

Repensar la enseñanza en la escuela primaria rural

La implementación del Postítulo de
Especialización en Educación Rural en la
provincia de Santiago del Estero



Presidenta de la Nación

Dra. Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Anibal FERNÁNDEZ

Ministro de Educación

Prof. Alberto E. SILEONI

Secretario de Educación

Lic. Jaime PERCZYK

Subsecretaria de Planeamiento Educativo

Prof. Marisa del Carmen DÍAZ

Directora Nacional de Información y

Evaluación de la Calidad Educativa

Dra. Liliana PASCUAL

Propietario: Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)

Domicilio: Paraguay 1657. CABA

Tel: (011) 4129-1448

Web: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>

Correo electrónico: diniece@me.gov.ar

Propiedad intelectual: 5166732

Repensar la enseñanza en la escuela primaria rural

La implementación del Postítulo de
Especialización en Educación Rural en la
provincia de Santiago del Estero



DIRECTORA DE LA PUBLICACIÓN
Liliana PASCUAL

COORDINADORA ÁREA DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS
Cristina DIRIÉ

EQUIPO EDITORIAL
Cristina DIRIÉ
Mariana LANDAU
Virginia GINOCCHIO

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Coordinación: Noelia RUIZ
Equipo Responsable:
Karina ACTIS
Juan Pablo RODRIGUEZ
Coralía VIGNAU

AUTORES
Elías PRUDANT
Gabriela SCARFÓ
Marina VISINTÍN

COLABORACIÓN EN PROCESAMIENTO
DE DATOS ESTADÍSTICOS:
Ignacio KUPPE

Área de Investigación y Evaluación de Programas

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)
Subsecretaría de Planeamiento Educativo
Secretaría de Educación
Ministerio de Educación de la Nación

Repensar la enseñanza en la escuela primaria rural.

La implementación del Postítulo de Especialización en Educación Rural en la provincia de Santiago del Estero.

Serie La Educación en Debate / N° 17 / Mayo de 2015

ISSN: 2314-2863

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las del Ministerio de Educación de la Nación.

Resumen

Este documento presenta un análisis de la implementación en una jurisdicción provincial del *Postítulo de Especialización en Educación Rural para el nivel primario*. El mismo se llevó adelante desde el INFoD en articulación con la Modalidad de Educación Rural del Ministerio de Educación Nacional y las Direcciones de Nivel Primario y Superior de la jurisdicción.

El estudio se enmarca en una línea de investigación de la DiNIECE que tiene por finalidad el seguimiento de diferentes acciones pedagógicas en el ámbito rural llevadas adelante desde el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER). Para esta reflexión se recuperan dos estudios de investigación realizados en la provincia de Santiago del Estero¹. El primer estudio se realizó a fines del 2007 y analizó la organización de un dispositivo -propuesto desde el Ministerio Nacional- de capacitación docente para el trabajo en plurigrado destinado a maestros, directivos y supervisores de nivel primario². Este dispositivo constituyó el antecedente principal sobre el que se asentó, posteriormente, el postítulo bajo análisis. El segundo estudio se realizó en el 2011 con el objetivo de considerar los avances producidos en la jurisdicción a partir de la implementación de dicho postítulo³.

Palabras claves:

Educación rural - formación docente – escuela primaria - plurigrado

Listado de abreviaturas

CBS: Ciclo Básico Secundario
 CFE: Consejo Federal de Educación
 DiNIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
 DNGCyFD: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente
 EDI: Espacios de Definición Institucional
 IFD: Instituto de Formación Docente
 INFoD: Instituto Nacional de Formación Docente
 MEN: Ministerio de Educación
 MEyCT: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología
 LEN: Ley de Educación Nacional
 PROMER: Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural
 PEI: Proyecto Educativo Institucional
 PU: Personal Único
 PT: Postítulo
 RA: Relevamiento Anual

¹ El abordaje de ambos estudios se encuadra en la modalidad de evaluación formativa, concebida como una instancia de aprendizaje a partir de la acción que acompaña la implementación de las propuestas que el Ministerio Nacional elabora en conjunto con las jurisdicciones y asimismo colabora en las instancias de planificación y ejecución de las líneas de acción.

² El estudio se denominó Propuesta de capacitación en plurigrado para las escuelas rurales de la provincia de Santiago del Estero y fue realizado por Ana Padawer y María Pía Otero.

³ El estudio se denominó De la capacitación en la Enseñanza en Plurigrado a la Formación en el Postítulo en Educación Rural y fue realizado por Marina Visintín, Elías Prudent y la colaboración de Ana Padawer en el diseño y trabajo de campo, Ignacio Kuppe y Delia González en el análisis de datos estadísticos y Susana Mamanis en la coordinación.

Índice

Presentación general	9
1. La educación rural en el nivel primario	10
1.1 La enseñanza graduada y simultánea	10
1.2 El plurigrado rural: indicios para repensar el modelo pedagógico	11
1.3 Una mirada desde el RA	16
2. El postítulo de especialización docente para la educación rural primaria	20
2.1 Antecedentes	20
2.2 El marco normativo	21
2.3 Estructura curricular y modalidad de trabajo	21
3. Implementación del Postítulo en la provincia de Santiago del Estero	25
3.1 El lugar de los agrupamientos en los encuentros docentes	25
3.2 La selección de los Institutos de Formación Docente y de los profesores	28
3.3 Las parejas pedagógicas	30
3.4 Los supervisores y su rol en el Postítulo	32
3.5. Asistencia técnica a profesores: reuniones y materiales de trabajo	35
4. El postítulo y los maestros: transformaciones en el aula rural	37
4.1 El proceso de apropiación de la didáctica en plurigrado	37
4.2 Cambios en el aula	41
4.3 El Portafolio: sistematización de la práctica docente	43
5. Consideraciones finales	47
6. Bibliografía	50

Presentación general

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en adelante LEN) establece a la Educación Rural como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional (art.17) definiéndola como *“la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales”* (art. 49). De esta manera, se avanza un paso más en el camino iniciado en el 2004 –momento de creación del Área de Educación Rural en el marco de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (DNGCyFD)- hacia el reconocimiento de la especificidad de la educación en el ámbito rural y en la consideración de las particularidades que caracterizan a las comunidades, escuelas, docentes y alumnos de esta modalidad.

Asimismo, esta nueva definición se ve reflejada directamente en la política educativa para la formación docente en general y de la modalidad en particular puesto que contribuye a consolidar y profundizar saberes específicos en la ruralidad. En este sentido, la LEN establece que la formación docente debe orientarse entre otros por los siguientes objetivos (art. 73):

- desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley,
- ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza,
- otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.

En este marco, el Área de Desarrollo Profesional Docente del Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante INFoD), en forma conjunta con la modalidad de Educación Rural y la Dirección de Nivel Primario de la Subsecretaría de Equidad y Calidad, crea el postítulo de “Especialización Docente de nivel Superior en Educación Rural para el nivel Primario” (en adelante PT) destinado a docentes de escuelas rurales.

A continuación, en el capítulo 1 se presenta una síntesis sobre el origen de la enseñanza graduada y simultánea consagrada a partir de la sanción de la ley de Educación Común N° 1.420, una introducción al debate de la enseñanza en el plurigrado que nos permite reflexionar sobre este particular modelo pedagógico y algunos datos de la educación primaria en el ámbito rural que ayudan a entender la particularidad que presentan estos servicios educativos y, en consecuencia, la relevancia de la creación de un postítulo. En el capítulo 2 se desarrollan los antecedentes, marco normativo y estructura curricular del PT, mientras que en el capítulo 3 se aborda en profundidad la implementación del PT en la provincia de Santiago del Estero. En el capítulo 4 se problematizan los distintos niveles de apropiación del PT en el aula rural. Por último, en el capítulo 5 se presentan las consideraciones finales de este trabajo atendiendo a: el funcionamiento del dispositivo a nivel provincial; los niveles de participación de los distintos actores involucrados; y la política educativa en la formación docente para la modalidad.

1. La educación rural en el nivel primario

A diferencia de su par urbana, las escuelas primarias rurales son instituciones que responden a las demandas educativas de comunidades pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa, caracterizada muchas veces por un nivel socioeconómico bajo y en muchos casos con problemas de acceso a servicios e infraestructura básicos. Esta situación se conjuga con el éxodo del campo a la ciudad y factores de migraciones laborales que explican una baja densidad poblacional y escuelas caracterizadas mayormente por una baja matrícula organizada en grados múltiples (multigrados o plurigrados). Asimismo las escuelas de zona rural y sus docentes, suelen ser un importante referente público para la comunidad local, convirtiéndose en un centro de atención educativa y social para las familias.

A continuación se presenta una reseña sobre la organización de la enseñanza en los inicios del sistema educativo.

1.1 La enseñanza graduada y simultánea

En Argentina, la Ley de Educación Común (Ley N°1.420) sancionada el 8 de julio de 1884 estableció que el sistema público de enseñanza fuera obligatorio, gratuito, laico y gradual. Con esta ley, se sentaron las bases del sistema educativo nacional y comenzó a organizarse una escuela pública al alcance de todos los niños. La obligatoriedad escolar quedó instaurada en la franja etárea de los 6 a los 14 años y la gratuidad estuvo garantizada mediante la creación y expansión de una escuela pública que el Estado debía proporcionar y las familias acompañar, a través de una responsabilidad “social” en el proceso de escolarización de los niños. La educación se determinó como no religiosa siendo el Estado y no las Iglesias el responsable de unificar el curriculum (Narodowski, 1998) Finalmente, la graduación implicó la división de la escuela primaria en 6 o más grados siendo la simultaneidad el dispositivo por el cual toda la actividad escolar se homogeniza para un tiempo y espacio determinado⁴.

La enseñanza simultánea -también conocida como método simultáneo-, empezó a introducirse en el sistema público a finales del siglo XVIII y se consolidó durante todo el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX tanto en América como en Europa. Este método organizó el espacio escolar en un salón para cada maestro quien era el responsable de transmitir los conocimientos. En sus inicios en el sistema público, el método simultáneo desplazó a su antecesor, el método de instrucción mutua –también llamado método lancasteriano⁵ (Padawer, 2008). Éste último puede definirse, de modo general, por el uso de alumnos avanzados, llamados “monitores”, encargados de transmitirles a sus compañeros los conocimientos adquiridos anteriormente en comunicación con el maestro⁶.

Ahora bien, ¿en qué coincidían y en qué se diferenciaban estos métodos? ¿Por qué termina primando uno sobre otro? El método mutuo y el método simultáneo coincidían en posibilitar la enseñanza a grandes grupos o clases de alumnos. Sin embargo, siguiendo a Querrien (1980), se basaban en principios de autoridad muy diferentes: mientras en el método simultáneo la autoridad la poseía el maestro en tanto único responsable de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje; en el método mutuo, el maestro delegaba su autoridad a los monitores, rol que ocupaban los alumnos más valorados por edad y mérito. De esta forma, la disciplina y el trabajo de cada alumno eran controlados por los propios estudiantes. Se transforman así las relaciones sociales al interior del espacio escolar y el lugar del que enseña puede ser ocupado también por alguien que está aún en proceso de formación. Según Narodowski (1994) el triunfo del método simultáneo por sobre el método de enseñanza mutuo pueden explicarse por las

⁴ El origen de la forma de enseñanza simultánea se remonta a los siglos XVII y XVIII en las escuelas de caridad cristianas destinadas a expósitos, huérfanos y niños cuyos padres recibían asistencia de la Iglesia en las ciudades y poblados. Fue implementada a partir de la experiencia de Juan Bautista Lasalle en los colegios de los Hermanos de las Escuelas Cristianas francesas.

⁵ El nombre se debe a Joseph Lancaster que al igual que Andrew Bell propusieron la “enseñanza mutua” para la instrucción a los pobres urbanos en Inglaterra hacia fines del siglo XVIII. Alcanzó gran importancia y extensión territorial a partir de la Compañía Lancasteriana entre los años 1833 y 1845.

⁶ El método se sostiene en una estructura piramidal, donde el maestro ocupa la cúspide, los monitores el lugar intermedio y una cantidad numerosa de alumnos la base. Esto origina que la enseñanza no se produzca de manera simultánea, sino alternada, o de forma mutua.

características controvertidas de este último. El hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté garantizado por niños y no por adultos, relaciones horizontales entre niños y la potencial empatía entre monitores y alumnos podrían estar en las bases de su desestimación⁷.

Para este trabajo, es relevante analizar cómo el avance del método simultáneo potenció el desarrollo de la enseñanza simultánea y graduada en el sistema educativo argentino. Como señala Padawer (2008), es interesante notar cómo esta novedad técnica referida a la organización del tiempo y el espacio escolar, implicó una distinción entre edades y su articulación con la segregación en términos de clase, correspondencia edad-grado, que se encuentra actualmente naturalizada en el sentido común. Al respecto, Aries (1987) cuestiona el origen de la correspondencia de cursos y edades, señalando que si bien el curso es la unidad estructural del colegio a partir del siglo XVI para diferenciar los años de estudio, esto no implicaba necesariamente una edad cronológica similar⁸.

En definitiva, en la organización de los sistemas educativos nacionales, predominó la enseñanza simultánea por sobre el método mutuo. Los más reconocidos autores de pedagogía europeos de la época coincidieron en pensar la organización de la instrucción mediante el método simultáneo, entendido como parte de la conformación de un sistema para generalizar la educación escolar y un método para la transmisión racional de los contenidos de enseñanza. De esta manera, la instrucción simultánea se presentó como un dispositivo indiscutido, en el contexto de la problematización de una serie de cuestiones nuevas como la obligatoriedad escolar y su extensión a toda la población infantil (Padawer, 2008).

Pero la pedagogía moderna dará un paso más en la conformación de los sistemas educativos nacionales y extenderá la enseñanza simultánea a una "simultaneidad sistémica" (Narodowski, 1994). La simultaneidad sistémica, como dispositivo constitutivo de la escuela moderna, se define como "el dispositivo por el cual toda actividad escolar se homogeniza para un tiempo y espacio políticos determinados" (Gvirtz y Narodowski, 2000). De este modo, en distintos espacios geográficos, cada maestro enseñará lo mismo y aplicará el mismo método de enseñanza a un conjunto de niños agrupados por su edad. En definitiva, la simultaneidad sistémica busca la uniformidad de todo el sistema educativo: todas las escuelas se comportan del mismo modo y al mismo tiempo.

En Argentina, la simultaneidad sistémica comienza a quebrarse avanzado el siglo XX con la descentralización del gobierno de la educación a partir de 1978 y más fuertemente con la Ley Federal de Educación N° 24.195 sancionada en 1993. Este proceso se agudiza con la autonomización de las instituciones escolares que permiten los llamados Proyectos Educativos Institucionales (PEI). El PEI permite que cada institución escolar elabore su propio proyecto educativo atendiendo a las prioridades y problemas de su institución y respetando los principios y objetivos generales que se planteen desde el Estado nacional o desde las provincias (Gvirtz y Narodowski, 2000). Asimismo, las especificidades del ámbito rural muestran la necesidad de replantear la simultaneidad sistémica.

1.2 El plurigrado rural: indicios para repensar el modelo pedagógico

Como se desarrolló en el punto anterior, el aula graduada es un aspecto constitutivo de la organización de la escuela moderna. Esta forma particular de organización está presente fundamentalmente en la escuela urbana. Por el contrario, en la escuela rural no siempre es posible conformar un grupo por año de escolaridad destacándose en consecuencia la conformación de grados múltiples (multigrados o plurigrados). Atendiendo a la definición de clase/aula multigrado, ésta implica una sección escolar (unidad mínima

⁷ En este sentido, cabe destacar que las relaciones de autonomía y solidaridad horizontal que presentaban la pedagogía lancasteriana tensionaban las relaciones de poder, el orden y la autoridad magisterial naturalizadas por la pedagogía moderna en la institución escolar.

⁸ Como argumenta el autor, la escuela medieval en Francia se caracterizó por la no progresividad de los estudios y la mezcla de edades. Sin embargo, en los siglos XIV y XV el colegio instaura la retención a la mezcla de edades. La misma se desarrollará progresivamente hasta fines del siglo XIX, a partir de la distinción de una gramática básica para principiantes y la separación de niños y jóvenes de los adultos, división que se daba exclusivamente en el contexto escolar pero no en la vida social en general (Aries, 1987).

que conforma un establecimiento escolar) que agrupa a alumnos que están cursando distintos grados de su escolaridad primaria en forma simultánea con un mismo maestro⁹. Bajo esta denominación, se puede encontrar una diversidad de situaciones -desde escuelas con muy pocos alumnos en algunos grados todos a cargo de un único docente, hasta otras que agrupan a una mayor cantidad de alumnos concentrados por diferentes ciclos y atendidos por dos o tres maestros-. Pese a ello, todas comparten un aspecto en común: el hecho que en un mismo espacio y tiempo se trabaje con alumnos de diferentes edades y en distintos años de escolaridad.

Las reflexiones de los docentes¹⁰ que han pasado por la experiencia de desempeñar su tarea en escuelas rurales dan cuenta de las particularidades que adquiere su trabajo en el ámbito rural en donde la función pedagógica se caracteriza por un alto nivel de soledad y aislamiento y simultáneamente se destaca por su capacidad de acción y resolución de situaciones problemáticas. Esta caracterización pone en relieve la imposibilidad de aislar la práctica pedagógica del contexto en el cual ésta se desarrolla.

Para atender todas las particularidades que requiere el trabajo en el plurigrado rural, parece evidente que el modelo pedagógico requiera de una resolución organizativa diferente al aula graduada. Sin embargo, Flavia Terigi (2008) sostiene que el modelo pedagógico que prevalece en el plurigrado rural es una extensión del modelo pedagógico del aula graduada urbana. Como señala la bibliografía especializada, la estructura disponible y conocida de la escuela, nacida para medios urbanos, se consideró pertinente para la escasa y heterogénea población infantil del medio rural. El multigrado redujo el personal en concordancia con la cantidad de alumnos mientras que la enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidas a las regulaciones propias de la realidad escolar urbana, un maestro por grado (Ezpeleta, 1997). Al respecto, cabe señalarse que si bien en los inicios del sistema educativo y en el proceso de expansión del movimiento normalista a principios del siglo XX se dieron experiencias relacionadas con la formación docente para maestros en el ámbito rural¹¹, en las sucesivas modificaciones de los planes de formación docente, siempre ha tenido como trasfondo a la escuela urbana, quedando “lo rural” reservado a espacios de seminarios o cursos de especialización.

En este sentido, el diagnóstico de la política educativa señala las limitaciones en la formación inicial de los maestros para el desempeño en ámbitos rurales, especialmente en torno a la atención simultánea de distintos niveles de aprendizaje. A esta situación se suman las escasas posibilidades de capacitación permanente e instancias de intercambio que tienen los docentes rurales debido a las condiciones de aislamiento en las que se encuentran. Al respecto, un docente relata su experiencia inicial en un plurigrado:

Entrevistadora: ¿Y ésta es la primera vez que tenés plurigrado?, ¿en el profesorado tuviste alguna formación al respecto?

Docente: No, porque a uno lo forman siempre en contenidos, contenidos, y nunca nos hicieron probar una experiencia así. O sea, yo creo que no salimos preparados para trabajar en un plurigrado.

Entrevistadora: ¿Y cómo es para vos trabajar en un plurigrado?

Docente: Y, al principio uno tiene miedos, miedo sobre todo a cómo iba a enseñar, pero bueno

⁹ Veenman (1995) plantea que es frecuente la confusión entre las clases multigrado o plurigrado y las clases multiedad (multiage). Estas últimas involucran niños de diferentes edades por decisiones pedagógicas específicamente -aquí puede ubicarse a las escuelas no graduadas desarrolladas especialmente en contextos urbanos pero también en localidades rurales, así como otras modalidades-.

¹⁰ A los efectos de facilitar la lectura de este informe se utiliza el “masculino genérico” para hacer referencia a los distintos sujetos (niños/as, maestros/as, directores/as, supervisores/as, profesores/as, etc.) En algunas partes y en los fragmentos de trabajo de campo, se respeta el género utilizado por el interlocutor.

¹¹ Hacia 1904, en la provincia de Entre Ríos abría sus puertas la Escuela Normal de Maestros Rurales “Dr. Juan Bautista Alberdi”. Hasta entonces, el ejercicio de la docencia en la ruralidad estaba a cargo de personas no diplomadas, dado que los egresados de las normales eran empleados en las escuelas urbanas. Entre 1909 y 1933, en algunas provincias se crean escuelas normales destinadas a la formación de docentes para el trabajo en la ruralidad. La Escuela Normal de Maestros Rurales de Coronda y la Escuela Normal mixta de Maestros Rurales de Villa Constitución (ambas en Santa Fe), la Escuela Normal de Adaptación Regional de Cruz del Eje (Córdoba) y la Escuela Normal de Maestros Rurales (San Juan) son algunos ejemplos de instituciones pensadas para la formación docente en el ámbito rural (Fuente: Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Educación Rural. IFoD, Ministerio de Educación, 2009).

fue decir “¿cómo hago para enseñar a dos grados juntos?”, son muchas las dudas, pero teníamos en ese entonces a la maestra directora, muy accesible, que se ofreció a explicarme. La maestra que estaba de licencia en ese entonces dejó su carpeta con sus actividades, la planificación.

Entrevistadora: ¿y vos te acordás de esas primeras clases en el 2007? ¿Le daban actividades a 4° y a 5°, o a los dos juntos?, ¿Dividía el pizarrón, cómo hacían?

Docente: Depende del contenido, por ejemplo, 6° y 7° ven los números: millones, trillones, lo ven los dos. Sí se les cambia los ejercicios de radicación, sí se les cambia los números, los ejercicios son diferentes, pero a veces el contenido es el mismo, simplemente la actividad va cambiando de acuerdo al nivel y al grado de los chicos.

Entrevistadora: ¿Cuántos chicos tenías en esa época, te acordás?

Docente: quince.

(Entrevista a docente de 6to y 7mo grado participante del PT)

Pese a los escasos desarrollos pedagógicos sobre el plurigrado rural, es importante señalar que existieron iniciativas docentes en distintos períodos históricos que se preocuparon por el tema. Probablemente un hito lo constituya el movimiento de la escuela nueva o activa, que en algunas figuras como Célestin Freinet en Francia¹², José Acosta Lucero en México¹³, Jesualdo Sosa en Uruguay¹⁴ o Luis Iglesias¹⁵ y Olga y Leticia Cossettini¹⁶ en Argentina, desarrollaron propuestas complejas e innovadoras para el multigrado. Si bien estas experiencias tienen varias décadas, en los últimos años y en distintas provincias de la Argentina, es posible encontrar escuelas rurales (e incluso urbanas) en las que, mediante la lectura de las anteriores producciones (Rockwell, 1992), se recrean distintos aspectos de estas experiencias. A este respecto, se destaca particularmente los trabajos de Luis Iglesias quien en su trayectoria como docente, rural desarrolló propuestas innovadoras para el multigrado (Padawer, 2008).

En estos contextos, la formación docente para el desempeño en plurigrados rurales se torna un tema relevante. El trabajo en grupos heterogéneos es un punto central de la modalidad rural. La ilusión de la homogeneidad grupal como modelo de trabajo irrumpe en las prácticas cotidianas de manera tal que la heterogeneidad es vista como problema. Por el contrario, la baja matrícula de las escuelas rurales

¹² La experiencia de Célestin Freinet se desarrolló a principios de la década del 20 en una escuela rural en Barsur-Loup, Francia, y luego se extendió ampliamente por Europa y América. Fue fundador de la Cooperativa de la Enseñanza Laica y mediante su escuela experimental desarrolló una pedagogía basada en los métodos activos y en la libre expresión del niño. Asimismo propuso la cooperación entre alumnos y maestros para elaborar los planes de trabajo, el uso de medios audiovisuales y fichas auto evaluadoras, y la creación de un libro escolar para seguir los progresos del alumno. Publicó numerosos trabajos, entre ellos: La escuela moderna francesa: guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular (1996).

¹³ Como parte de la extensión y recreación de la propuesta pedagógica de Freinet, es importante recordar la Escuela Experimental de San Andrés Tuxtla, México, conducida por el maestro español exiliado Patricio Redondo, entre 1940 y 1967 y tras desarrollos previos en España y Francia. Utilizó la imprenta escolar y el grabado en linóleo para desarrollar la libre expresión escrita y gráfica, creando materiales de aparición periódica (Iglesias, 1979). Por otra parte, también en el contexto mexicano es reconocida la figura de José Acosta Lucero, quien utilizó la libre expresión y el método global para la alfabetización de adultos en una escuela rural, experiencia que luego difundió como Director de la Escuela Normal de Xalapa y al ocupar altos cargos en la administración educativa mexicana. Una de sus publicaciones más conocidas fue: Nos dejaron hablar, editada por la Secretaría de Educación Pública de México en 1974.

¹⁴ Jesualdo Sosa desarrolló su trabajo entre 1923 y 1930 en una escuela rural en el Departamento de Colonia, República de Uruguay, recuperando trabajos previos en escuelas urbanas. Su labor se encuentra plasmada en varias publicaciones, como Vida de un Maestro (1947), Quinientos poemas de los niños de Jesualdo (1945) y La escuela politécnico humanista (1974). Este docente es reconocido por sus trabajos con la expresión libre de los alumnos, pero asimismo porque su experiencia pedagógica renovó las ideas de infancia prevalecientes, recuperando la espontaneidad y autonomía de los niños.

¹⁵ Luis Iglesias se desempeñó como maestro entre 1935 y 1957 en una escuela rural de la Provincia de Buenos Aires. Comparte con los pedagogos europeos que dieran lugar a la Escuela Nueva la preocupación por los niños que por distintas razones, y en distintos contextos, no responden a los patrones de normalización de la escuela vigente. La Escuela Rural Unitaria propuesta por Iglesias proponía que la escolaridad de los niños campesinos de adecuara a sus condiciones de vida. Su objetivo era que los niños campesinos pudieran aprender sin condicionamientos, aprovechando entre otros recursos la ayuda mutua, la flexibilidad de agrupamientos para la realización de actividades y el autocontrol.

¹⁶ La experiencia de Olga y Leticia Cossettini se inició en Rosario en 1935 con el nombre de la escuela viva, luego de una experiencia anterior que Olga realizara en Rafaela junto con Amanda Arias, denominada la escuela serena. En ambas experiencias se proponía establecer un ambiente de confianza y respeto para que el maestro pudiera guiar el aprendizaje en base a una comunicación fluida y libre. Esto implicaba el respeto de las inquietudes de los alumnos y a la vez una planificación minuciosa de las actividades. Los maestros llevaban diarios con los cuales podían exponer su trabajo y analizar sus errores.

juega a favor del trabajo en grupos heterogéneos, dando lugar a un conocimiento más profundo de los docentes sobre cada uno de sus alumnos. Por otro lado, la realización de gran parte de su trayectoria escolar con un mismo docente permite también que los niños establezcan lazos de confianza facilitadores de sus aprendizajes.

Entrevistadora: ¿Y cómo trabajás en el plurigrado?

Docente: Este año, el 4° año que tengo, lo veo muy bajo. Entonces estoy dando parte de 3er grado, parte de 4to. Pero hay un problema en la asistencia en el invierno, no es muy regular. Es por la distancia.

Entrevistadora: ¿Vienen de muy lejos?

Docente: Sí. Más específicamente tienen como 5 ó 6 Km., y en invierno es crudo.

Entrevistadora: ¿Y eso hace que falten, no?

Docente: Sí, que no tengan una asistencia regular. Y eso hace que por ahí el niño pierda el hilo, se retrase...

Entrevistadora: ¿Repiten el grado?

Docente: No, quedan con un bagaje del aprendizaje muy superficial.

Entrevistadora: ¿Y lo tratan de reforzar?

Docente: Lo reforzamos nosotros a medida que van pasando... de acuerdo al nivel vamos preparando... yo hago así, como uno ya los conoce, cuando voy a planificar la apertura del ciclo no voy a dar contenidos que sé que no están para darlos, entonces trato de rehacer si no están acordados para esos contenidos y entonces hago una bajada.

Entrevistadora: ¿Cuántos tenés de cada grado?

Docente: De 4to tengo cuatro, de 5to tengo tres y de 6to y 7mo poquitos

Entrevistadora: ¿Y les das tareas por grupos?

Docente: En Sociales y Naturales comparten todo lo que es fotocopias para reunirse en grupos, leen, analizan, y después la actividad que estaba planificada y es más fácil. No así en Matemática, no puedo enseñarle múltiplos, divisores a 4to que no lo veo preparado (...) En cambio 5to y 6to sí.

Entrevistadora: ¿Entonces cuando das Matemáticas pensás otra actividad para 4to?

Docente: 4to una parte y 5to, 6to y 7mo sí unificado. Le bajo las actividades nomás.

Entrevistadora: ¿Y 5to, 6to y 7mo hacen la misma actividad?

Docente: Le cambio la actividad final, la introducción sí la comparten

(Entrevista a docente de 2° ciclo participante del PT)

Elsie Rockwell (2009) señala la complejidad del mundo escolar y recupera los diferentes saberes que circulan en las aulas. Según esta autora, hay un saber docente y un saber pedagógico; el primero construido a partir de la práctica y reflexión cotidiana; y el segundo referido a los discursos del campo pedagógico relativos a la tarea de enseñar.

“Con la idea de “saber docente” quisiera recuperar un saber con otra existencia social, que se objetiva de otra manera, no en el discurso objetivo de la Pedagogía sino en el quehacer cotidiano de los maestros, de cualquier maestro. Este conocimiento local se construye en el trabajo docente, en la relación entre biografías particulares de los maestros y la historia social que les toca vivir. Se expresa y existe en las condiciones reales del aula, es decir dentro de condiciones precisas distintas a las que permiten la expresión del saber pedagógico” (Rockwell, 2009:27).

El siguiente testimonio muestra cómo a partir de la autorreflexión y de pruebas de ensayo-error, los docentes rurales han ido construyendo su saber docente sobre la práctica en plurigrados.

Entrevistadora: ...Y dígame una cosa, volviendo a lo del plurigrado...esta estrategia que usted hacía de juntar a los más grandes para que le ayuden a los más chicos... ¿Eso lo fue creando usted? ¿Fue leyendo alguna cosa? ¿Cómo se le ocurrió?

Docente: Se me ocurrió...así...yo los quería a todos los grados juntos, hice la prueba de tenerlos separados y no dio resultado, entonces los volví a juntar y entonces los acomodé de esa manera.

Entrevistadora: ¿Los tenía permanentemente a los más grandes ayudando a los más chicos, o en algunos momentos?

Docente: en algunos momentos, porque había contenidos que no se le podían dar a los más chicos. Por ejemplo en el grado nucleado siempre hubo esas cosas, el mismo contenido pero las actividades según el grado de complejidad del grado en que están. Numeración se les da a todos. Los que están hasta el 1001, hasta el 100 el otro y así...Y después igual el área de Lengua...Si va por el sustantivo...va sustantivo...

(Entrevista a Directora con grado a cargo participante del PT)

Siguiendo a Rockwell (2009) los maestros incorporan a su práctica el conocimiento social vinculado a la interacción con los niños, el conocimiento cultural de la lengua y la relación con la escritura, el saber cotidiano y el saber técnico científico. Esto se refleja en los relatos de sus experiencias:

Entrevistadora: También uno piensa que, de la misma manera cuando trabaja en grupos, en el Plurigrado, también los chicos pueden aprender unos de otros.

Docente1: Claro, eso es lo que le da vida. Porque ellos [los de 1º], van a aprender de los otros chicos de Segundo y Tercero.

Docente2: Cuando nosotros agrupamos a nuestros alumnos para trabajar, siempre hay alguno que es más despierto, más rápido en captar las ideas. Entonces... uno trata de agruparlos de acuerdo a eso. Para que ese chico que es más despierto lo encamine al más lento.

Entrevistadora: O sea que Uds. arman los grupos en la clase.

Docente2: Claro.

Docente1: Armamos los grupos que más o menos, capten ahí nomás las cosas, no? Grupos que no sean iguales.

Entrevistadora: Arman grupos que sean heterogéneos... ¿en cuanto a la comprensión?

Docente1: Claro. Por lo menos [que haya] uno o dos que los encaminan a los que están agrupados, y así.

Docente2: En mi caso, no siempre les impongo la formación de grupos. A veces les doy la libertad para que ellos elijan sus grupos.

Entrevistadora: y cuando organizan Uds. el grupo, ¿les funciona esto de que haya uno o dos que "hagan punta"?

Docente2: Claro, sí, sí. Sin darles a entender a ellos quién es el líder del grupo. Porque si no...

Docente1: No, es como que todos son iguales.

(Entrevista grupal a docentes de 6to y 7to grado participantes del PT)

Asimismo, los docentes y profesores entrevistados dan cuenta de la importancia del PT en el acompañamiento de la tarea docente. La capacitación entendida como sostén del pensamiento (Feder y Maquieira, 2005) garantiza la posibilidad de transformación de las prácticas docentes, en tanto generación de espacios de reflexión que posibilitan el diálogo, el replanteo y la interpelación del campo pedagógico.

"Me comentaba un ex alumno que le toca trabajar [en una escuela] de personal único y en su formación nunca había planificado para plurigrados (...) [en relación con el PT] los docentes manifiestan esto de sentirse acompañados y contenidos porque sienten que uno les da cierta respuesta a problemáticas que a ellos se les plantean... hoy me manifestaba una docente "yo no sabía hacer frente a determinadas situaciones y siento que hoy puedo distinguir, que voy a separar a los chicos en grupos en función de las actividades, y esto lo he compartido con el grupo [de docentes del PT], y ellos me han aportado desde sus experiencias..."

(Entrevista a profesor del PT)

En síntesis, es a partir de la participación en la instancia de formación en el PT que dichas estrategias pueden ser sistematizadas y discutidas por los docentes en función de los procesos de aprendizaje de los niños.

1.3 Una mirada desde el RA¹⁷

Según el Relevamiento Anual 2010 (DiNIECE, MEN) el total de escuelas primarias de educación común pertenecientes al sector estatal es de 19.304, de las cuales 11.665 corresponde al ámbito rural¹⁸. Según estas cifras, el 60% del total de las escuelas primarias se encuentra en ámbitos rurales.

En cuanto a la distribución de las escuelas en el territorio nacional, la región CENTRO concentra el mayor número de escuelas primarias aunque sólo el 49% se encuentra en el ámbito rural, proporción que se ubica por debajo del valor nacional. Comparativamente, las regiones NOA y NEA concentran un menor número de escuelas pero su distribución en el ámbito rural es mayor. De esta forma, ambas regiones sobresalen con un 78% y 77% respectivamente de escuelas primarias en el ámbito rural. Por otra parte la región de CUYO presenta un valor levemente superior al promedio nacional (63%) mientras que la región SUR con un porcentaje del 43% de escuelas primarias rurales representa la región con menos cantidad de escuelas en el ámbito rural (ver Tabla N°1).

Tabla N° 1: Unidades de servicio de nivel primario de educación común del sector estatal por ámbito según región.

Región	Total	Urbano	% Urbano	Rural	% Rural
Total País	19.304	7.639	40%	11.665	60%
NOA	3.430	751	22%	2.679	78%
NEA	3.606	814	23%	2.792	77%
CUYO	1.759	647	37%	1.112	63%
CENTRO	9.348	4.761	51%	4.587	49%
SUR	1.161	666	57%	495	43%

Fuente: Elaboración propia sobre la base del RA 2010. DiNIECE, MEN

En las regiones NOA y NEA están presentes las dos provincias con más altos porcentajes de escuelas primarias en el ámbito: Santiago del Estero y Corrientes respectivamente. En particular, en Santiago del Estero de cada 100 escuelas primarias de educación común de sector estatal, 89 pertenecen al ámbito rural, ubicándose así como la Jurisdicción con mayor porcentaje de escuelas rurales de la región (Ver Tabla 2). Asimismo, según datos del Censo Poblacional 2010 el 33% del total de la población de Santiago del Estero (874.006 habitantes) se encuentra en el ámbito rural, lo que constituye el mayor porcentaje a nivel nacional¹⁹.

¹⁷ A los fines de este estudio, se ha considerado el ámbito informado por la jurisdicción en el RA2010. Se incluyen las unidades de servicio activas en ese momento.

¹⁸ Se considera población en localidades de menos de 2.000 habitantes. Fuente: Situación y Evolución Social (Síntesis N°4); INDEC.

¹⁹ Fuente: INDEC.

Tabla N° 2: Unidades de servicio de nivel primario de educación común del sector estatal y ámbito rural. Región NOA.

Región	Total	Rural	% Rural
Total NOA	3.430	2.679	78%
Santiago del Estero	1.214	1.075	89%
Salta	748	546	73%
Catamarca	438	346	79%
Jujuy	395	258	65%
Tucumán	635	454	71%

Fuente: Elaboración propia sobre la base del RA 2010. DINIECE, MEN

En cuanto a la organización escolar que adopta la oferta del nivel primario en el ámbito rural, se observa una significativa presencia del plurigrado²⁰. Del total de las 11.665 escuelas primarias rurales del país, este modelo de organización escolar alcanza al 81% del total, es decir, 9.472 escuelas primarias. En la misma tabla se observa la distribución de estas escuelas en las distintas regiones del país. El mayor porcentaje de escuelas primarias con plurigrado se ubica en la región CENTRO y NEA (86 y 87% respectivamente). Sigue el NOA (80%) con un porcentaje muy similar al porcentual nacional. Por su parte, CUYO y SUR se encuentran con porcentajes inferiores (56 y 71%, respectivamente) (ver Tabla N°3).

Tabla N° 3: Unidades de servicio de nivel primario de educación común, sector estatal y ámbito rural con plurigrado²¹ según región.

Región	Total Rural	Plurigrado	% Plurigrado
Total País	11.665	9.472	81%
NOA	2.679	2.138	80%
NEA	2.792	2.430	87%
CUYO	1.112	620	56%
CENTRO	4.587	3.931	86%
SUR	495	353	71%

Fuente: Elaboración propia sobre la base del RA 2010. DINIECE, MEN

Al interior del NOA, Santiago del Estero (provincia en la cual se llevaron a cabo los dos estudios arriba señalados) cuenta con 1.075 escuelas primarias en el ámbito rural y entre ellas, 939 se organizan en plurigrado. Este último dato equivale al 87% de las escuelas rurales de la jurisdicción (Ver Tablar N°4). Al respecto puede agregarse que si bien Salta y Catamarca tienen porcentajes similares (86 y 85% respectivamente), Santiago del Estero se destaca por ser la provincia con mayor cantidad de escuelas rurales de nivel primario en la región²².

²⁰ Una sección es múltiple, multigrado o plurigrado cuando las actividades de enseñanza pueden corresponder a varios ciclos y/o grados distintos (Fuente: Glosario DiNIECE, 2004).

²¹ En la construcción de este dato, se han considerado las escuelas primarias que presentan secciones múltiples, multigrado o plurigrado y/o multinivel.

²² Las 1.075 escuelas primarias rurales con las que cuenta Santiago del Estero representa el 40% del total de las escuelas rurales de la región NOA.

Tabla N° 4: Unidades de servicio de nivel primario de educación común, sector estatal y ámbito rural totales y con plurigrado. Región NOA.

Región	Total Rural	Plurigrado	% Plurigrado
Total NOA	2.679	2.138	80%
Santiago del Estero	1.075	939	87%
Salta	546	467	86%
Catamarca	346	294	85%
Jujuy	258	189	73%
Tucumán	454	249	55%

Fuente: Elaboración propia sobre la base del RA 2010. DINIECE, MEN

Finalmente, en relación con la cantidad de docentes con los que se organizan las escuelas que cuentan con plurigrado, entre las escuelas a cargo de un sólo docente (unidocente) y las que cuenta con dos docentes (bidocentes) alcanzan el 51% del total de las escuelas con plurigrado del país (ver Tabla N°5).

Tabla N° 5: Unidades de servicio de nivel primario activas de educación común, sector estatal y ámbito rural con plurigrado por cantidades de docentes según región.

Región	Total Plurigrado	Unidocente	% Unidocente	Bidocente	% Bidocente	Tres o más docentes	% Tres o más docentes
Total País	9.472	2.874	30%	1.958	21%	4.640	49%
NOA	2.138	426	20%	445	21%	1.267	59%
NEA	2.430	690	28%	562	23%	1.178	48%
CUYO	620	234	38%	86	14%	300	48%
CENTRO	3.931	1.477	38%	848	22%	1.606	41%
SUR	353	47	13%	17	5%	289	82%

Fuente: Elaboración propia sobre la base del RA 2010. DINIECE, MEN

Al interior de la región NOA, la provincia de Santiago del Estero cuenta con 939 servicios educativos con plurigrado de los cuales el 32 % corresponde a escuelas con un solo docente a cargo y el 28% con dos docentes (ver Tabla N°6). Es decir, el 60% del total de las aulas con plurigrado de la provincia cuenta con sólo uno o dos docentes a cargo. Este porcentaje supera la media regional que es del 41% y la media nacional que alcanza al 51%.

Tabla N° 6: Unidades de servicio de nivel primario activas de educación común, sector estatal y ámbito rural con plurigrado por cantidades de docentes. Región NOA.

Región	Total Plurigrado	Unidocente	% Unidocente	Bidocente	% Bidocente	Tres o más docentes	% Tres o más docentes
Total NOA	2138	426	20%	445	21%	1267	59%
Santiago del Estero	939	305	32%	259	28%	375	40%
Salta	467	92	20%	126	27%	249	53%
Catamarca	294	20	7%	50	17%	224	76%
Jujuy	189	9	5%	10	5%	170	90%
Tucumán	249	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia sobre la base del RA 2010. DINIECE, MEN

Esta caracterización de los servicios educativos del ámbito rural tanto a nivel nacional como jurisdiccional, muestra algunas particularidades de la educación rural entendida como una modalidad educativa dentro del sistema. Ello anticipa la necesidad de ahondar en la educación rural y en la didáctica del plurigrado como una especialidad dentro de la formación docente, buscando la jerarquización no sólo de éstos sino de la educación que reciben los niños y niñas que asisten a las escuelas rurales. Asimismo permite entender por qué fue Santiago del Estero la jurisdicción seleccionada para los estudios de investigación en que se basa este documento. En primer lugar, es la jurisdicción precursora de la implementación de la capacitación en plurigrado. Segundo, es la provincia con mayor cantidad de escuelas rurales de nivel primario lo cual expresa la relevancia que tiene la modalidad rural en esta provincia. Finalmente, junto con la importancia cuantitativa, la mayoría de las escuelas son uni, bi o tri docentes, por lo tanto, la organización de la enseñanza es preponderantemente en plurigrado y el 60% del total de las aulas con plurigrado de la provincia cuenta con uno o dos docentes a cargo²³.

²³ Al respecto pueden verse los datos presentados en el punto 1.3

2. El Postítulo de especialización docente para la educación rural primaria

“La formación permanente de los maestros no puede afrontarse de manera aislada, sino dentro de un conjunto de reformas de carácter político y económico, que tengan como resultado entre otras cosas una mayor aceptación social de la profesión docente...”
(López de Castilla, 2007)

El Postítulo de Especialización docente de nivel superior en educación rural para el nivel primario (en adelante PT) fue aprobado en 2008. Ese mismo año, 10 provincias comenzaron a implementar las primeras cohortes (Catamarca, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Misiones, Neuquén, Santa Cruz, Santiago del Estero, San Luis y Tucumán) y durante 2009 y 2010 se sumaron otras 9 (Mendoza, Santa Fe, La Rioja, Salta, La Pampa, San Juan, Formosa, Jujuy y Chaco). En el año 2013 se lanzó la última cohorte y hasta el momento de la elaboración de este informe no se han abierto nuevas cohortes²⁴.

2.1 Antecedentes

El PT reconoce su antecedente inmediato en las capacitaciones sobre el trabajo en plurigrado orientadas a los maestros rurales que comenzaron a implementarse a nivel nacional en el año 2004²⁵. Las mismas se llevaron adelante a partir de un diseño y materiales producidos por el equipo del Área de Educación Rural del Ministerio Nacional. Se implementaron con una modalidad semi-presencial que preveía la realización de cuatro encuentros: dos provinciales y dos zonales o de agrupamientos para cada una de las áreas de enseñanza; más la realización de tres instancias de trabajo en las escuelas durante el período que se extendía entre uno y otro encuentro.

Esta instancia de capacitación fue acompañada por la entrega de un texto editado en el 2007 titulado: *Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en las escuelas rurales. Cuadernos para el docente*, que incluyó ejemplos de secuencias didácticas referidas al área de Lengua, y una parte final donde se propone una secuencia que articula las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (MECYT, 2007).

Cabe señalar que hasta el momento del lanzamiento de la capacitación para la enseñanza en plurigrados, las escuelas rurales y sus docentes evidenciaban una postergación histórica que se veía traducida fundamentalmente en términos de infraestructura básica de las escuelas rurales (agua potable, electricidad, etc.) como también en instancias de formación o capacitación de sus docentes.

²⁴ La información disponible en la página del INFD da cuenta que para el 2010 habían egresado 1288 docentes, otros 3360 se encontraban cursando y 330 profesores de 42 Institutos de Formación docente provinciales participaban en el mismo. (Fuente: <http://portales.educacion.gov.ar/infid/noticias/postitulos-de-especializacion-docente/>)

²⁵ La temática del Plurigrado también ha sido objeto de reflexión en investigaciones que relevan y analizan iniciativas en relación con el tema en América Latina durante los últimos veinticinco años. Al respecto, puede consultarse: Meza et al (2004) y Guzman (2002) en relación con el Programa de Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO) que se inició en El Salvador en 1991; Aceña de Fuentes (1998) por el Programa Nacional de Auto-Gestión para el Desarrollo Educativo (PRONADE) iniciado en Guatemala en 1995 y por el Programa Hondureño de Participación Comunitaria (PROHECO) que comienza en 1999; Ezpeleta y Weiss (1996) y Ezpeleta (1997) por el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) organizado en 1991 por la política educativa mexicana; y Perfetti (2004) por el Programa de Escuela Nueva en Colombia que si bien existía en forma experimental desde las décadas de los setenta y ochenta, recibió un nuevo impulso en la década de los noventa mediante los sucesivos planes “Apertura Educativa” (1990-1994) y “Salto Educativo y Cultural” (1994-1998)

2.2 El marco normativo

Los postítulos docentes son propuestas académicas de formación posterior a la inicial. Como oferta educativa se encuentran regulados por la Resolución CFCyE N° 151/00 que habilita a los Institutos Superiores de Formación Docente a dictarlos. Dicha resolución establece dos objetivos para los postítulos:

- a. La actualización y especialización dentro de un campo disciplinar o problemáticas específicas de la formación docente.
- b. La profundización de nuevas experticias que permitan fortalecer la capacidad del docente en su práctica profesional y la profundización de la formación en investigación educativa.

Asimismo, la normativa permitió a las jurisdicciones establecer lineamientos y prioridades en cuanto a las problemáticas y ejes temáticos para ser abordados en las propuestas de postulación. En cuanto a su organización, para el caso de los postítulos de “Especialista Superior”, define una duración mínima de 400 horas reloj para el otorgamiento del correspondiente título (Anexo Resolución CFCyE N° 151/00).

En este marco normativo, y con el propósito de instrumentar las medidas necesarias para garantizar que los servicios educativos ubicados en el ámbito rural logren niveles de calidad educativa similares al resto del país, el Ministerio de Educación de Nación en acuerdo con el Consejo Federal de Educación encomendó al Instituto Nacional de Formación Docente²⁶ (INFoD) definir ofertas de postítulos que garanticen la formación de los docentes (Resolución CFE N° 23/07). En esta misma línea, se planteó la incorporación en los planes de estudio de la formación docente de orientaciones para cada modalidad o bien, ofertas de especialización de postítulo para algunas de ellas (Resolución CFE N° 24/07).

En este contexto, se estableció la aprobación del plan de estudios correspondiente a la “Especialización docente de nivel superior en educación rural para el nivel primario” (Resolución CFE N° 57/08) que fue desarrollado por los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de cada jurisdicción. Asimismo, se estipuló un plazo inicial de tres cohortes de alumnos y se dejó a consideración de una evaluación de resultados su continuidad una vez cumplido este primer período (Resolución CFE N° 57/08 art.2).

2.3 Estructura curricular y modalidad de trabajo

El PT puede ser enmarcado en lo que se concibe como formación continua ligada al desarrollo profesional de los docentes. En este sentido, se presenta como una unidad en la que no sólo se acredita su participación sino que se integran las actividades realizadas en la escuela con la propuesta de formación.

Esta mirada de la carrera docente ligada al desarrollo profesional y su formación continua estimula la adquisición de nuevas capacidades y conocimientos, en el marco de mecanismos institucionales que promueven la salida transitoria de su puesto de trabajo, para capacitarse o participar de experiencias de innovación o investigación, y retornar al trabajo en el aula en condiciones superiores de formación (Terigi, 2010). Asimismo, otro de los objetivos generales del dispositivo es que los docentes puedan replicar este tipo de actividades en sus lugares de trabajo con otros docentes de zonas cercanas.

La modalidad pedagógica del PT se orientó por dos ejes que sustentaron la estructura y actividades del PT. En primer lugar, se buscó mejorar y fortalecer la enseñanza en plurigrado, para lo cual se brindaron contenidos y se pusieron en práctica situaciones de enseñanza a partir de las cuales se podían realizar reflexiones individuales y colectivas que permitían una mejor apropiación y posterior uso en el aula. En segundo lugar, se intentó superar el aislamiento tan característico de la educación en el ámbito rural, a través de instancias de reuniones provinciales y agrupamientos que constituyeron un lugar de encuentro y participación de los docentes.

²⁶ El Instituto Nacional de Formación Docente fue creado por la LEN (artículo 76), asignándole la promoción de políticas nacionales y la formulación de lineamientos básicos curriculares para la formación inicial y continua de docentes, entre otras funciones.

Atendiendo a los requerimientos normativos para las instancias de especialización y postgrados, la estructura curricular, quedó compuesta de la siguiente manera:

- 4 Módulos temáticos por áreas: Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales
- 2 Seminarios intensivos o de especialización o profundización
- 1 Seminario de alfabetización
- 1 Seminario de educación en ámbitos rurales

Módulo de Trabajo	Instancia de trabajo	
	Presencial	No presencial
Didáctica de Ciencias Sociales en plurigrado	26 horas reloj	16 horas reloj
Didáctica de Ciencias Naturales en plurigrado	26 horas reloj	16 horas reloj
Didáctica de Matemática en plurigrado	26 horas reloj	16 horas reloj
Didáctica de Lengua en plurigrado	26 horas reloj	16 horas reloj
Alfabetización inicial en plurigrado	40 horas reloj	16 horas reloj
Educación en ámbitos rurales	40 horas reloj	16 horas reloj
Seminario de profundización I	50 horas reloj	10 horas reloj
Seminario de profundización II	50 horas reloj	10 horas reloj
TOTAL	284 horas reloj	116 horas reloj

Fuente: Resolución CFE N° 57/08 anexo 1.

Estas 8 instancias estuvieron pensadas como horas presenciales que se distribuyeron en dos encuentros provinciales y dos por agrupamientos, más horas no presenciales que fueron utilizadas por los docentes para la realización de las actividades de registros, planificación de actividades y la realización del portafolio²⁷.

Los módulos por áreas de contenidos estuvieron focalizados en la didáctica del plurigrado a cargo de una pareja pedagógica constituida por un profesor en el área y un generalista. Estos módulos eran bloques temáticos que tenían un sentido en sí mismo, lo que posibilitó que los docentes pudieran integrarse a la cursada del PT ingresando por cualquiera de ellos. A esta modalidad pedagógica, se le sumó el trabajo activo desarrollado por los supervisores, quienes al entender de los profesores a cargo de los módulos, recuperaron su rol docente en estos encuentros participando en las distintas etapas e incluso haciendo algunas recomendaciones o sugerencias que posibilitaron una mayor adecuación a las particularidades del trabajo en el ámbito rural.

Por otra parte, los seminarios intensivos o de profundización no tuvieron una estructura curricular fija, su organización y contenidos estuvo a cargo de los coordinadores provinciales. En el caso de Santiago del Estero, las autoridades provinciales habían optado por utilizar esos espacios de formación y encuentros para profundizar lo trabajado en los portafolios de los docentes y fortalecer el trabajo en ruralidad y plurigrado, siguiendo un poco las experiencias que otras jurisdicciones habían presentado en el encuentro nacional celebrado en Córdoba²⁸. Estos seminarios de profundización

²⁷ El portafolio es una técnica de registros de la propia práctica con un alto potencial de aprendizaje. Se analizará en profundidad en el punto 4.3 de este trabajo.

²⁸ Este encuentro tuvo lugar en la localidad de Villa Giardino, provincia de Córdoba entre el 30 de noviembre y el 02 de diciembre de 2009. Fue organizado por el Área de Educación Rural del MEN y el Instituto Nacional de Formación Docente y asistieron representantes de las provincias en las que se estaba implementando el PT.

fueron intensivos y por lo general consistieron en 3 o 4 días de trabajos en los cuales los docentes asistían a talleres, conferencias y otro tipo de actividades que los coordinadores preparaban para acompañar a los mismos en la elaboración del trabajo final de integración que les permitía aprobar la cursada general.

En función de la estructura curricular arriba detallada, a los Módulos de las Áreas Curriculares y los Seminarios de Intensificación, se sumaron los seminarios de Alfabetización inicial en plurigrado y Educación en ámbitos rurales. Estos dos seminarios estuvieron pensados como una etapa final de cursada de los estudiantes de modo de poder realizar una vuelta a las problemáticas propias de la educación en la ruralidad que les permitiera reflexionar sobre lo realizado hasta el momento.

La mecánica de trabajo de los encuentros, tanto los provinciales como los de agrupamientos, fue adaptada a las necesidades y posibilidades de organización de las autoridades provinciales, lo que se tradujo tanto en la elección del lugar para ambos encuentros, como en la coordinación y desarrollo de los mismos, incluyendo a los supervisores en un rol activo.

Referente Provincial: Sí, porque hay un problema de transporte, o sea los transportes en Santiago no se cruzan, todos vienen a Santiago (Capital), entonces no se puede, aparte hay caminos intransitables, caminos de tierra, o sea, no es fácil, entonces por decisión de los supervisores se decide hacer aquí y se hace los viernes porque ellos una vez que salen de su zona rural no pueden, no vuelven, entonces por eso se elige los días viernes, es una decisión que la tomamos por jurisdicción.

Entrevistador: ¿Y cómo los agrupan por ejemplo? ¿En el encuentro provincial cómo hacen?

Profesor: Y bueno, en el encuentro provincial es un salón para todos, y después en el encuentro por agrupamientos, sí, cada supervisor tiene su zona, entonces nosotros con la pareja nos separamos y vamos viendo todo un proceso, desde el portafolio, estoy viendo carpetas, o sea trato de no estar juntos en ese aspecto, ahí pienso que no sé si vamos bien pero nos separamos para ver específicamente lo de cada área y vamos viendo el proceso, el portafolio apuntando sobre la marcha de la evaluación.

(Entrevista a Referente Provincial y Profesor del PT)

Por lo que manifestaron los profesores entrevistados -que tenían a cargo el dictado de los módulos-, la dinámica de los encuentros provinciales fue más expositiva, mientras que en los de agrupamientos²⁹ se trabajó con las carpetas y los portafolios que los docentes debían realizar en las denominadas actividades no presenciales, y que constituían parte de la evaluación final de cada módulo. En los primeros, se trabajó desde una visión más general resaltando la particularidad de la enseñanza en plurigrado, mientras que en los segundos el énfasis estuvo centrado en socializar y reflexionar sobre las actividades y prácticas desarrolladas en sus contextos de trabajo.

Las horas no presenciales contempladas en la estructura curricular fueron aprovechadas por los maestros para el desarrollo de las actividades pautadas para cada módulo y fueron socializadas en cada uno de los encuentros. En relación con las mismas, los referentes o profesores, manifestaron que algunos de los docentes iban conformando "redes informales" que les permitían intercambiar experiencias que luego cada uno desarrollaba en su establecimiento. Si bien esto no fue algo que se lograba con facilidad, como consecuencia del relativo aislamiento, las distancias y los tiempos, cada espacio de encuentro -ya sea dentro del marco del PT u otros de carácter institucional- fueron aprovechados por los docentes para reforzar estas redes.

Entrevistador: ¿Y además de los cuatro encuentros básicos, los docentes se juntan por su lado o no? ¿Hay unas horas no presenciales dentro de la estructura?

Profesor: Sí

Entrevistador: ¿Ellos se agrupan igual por su lado o no? ¿Trabajan más individualmente?

Profesor: No, se agrupan.

²⁹ La confección de "agrupamientos de escuelas" es una política desarrollada por la modalidad rural para el trabajo en este ámbito. La importancia de esta política en el marco del PT se desarrolla en profundidad en el 3.1 de este documento.

Entrevistador: ¿Se agrupan?

Profesor: Y los hemos podido ver en Matemáticas que ellos se agrupan. De pronto ellos planifican juntos.

Entrevistador: Ah...

Profesor: Pero cada uno luego la aplica en su escuela con sus alumnos. Y bueno y esto, se lo socializa.

Entrevistador: O sea se que estimula también para que se encuentren por fuera del agrupamiento.

Profesor: Algunas escuelas sabemos que conforman redes.

Entrevistador: Ah...

Profesor: A parte de esto, están conformadas las redes. Así que eso también ayuda a que vuelvan... por eso se conocen también.

(Entrevista a Profesor del PT)

En estas reuniones informales, los docentes intercambiaban ideas y experiencias que les permitían ir organizando sus actividades y las "tareas" para el PT, en particular los portafolios y los registros que conformaban el mismo. Según lo expresado, realizaban también registros de estas reuniones a los efectos de incorporar en el portafolio y luego compartir en las reuniones de agrupamientos e intercambiar aspectos que hacían al entorno "social" de las distintas escuelas en las que desempeñan sus actividades.

Entrevistador: ¿Se leen los registros?

Docente: Sí... Muchas veces los contamos. A mí me pasó esto, y nosotros lo escribimos, porque después hacemos los registros de los que nos trasladamos, de lo que aportamos cada escuela

Entrevistador: ¿Hacen un registro de esas reuniones?

Docente: Sí, de esas reuniones

Entrevistador: ¿Y eso lo llevan también a...?

Docente: También lo ponemos en el portafolio

Entrevistador: Porque eso es voluntario, no?

Docente: Sí, lo ponemos para aportar al portafolio

(Entrevista a Docente participante del PT)

Este tipo de redes informales o encuentros ocasionales fue algo muy valorado por los docentes que en su mayoría eran de escuelas de personal único, bi o tri docentes, por lo tanto valoraban positivamente toda posibilidad y espacio que se les pudiera brindar desde el PT o que ellos generaban para compartir experiencias, no sólo de orden didáctico-pedagógico, sino también de sus condiciones materiales de trabajo y de la población de alumnos que concurrían a sus respectivos establecimientos.

Entrevistadora: ¿Ustedes se reúnen con alguna otra escuela, intercambian con los maestros y maestras de otra parte? Pero en general, no por el PT...

Docente: Y por ejemplo nosotros nos juntamos a intercambiar ideas...

Entrevistadora: ¿Dónde se juntan?

Docente: En las casas, elegimos la casa de alguna docente, pueden venir a mi casa, esa comunión existe todavía, y las experiencias que cuentan son maravillosas

Entrevistadora: ¿Se conocieron a través del PT?

Docente: Nos conocemos de vista allá en Frías, y después sí sabemos cada docente en qué escuela enseña; toda esta zona, que es el departamento de Guasayán, yo por ejemplo conozco muchos maestros que vienen en colectivo, nos comunicamos así.

Entrevistadora: ¿Cuántos son en este grupo que se reúnen cada tanto, que se juntan en las casas?

Docente: A ver, 2,4,6,8,10, de distintas escuelas. Y hay algunos que por ejemplo no se pueden reunir porque vuelven a veces los fines de semana a Frías, y en sus lugares de trabajo se quedan toda la semana...

(Entrevista a Docente participante del PT)

3. Implementación del Postítulo en la provincia de Santiago del Estero

“El plurigrado ha sido en América Latina producto de la expansión del nivel primario en el medio rural, sin atender a la naturaleza de la acción pedagógica que requería.”
(Ezpeleta, 1997)

La organización del sistema educativo provincial se rige por la Ley Provincial de Educación N° 6.876 sancionada en 2007. La misma establece una distribución y organigrama de funcionamiento a través de una doble estructura: Ministerio de Educación creado en 2005 (Ley N° 6.738) y el Consejo General de Educación creado en 1986 (Ley 5.559). Desde el primero, se toman decisiones sobre la política educativa y del último dependen todos los niveles y modalidades del sistema. Esta doble estructura a cargo de la educación, permite marcar los lineamientos de la política provincial y ocuparse de la administración de la educación.

Asimismo, el reconocimiento en la LEN de la Ruralidad como Modalidad del Sistema Educativo permitió que la provincia comenzase a elaborar estrategias a largo plazo que lograsen dejar de lado las acciones tomadas en forma aisladas. Sin embargo, en ocasiones, los sucesivos cambios y transformaciones producidos - tanto en equipos responsables de los diferentes niveles educativos como en la estructura de supervisión - dificultaron la apropiación y definición de los lineamientos político-educativos que sustenta la modalidad.

Un eje de trabajo para el área Rural fueron las capacitaciones sobre el trabajo en plurigrado realizadas en 2004. Las mismas estaban destinadas a la totalidad de los maestros que trabajaban en el ámbito rural, entre quienes con posterioridad se hallarían algunos de los docentes que cursarían la primera cohorte del PT. Como consecuencia de esta situación, una parte importante de los contenidos y actividades de aquellos módulos disciplinares eran conocidos por parte de los docentes del PT. Esta continuidad de enfoque y de temas fue recuperada en esta nueva instancia desde un enfoque integral de formación, que intentó incluir no sólo a las áreas disciplinares, sino también a la alfabetización y educación en contextos rurales como contenidos a trabajar con los docentes.

El lanzamiento de la primera cohorte del PT en Santiago del Estero se ubicó en el segundo semestre de 2008 a partir de que el nivel Nacional (INFoD) comunicara la iniciativa a las jurisdicciones provinciales. El dispositivo requería de la coordinación de los niveles involucrados para su implementación, más los referentes de la modalidad o área en cuestión. En el caso que nos ocupa, necesitaba de la coordinación del Área de Educación Rural con el nivel superior a través de la selección de los Institutos de Formación Docente que se iban a seleccionar para el dictado del PT (Loreto y La Banda) y la dirección de nivel primario, que debía seleccionar a los docentes que lo cursarían (una convocatoria de 300 alumnos entre directivos y docentes de grado en especial de escuelas de cuarta categoría o personal único).

Fue necesario establecer por parte de las autoridades educativas y los referentes rurales provinciales los mecanismos de organización de los encuentros y adecuar la modalidad de cursada y forma de trabajo, a las condiciones locales, facilitando la incorporación y trayectoria de los docentes en esta instancia de formación.

3.1 El lugar de los agrupamientos en los encuentros docentes

En sintonía con la LEN, en el año 2008 se inició en Santiago del Estero la definición de las tareas del área de Educación Rural, entre las que se destacó la creación de los 166 agrupamientos que nuclean a las escuelas rurales de la provincia³⁰. La conformación de agrupamientos de escuelas es una política para la educación rural y representa una estrategia que permite superar el aislamiento propio de las zonas rurales

³⁰ Se concibe al agrupamiento como una unidad de análisis de las necesidades de distintas escuelas que comparten una localización y un ámbito de aplicación de alternativas de trabajo en conjunto (Anexo de Resolución CFE 128/10)

a los efectos de garantizar la trayectoria escolar de los alumnos que asisten a la escuela en el ámbito rural³¹. En la conformación de los agrupamientos intervienen referentes provinciales, supervisores y directores de nivel, en función del conocimiento del territorio rural. En ocasiones, la simple lectura del mapa local no da cuenta de la accesibilidad a la zona. Las lógicas de traslado, particularidades laborales específicas de una determinada localidad o migraciones de la población por cambios en el empleo local juegan a la hora de tomar decisiones. Estos movimientos a nivel local implican también movimientos administrativos que deben asentarse en relación con la conformación del universo de escuelas rurales que forman parte de los agrupamientos. Al respecto, una referente provincial da cuenta detalladamente de las transformaciones posibles que tienen tanto las escuelas como los agrupamientos.

Referente Provincial: (...) Para poder conformar cada uno de los 166 agrupamientos se hacían reuniones - tenemos la documentación que avala-, con distintos actores. Primero, obviamente, estaba presente el director de esas escuelas, de las escuelas primarias estamos hablando ¿no? Los señores supervisores que son los conocedores de las zonas y los directores de los niveles (...). Quizás cuando uno ve el mapa dice: "ahhh eso está cerca". Trabajando a escala esto [está] a 10 km, eso a 5 km, pero quizás hay un río o una cárcava (zanja) que impide el fácil desplazamiento en traslados. Entonces esta escuela que pensábamos que porque está a 5 km de la otra podía ser parte del agrupamiento 8601, no, va a ser del agrupamiento 8602, porque el acceso es más directo, es más fácil.

Entrevistadora: Esa es una problemática propia del tema de agrupamientos.

Referente Provincial: Exactamente. En su momento cuando se había comenzado a hacer los agrupamientos, sí hubo movilidad de escuelas entre agrupamientos (...) porque a lo mejor el acostumbramiento de esta población era trasladarse para allí, porque hay un hospital zonal, médicos. Entonces sí ha habido pequeños pero significativos cambios en su momento. Ahora en los reagrupamientos que existen, no hay ya grandes cambios, a lo sumo por ahí hay una escuela que le informamos nosotros cuando hacemos el informe todos los años, una escuela cerrada por ejemplo, porque hay movimiento de migración, la gente se mueve, había pueblos que ahora prácticamente son pueblos fantasma o han desaparecido, por lo tanto no tienen niñitos para esta escuela. Obviamente, ese cargo se lo pone en otro lugar donde hace falta, pero lamentablemente la institución escuela de ese pueblo desaparece. Por lo tanto quizá puede desaparecer del agrupamiento, eso lo tenemos que informar. Después no, no hay otro tipo de movimiento, así, de desarmar todo un agrupamiento....no.

(Entrevista a Referente Provincial)

Los agrupamientos se definen por zonas en que las escuelas que los conforman tienen una relativa cercanía o accesibilidad y puede ser el caso que un mismo agrupamiento esté establecido entre dos departamentos o que un departamento esté dividido en dos agrupamientos, siendo posible también que pueda tener supervisores diferentes. Toda esta diferenciación tiene por objeto favorecer el trabajo de los supervisores en su acercamiento y visita a las escuelas. Otro criterio central es que cada agrupamiento tenga una escuela secundaria de referencia de modo que ese agrupamiento pueda garantizar la trayectoria escolar de los alumnos.

"Hay un criterio que siempre se toma que es la creación de un secundario, un criterio de equidad, en el sentido que todos tienen la posibilidad allí donde no existe el servicio de tenerlo. Donde no está la oferta, tenerla. Entonces uno se pone a trabajar departamento por departamento y a mirar que ese criterio de equidad esté presente. Hay un solo departamento que no tiene gente porque tiene muy poquitas escuelas. Así como Pellegrini tiene muchas escuelas (...) hay otras zonas donde las escuelas están muy aisladas, o hay poquitas, o no hay nada... [por ejemplo] la zona que está cerca de la frontera con Santa Fe".

(Entrevista a Referente Provincial)

Los encuentros docentes en el marco del PT buscaron fortalecer la lógica que subyace en la conforma-

³¹ En el caso de Santiago del Estero, el territorio presenta dos cuencas hídricas constituidas por los ríos Salado y Dulce, además de algunas zonas de humedales y salares. Como consecuencia de la horizontalidad de la mayor parte de su territorio y la impermeabilidad del suelo, los ríos discurren con cierta dificultad, ocasionando inundaciones en extensas zonas en determinadas épocas del año lo cual contribuye en gran medida al aislamiento que presentan algunas escuelas ubicadas en la ruralidad.

ción de los agrupamientos, es decir, potenciar el vínculo entre escuelas próximas que, sin perder autonomía ni identidad, pudieran establecer objetivos comunes y desarrollar interacciones entre sí.

Ahora bien, en el caso de la provincia de Santiago del Estero, las reuniones de agrupamiento en el marco del PT asumieron una particularidad producto tanto de las características geográficas de localización de las escuelas rurales como de la disponibilidad horaria de profesores y supervisores para la capacitación. Por ambas razones, las autoridades vieron que no era favorecedor realizar los encuentros por agrupamientos en sus respectivas zonas y, por tanto, respetando el sentido del encuentro por agrupamiento, se desarrollaron en la capital de la provincia para favorecer las condiciones de traslado y disponibilidad de docentes, supervisores y profesores. Al respecto, puede señalarse que si bien la complejidad en la conformación de los agrupamientos puede llevar a confusiones – en ocasiones provocadas por el entramado entre departamentos y zonas de supervisión- cuando los referentes locales dan cuerpo a los dispositivos potencian las estrategias pensadas para favorecer la educación rural.

Además de la organización por agrupamiento, Santiago del Estero cuenta con 44 zonas de supervisión repartidas entre 32 supervisores. A la fecha de la realización del trabajo de campo (año 2010), la estructura de supervisión planteaba dos particularidades: por un lado, un sistema bianual de rotación de zonas de supervisión y por otro la doble dependencia de la Dirección de Nivel y de la Supervisión General. Respecto al primer punto, el hecho de no permanecer más de dos años en la zona, producía que los supervisores perdieran la experiencia y confianza construida con los docentes, así como su acompañamiento durante su participación en el PT. En relación con el segundo, si bien la Dirección de Nivel establece los lineamientos políticos, cada dependencia genera liderazgos que plantean simultáneamente espacios de poder en los que se pone en tensión la política educativa que se lleva a cabo.

Entrevistadora: ¿De qué manera juega aquí en Santiago este sistema rotativo cada dos años de los supervisores?

Referente Provincial: Es histórico. Me parece que esto fue a partir de los años 90, un modo de regular los procesos de organización a partir de la supervisión en general con un movimiento grande de gente. Al tener tantas escuelas es un grupo importante de supervisores. 45 en principio, ahora hay bastantes menos porque se jubilaron

Entrevistadora: ¿Pero ellos dependen del Consejo o del Ministerio?

Referente Provincial: Sí, la organización es así, supervisión general y grupo de supervisores dependían directamente del Consejo, con la creación de la Dirección de nivel, los supervisores pasaron a depender de la Dirección de nivel, la Supervisión General no. Es una cuestión interna antigua, un tema que no se puede cambiar así nomás, lo que supone generar liderazgos profundos sobre esta gente con la otra persona, hay que construir el espacio, legalizarlo, pero la construcción tiene que ser así, de modo que puedan entrar en lo que es la política educativa, porque el que maneja la política educativa, que la tiene bien clara, es el Director de nivel. Y es el responsable político, porque además es el cargo que el ejecutivo introduce. Pero, bueno, cuando los liderazgos, cuando el control del poder está puesto en otro circuito...

(Entrevista a Referente Provincial)

Como se desarrollará con mayor detalle en el punto 3.4, el lugar clave que ocupan los supervisores en el sostenimiento de la política educativa provincial hizo que se considere el vínculo que establecen las direcciones de nivel con la estructura de supervisión. Por otra parte, los supervisores han ocupado un lugar central dentro del dispositivo del PT, por lo que fue necesario por parte de las autoridades provinciales y del área de rural realizar un trabajo previo con ellos para fortalecer el dispositivo.

3.2 La selección de los Institutos de Formación Docente y de los profesores

El sistema formador, que tiene entre sus propósitos la formación continua, debe garantizar que sus funciones –establecidas en la Resolución CFE N° 30/07 artículo 2°- se cumplan en su conjunto en cada jurisdicción. Para ello, cada una de las jurisdicciones debe planificar las acciones tendientes al desarrollo profesional de los docentes a su cargo ya que “la experiencia transitada muestra que prescribir homogéneamente la ampliación de las funciones de los institutos formadores y convertir esta ampliación en un asunto de escala institucional (además, sobre condiciones inadecuadas), no sólo no ha tenido resultados significativos, sino que, en muchos casos, ha resentido el desarrollo de las tareas de los institutos”³².

El proceso de convocatoria de los profesores cumplió con una serie de pasos en los que estuvieron involucrados tanto los referente del INFoD provincial como las autoridades de los Institutos de Educación Superior. Estas últimas, además, generaron reuniones de Consejo Consultivo con los profesores donde presentaban la propuesta del PT y solicitaban la presentación de antecedentes. En ese espacio, se planteaba el tema de las disponibilidades horarias ya que muchos profesores, aún con la formación y experiencia solicitada, no contaban con esta posibilidad.

Entrevistadora: ¿Y cómo fue esa convocatoria?

Referente Provincial: La directora del nivel con la referente del INFoD provincial convocan a las rectoras y ellas después en reunión de Consejo, trabajan con los Consejos Consultivos y con los profesores diciéndoles que presenten los curriculums. Ahí se ve la incompatibilidad horaria, ese es otro tema importante, porque podés tener todos los antecedentes, estar en todas las condiciones pero tener incompatibilidad, esto es una normativa bien fuerte en la jurisdicción. Y ahí es cuando se confirman. (...) En la provincia no hemos encontrado quien no tenga el tope de horas. Y el tope de horas pasa por 30 ó 32 y le pueden sumar un plus de superior, porque es a la noche, incluso trabajando de mañana no tendrían problema. Pero, lo que sucede, es que uno no pretende quitarle el recurso al secundario para tenerlos aquí, porque los alumnos de secundaria pierden si no tienen sus profesores (...)

(Entrevista a Referente Provincial)

Otra de las condiciones que debieron cumplir los profesores era ejercer en el nivel superior, es decir, ser formador en un IFD. A partir de esto se buscaban los institutos que tuviesen alguna especialización en el campo de la educación rural o espacios de definición institucional vinculados a la misma. Surgió así el IFD N°5 de Loreto y el Normal de La Banda que si bien no tenían una formación específica, habían desarrollado acciones o sus profesores tenían alguna formación en ruralidad y conocimiento del nivel primario.

Entrevistadora: ¿Cómo eligieron los Institutos? ¿Cómo fue ese proceso?

Referente Provincial: A ver, los profesores de este PT tienen que estar en ejercicio, una de las condiciones que tienen que tener es que sean formadores en un IFD además de otras condiciones. Entonces se mira qué Institutos tenían profesores especializados en esto y que hubieran hecho un recorrido en la formación en los EDI, [Espacios de Definición Institucional], o que tenían oferta de ruralidad. Y así surge el N°5 de Loreto y el Normal de La Banda...

Entrevistadora: Que ya tenían ese espacio...

Referente Provincial: No, no lo tenían así tan armado. Ahora se armó. Pero sí tenían como acciones previas que podían leerse relacionadas con la ruralidad. Tenían profesores especializados, por ejemplo en el Loreto hay gente que tiene especialización en ruralidad, que la hicieron en alguna otra provincia en algún momento, pero que está formada en esto. (...) Otra de las condiciones es que tuvieran cierta trayectoria profesional también en el nivel primario, es difícil formar si no se tiene cierto conocimiento en el nivel.

Entrevistadora: ¿Y ahí qué hicieron? ¿Una convocatoria docente?

³² Fuente: <http://www.me.gov.ar/INFoD/>

Referente Provincial: Claro, había un señalamiento muy fuerte desde el INFoD de quiénes tenían que ser los profesores, los formadores. Entonces es como que se acuerda que van a ser estos los profesorado por estas razones y se comienza a trabajar, se convoca a las personas que podían ser. Algunas aceptan, otras no, y se arma la propuesta. Se hizo una convocatoria dentro de los profesorado (...)

Entrevistadora: ¿Y el Instituto donde vos estás, cómo o por qué fue seleccionado?

Profesor: Cuando se implementa la carrera de EGB 1 y 2 nosotros optamos por el tema de Ruralidad, por el trayecto hacia Ruralidad. Entonces, desde ese lugar también, comenzamos desde el Instituto a trabajar, a hacer pequeñas incursiones... Desde ahí conozco... Desde el Proyecto de Mejora Institucional

(Entrevista a Referente Provincial y a Profesor del PT)

La experiencia de trabajo de los profesores en el equipo del PT no sólo redundó en los asistentes al mismo sino en los IFD en los cuales los profesores pudieron volcar estrategias vinculadas a la didáctica de capacitación, especialmente en plurigrado. Esto favoreció la futura inserción de los alumnos del profesorado.

Profesor: Y bueno, la experiencia es muy buena. Aparte yo estoy dictando Didáctica de la Matemática ahí, en segundo año. Para mí todo esto complementa porque también de paso puedo bajar todo el material y dar algunas cosas a mis alumnos del Profesorado, ¿no? Lo voy instalando de a poquito. También el registro, el portafolio, esas cosas. Nosotros le llamamos carpeta didáctica en realidad.

Entrevistadora: ¿Entonces vos ves que a partir de esta formación del PT hay modificaciones en los otros niveles, o sea en Superior? ¿Hay algún tipo de repercusión?

Profesor: Sí, por lo menos en el caso nuestro. En el caso de nuestro Profesorado específicamente, sí. Las prácticas, los alumnos la están haciendo en Unidades Educativas del Ámbito Rural. Ellos tienen de entrada un contacto con lo que es el ámbito rural, ¿no?

Entrevistadora: y el plurigrado...

Profesor: Y el plurigrado. Y todas estas cuestiones que son específicas. En los primeros años, ellos de pronto analizan qué es el contexto, las características y esto. Y en segundo, tercer año empiezan a incursionar ya en observación en el trabajo propio en el plurigrado y hacen pequeñas intervenciones. Hacemos que los chicos vayan preparando pequeñas intervenciones, y los vamos viendo, lo socializamos. Vamos haciendo nuevas propuestas. Así se van encaminando para cuando tengan sus prácticas.

(Entrevista a Profesor del PT)

La experiencia docente en escuelas rurales fue altamente valorada por los profesores ya que, desde su registro, existe una gran cantidad de escuelas rurales en la provincia y escasa capacitación en el tema. De allí la necesidad de sistematizar las prácticas docentes, reflexionar sobre éstas y que esa reflexión vuelva a la formación en los profesorado. En este sentido, se inicia un proceso de retroalimentación entre docentes, profesores y alumnos del profesorado.

Los diversos testimonios plantearon la necesidad que la implementación de esta formación se instale a nivel provincial como una propuesta de política educativa que intente lograr una transformación en las prácticas docentes rurales, ámbito históricamente postergado en educación. Considerar a la educación rural hoy como una modalidad educativa, la ubica en un lugar relevante dentro del sistema educativo, que merece también su inscripción en la estructura curricular de la Educación Superior. Es en función de esto que las autoridades provinciales esperaban, más allá de los requisitos y funciones establecidas, el compromiso de todos los profesores con esta propuesta de formación.

"Lo que vamos haciendo ahora es el acompañamiento de Instituto por Instituto, viendo la implementación del programa en el aula. O sea, si es el contenido propuesto, cómo lo está llevando, cómo lo está tratando, porque creemos que lo que hay en la práctica áulica de la formación docente, también va a hacer a la calidad de los nuevos docentes que tengamos, y de alguna manera nos empezamos a poner en diálogo con esta propuesta del PT porque los docentes ya están en las aulas. Justamente de eso hablamos (...) de acompañar porque los profesores están

entrando muy jóvenes (...) Entonces a ese profesor hay que acompañarlo muchísimo en esto, para que ellos puedan mirar estas perspectivas socio antropológicas que han dado origen a explicaciones distintas sobre lo urbano - rural (...) o pensando desde condiciones de producción específicas, desde categorías de desarrollo, o sea los estamos ayudando a instalar esa construcción específica nuestra sobre la ruralidad”.

(Entrevista a Referente Provincial del PT)

Como sostiene Batallán (2007) el trabajo docente puede ser definido a partir del carácter burocrático que lo determina, es decir, por su pertenencia a una institución pública jerarquizada (estatal o privada) en calidad de subalterno, por el aislamiento en el ejercicio de su tarea específica y por el manejo relativamente autónomo del poder dentro del aula. Estas características muchas veces se traducen en formas de “poder” que no favorecen una actitud crítica y reflexiva sobre su trabajo, sino que por el contrario se traducen en prácticas rutinizadas que inhiben la capacidad creadora del docente y establecen relaciones de subordinación, dependencia o exclusión ya sea entre los docentes o entre éstos y los alumnos.

En este sentido, desde las direcciones de nivel se planteaba la necesidad de acompañar los procesos de capacitación de modo de poder instalar lecturas enriquecedoras de los procesos de enseñanza aprendizaje que favorezcan el análisis crítico de los docentes de escuelas rurales y estimulen actividades innovadoras.

3.3 Las parejas pedagógicas

El dispositivo de trabajo en el marco del PT se apoyó en la conformación de “parejas pedagógicas”³³ entre un profesor especialista en la disciplina y un profesor generalista o con formación didáctica general. En este sentido, la articulación del trabajo entre especialistas en las diferentes disciplinas (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales) y los profesores generalistas permitía profundizar en la temática disciplinar en función de la didáctica de plurigrado. Asimismo, la articulación de la enseñanza a través de “parejas pedagógicas” promovió una actitud colaborativa entre pares y brindó a los docentes la posibilidad de retroalimentarse antes, durante y después de la clase³⁴.

En el trabajo de campo realizado en la jurisdicción, se pudo observar que la estrategia de trabajo planteada en el dispositivo había sido reformulada y ajustada en función de las particularidades locales. En el PT de Santiago, la pareja pedagógica de cada módulo trabajaba en todos los encuentros y los supervisores estaban presentes en cada uno de ellos acompañando y colaborando con los profesores. Los supervisores habían tomado positivamente el cambio ya que, según sus testimonios, el profesor especialista era el que podía resolver con más solvencia las inquietudes que los docentes planteaban en el marco de la capacitación.

Supervisor 1: No, con la presencia de los profesores cambia completamente, ¿por qué? Porque se van despejando todas las dudas que se pudieran... a veces por ahí los docentes –a mí me ha tocado participar de agrupamientos sin la presencia de los profesores- y por ahí tenían algunas dudas ellos que yo no estaba en condiciones de evacuarlas. ¿Se da cuenta? El docente específico presente en el encuentro de agrupamiento es fabuloso, porque le encontramos la solución al posible problema planteado...

Supervisor 2: Se cumple con el objetivo propuesto.

(Entrevista grupal a Supervisores)

³³ Se entiende por pareja pedagógica al trabajo en equipo que realizan dos docentes sobre una disciplina o temática específica con abordaje pedagógico y didáctico en relación con un grupo de alumnos. Incluye el momento de la planificación, la puesta en acción o ejecución, la elaboración de materiales, la evaluación y el planteamiento y la elaboración de las intervenciones compartidas.

³⁴ La estrategia de trabajo en parejas pedagógicas venía implementándose en la anterior capacitación en plurigrado aunque estos capacitadores eran referentes del MEN y no participaban de las reuniones de agrupamiento. En este caso, el dispositivo propone que las parejas pedagógicas locales se hagan cargo de esos encuentros y los supervisores, de los encuentros de agrupamientos. Para profundizar sobre esta temática, se sugiere la consulta de: Otero y Padawer (MEN, 2008).

A los efectos de favorecer la presencia de los profesores en los encuentros de agrupamientos, las autoridades provinciales resolvieron que los mismos tuvieran lugar en la sede de la capital provincial evitando los problemas de traslados y horarios.

Como ya se manifestó, la experiencia de los inicios del PT tuvo inconvenientes ligados a los tiempos para la organización así como también ajustes en relación con el dispositivo y la selección de los profesores, provocando deserción en los docentes que inicialmente se habían incorporado al PT. A partir del año 2010, se reorganizó el PT y se rearmaron los equipos de profesores. Se dispuso entonces de una nueva dinámica de trabajo a partir de reuniones quincenales del equipo que formaba parte del PT en las que se discutían estrategias didácticas que se ajustaban más al perfil de los docentes y que suponían nuevos criterios vinculados con una formación superior, y no a un simple curso de capacitación. En ese sentido, se marca la continuidad entre los módulos y criterios comunes de evaluación del dispositivo.

Profesor1: (...) había dos realidades digamos, en el grupo anterior había unos problemas de deserción y nosotros no queríamos dar continuidad a eso. A partir del 2010 se reconfigura el grupo de profesores y hoy tenemos otros resultados

Entrevistadora: Claro

Profesor2: Tenemos otra dinámica de trabajo completamente diferente, de juntarnos todo el grupo, una vez por mes tenemos una reunión que ya está pautada...

Entrevistadora: ¿Profesores generalistas y especialistas?

Profesor2: Y gente PROMER también. Y después obviamente las reuniones que uno hace con su pareja pedagógica...

Entrevistadora: ¿Y en qué los favorecen esas reuniones?

Profesor2: Discutimos un montón (Risas)

Profesor1: Y tienen que ver con la continuidad de los módulos en este sentido. Nosotros decimos, pensar esto [la capacitación] como carrera, implica la continuidad de los módulos. Y en este sentido si cada módulo "trabaja por su cuenta" sigue siendo un curso de capacitación. En este sentido, con estos criterios comunes, es justamente, una refundación...

Profesor2: Por ejemplo pensamos entre todos cuál iba a ser la forma de evaluación que iban a tener. Entonces la evaluación es la misma, el dispositivo es lo mismo para todas las áreas. Entonces en esos términos también, cuáles eran los criterios de evaluación que íbamos a tener. Por ejemplo tenemos una cuestión con el registro. Bueno, qué entendemos por registro, cómo vamos a hacer, cómo estamos trabajando... Esas cuestiones se discuten...

(Entrevista grupal a profesores generalistas y especialistas del PT)

Los profesores recuperaron -como aprendizaje propio- la experiencia de los docentes en el ámbito rural. Algunos de ellos rescataban la importancia de incluir la práctica docente en la reflexión tanto de los docentes como de ellos en tanto formadores. La conformación de las parejas pedagógicas no fue siempre producto de la elección personal de los docentes sino que se fue construyendo en el transcurso del proceso de trabajo. En ocasiones, existía un conocimiento previo de los profesores por ser parte del mismo IFD y, en otras, esto se dio a partir del armado de la pareja.

Por tanto, la formación de las parejas pedagógicas en Santiago del Estero pasó por diferentes etapas. Existieron cambios en su selección y su conformación para favorecer la asistencia y sostenimiento de la formación de los docentes. Sobre el rol y el circuito que desarrollarían, también se presentaron variantes locales. Una propuesta era que los profesores generalistas acompañaran todo el recorrido de los docentes en sus diferentes módulos pero luego se evaluó que era mejor consolidar las parejas pedagógicas por módulo/disciplina para favorecer su desarrollo.

Es interesante también marcar que la apropiación de saberes no ha sido sólo de los docentes, sino que los profesores plantearon la importancia de esta experiencia de trabajo en función de sus otras tareas docentes. Así como los docentes se apropiaban de conocimientos nuevos aportados por las diferentes disciplinas y su aplicación en el plurigrado, los profesores registraban situaciones de aula planteadas por los docentes, ricas para el análisis y posibles de ser trasladadas también a otros espacios de formación fuera del PT. Esta paridad en la relación docente – alumno los ubicó en un proceso de retroalimentación e intercambio entre pares.

En la construcción de la pareja pedagógica, incidieron también los debates acerca de los materiales para el desarrollo del PT. Allí, se ponían en evidencia los criterios particulares así como los aportes que el equipo técnico de la modalidad del MEN hacía a los profesores en las reuniones de asesoramiento y supervisión. Estos materiales se ponían a prueba en el desarrollo del módulo y se fueron construyendo, así, criterios de selección

Por su parte, los docentes también registraban la buena articulación entre los profesores y la complementariedad en sus tareas. Los testimonios mostraron el valor que los asistentes daban al hecho de que los profesores sean residentes de la provincia, dándole relevancia a esta referencia local en relación con el aporte posible para su práctica.

Por otra parte, los referentes provinciales registraban que se había dado un proceso de trabajo en la construcción de las parejas pedagógicas en el que se habían producido intercambios tanto en relación con los materiales de trabajo (bibliografía y recursos didácticos) como en relación a las estrategias didácticas a implementar. Esto llevó a diferentes grados de afianzamiento que pudieron ser observados -con mayor solidez- en algunos módulos.

La pareja pedagógica requirió de tiempos de trabajo en común y del compromiso de los docentes con la tarea y la propuesta pedagógica del PT para llegar a lograr una verdadera apropiación metodológica y conceptual de la formación docente rural. En ese sentido, los profesores de cada una de las áreas habían ido encontrando su articulación en el funcionamiento así como la vinculación de los contenidos en relación con los contextos locales. En todo ese proceso, intervino fuertemente el equipo técnico del Área Rural provincial haciendo un seguimiento de cada equipo y solucionando las dificultades que podían presentarse.

3.4 Los supervisores y su rol en el Postítulo

En el proceso de inclusión de los supervisores en la propuesta pedagógica del PT y la consecuente definición de roles, logró revertir el registro que inicialmente tenían de su tarea. A partir de un tiempo de trabajo conjunto con el Equipo del Área Rural provincial se acordó el lugar que ocuparían en los espacios de encuentro y su rol como acompañantes del proceso de trabajo de los docentes y articuladores entre éstos y los profesores. Durante los encuentros, muchas veces jugaron también el rol de “voceros” de inquietudes y necesidades de los docentes, a la vez que eran colaboradores en la puesta en marcha de la propuesta de capacitación. Para que esto funcionara, se necesitó un tiempo de trabajo y la comprensión de las acciones en el marco de una política de formación docente.

La resistencia inicial por parte de algunos de estos actores en el momento de implementación del PT también fue registrada por los referentes del INFoD jurisdiccional. La ambigüedad del lugar que ocuparían, sumado a la no recepción de honorarios extras y/o la falta de algún tipo de certificación de cursada del PT, no permitían visualizar de qué manera la función pedagógica de su rol se extendería a tareas involucradas en esta formación.

“Mirá, lo que creo es que se han acomodado las cosas. Tuvimos al principio, me acuerdo, resistencia por parte de los supervisores. Fue un poco difícil (...) Y era como que les costaba aceptar que lo que ellos hacen es parte de sus funciones. Siempre han sostenido que debían darles puntaje, por lo menos. Pero ahora es como que ya está más aceptado y hay una mayor fluidez, y se hace como mucho más fácil”

(Entrevista a Referente Provincial)

La gestión pedagógica y el conocimiento sobre las escuelas rurales y los maestros por parte de los supervisores, así como su cercanía a la práctica docente por su tarea específica de seguimiento, hizo que incorporarlos con un rol específico dentro de la capacitación pudiera generar transformaciones en sus propuestas pedagógicas, participando en las reuniones de agrupamiento activamente, inclusive a la par de los profesores generalistas.

Además de su participación en los encuentros, tal como se sostuvo, la tarea específica que les competía era acompañar a los docentes en sus prácticas pedagógicas. Para cumplir con este rol, los supervisores entrevistados plantearon la falta de recursos para cubrir los viáticos necesarios para su traslado a las escuelas. Sin embargo, los supervisores rescataban el compromiso de los docentes para llevar adelante acciones transformadoras de sus prácticas instrumentadas en la capacitación. Algunos de ellos realizaban, además, reuniones mensuales con los docentes de sus zonas, que sumadas a los encuentros del PT, favorecieron la posibilidad de rescatar en el intercambio los aportes de cada uno. De esta manera, se contribuyó a superar el aislamiento, generando el intercambio de propuestas didácticas entre los docentes de cada zona.

Si bien en la estructura inicial del dispositivo los profesores sólo participarían en los encuentros provinciales (primer y último encuentro), las autoridades provinciales propiciaron que los profesores coordinaran los cuatro encuentros del módulo. Esta variación local fue producto de la evaluación realizada sobre las acciones del PT, en función de una mejor concreción de sus objetivos. De este modo se facilitó el proceso de aprendizaje de los docentes, favoreciendo el sostenimiento y cumplimiento de los objetivos de la formación. En estos encuentros, los supervisores cumplían el rol de acompañamiento a los grupos de trabajo así como el seguimiento de sus producciones.

Docente: En la escuela trabajamos hasta que tenemos el encuentro de agrupamiento. Ahí es donde se exponen las experiencias que hemos ido teniendo con los chicos. Porque ahí ya vamos llevando los trabajos de ellos, los registros de clase, y todo eso.

Entrevistadora: ¿Y ahí trabajan con la Supervisión o trabajan con los Profesores?

Docente: Y en las de agrupamiento sí, este... están los Supervisores también.

Entrevistadora: ¿Y quién coordina? ¿Coordinan todos? ¿Coordina el Supervisor y acompañan los Profesores? ¿Cómo es?

Docente: Y no, en realidad los coordinadores en sí son los Profesores porque son ellos los que están al frente. Pero con la participación permanente tanto de los Supervisores como de los otros. (Entrevista a docente de 4to y 5to grado participante del PT)

Teniendo en cuenta los objetivos anteriormente planteados, se insistió en las reuniones quincenales entre profesores y supervisores. Con la disponibilidad para la escucha y capacidad de apertura de ambos actores, paulatinamente se fue logrando una mejor relación y mayor articulación en la tarea, tomando roles diferenciados y operando los supervisores como nexo con los docentes.

Profesor1: (...) Hay maestros que están acompañados muy cercanamente por los supervisores...

Profesor2: Siempre están presentes en las reuniones. (...) siempre tenemos dos.

Entrevistadora: ¿Pero cómo intervienen los supervisores con sus maestros?

Profesor1: (...) En este caso era muy difícil que los supervisores participaran, había gente (...) que era muy difícil de llegar. Y no se hablaba un nivel con otro. Entonces en un principio ha sido difícil manejar el diálogo. En eso pienso que nosotros lo hemos charlado, hemos buscado las palabras para ver cómo llegar, cómo comunicarnos; y bueno, los resultados las primeras veces fue relativo, no era fácil, y entonces de a poco volvíamos, pero había en algunos pocos, una resistencia, y en otros no. Hasta que hemos podido conformar equipos. Pero igual sigue siendo... difícil.

(...)

Profesor2: Por eso decía, hay supervisores que estaban a punto de jubilarse, con toda una trayectoria realizada (...) Hacemos una primera actividad a modo de indagación, preguntas, respuestas, y él directamente "a ver, a ver, a ver", dice, "yo quiero que ustedes me digan clarito qué quieren que haga mi maestra", entonces la cosa era cómo salíamos de ahí, así que modificamos la presentación.

(Entrevista grupal a profesores capacitadores del PT)

Otro espacio construido para favorecer el acompañamiento de los supervisores en la capacitación fue un tiempo post encuentro en el que profesores y supervisores se reunían para trabajar sobre los emergentes. Del mismo modo, las visitas de los supervisores a las escuelas sostenían y apoyaban a los docentes en la elaboración de propuestas en función de la capacitación. De esta manera, se logró también mayor involucramiento de los supervisores en el dispositivo.

En los encuentros de cierre de cada módulo (cuarto encuentro), los supervisores estaban presentes como integrantes de los tribunales de evaluación de los trabajos finales (portafolio). Si bien esta participación tenía que ver con el espacio que la pareja pedagógica le daba al supervisor, los profesores planteaban que a partir del 2010, al hacerse reuniones de los equipos de capacitación, existían mucho más acuerdos sobre el enfoque y la intervención en el desarrollo del módulo.

Entrevistadora: ¿Y en el encuentro de cierre qué se hace, se recupera un poco todo lo que se hizo?

Profesor: Sí, inclusive siempre con la visión de equipo, siempre el supervisor al lado, que ahí es importante porque el supervisor recupera su figura de docente, observa con nosotros las carpetas del portafolio...

Entrevistadora: ¿En qué momento lo hace?

Profesor: Mientras estamos haciendo la evaluación, estamos observando, es como un tribunal...

Entrevistadora: ¿Eso sería en el último encuentro?

Profesor: Sí, en el último encuentro, entonces viene el supervisor con el maestro de su zona y va rotando el supervisor [según el maestro], y vamos evaluando carpeta por carpeta, es una evaluación escrita y mientras escriben...

Entrevistadora: ¿Eso sería el encuentro de cierre?, no es que hay una presentación general, y los supervisores examinan a sus zonas...

Profesor: Sí, sí, sí

Entrevistadora: Eso es interesante para ver, ¿ya lo hicieron así en el 2008 y en el 2009?

Profesor: Sí, sí

Entrevistadora: ¿Eso es una decisión de.....?

Profesor: De la pareja pedagógica

Entrevistadora: O sea por ahí en otras áreas trabajan de otra manera...

Profesor: Mirá, en los años anteriores no estaba esta visión de equipo, ahora nos reunimos, lo conversamos, era como que tomábamos decisiones aisladas porque era como que...

Entrevistadora: Con las otras áreas...

Profesor: Claro, no había un equipo formado, ahora sí tenemos reuniones quincenales, lo conversamos...

Entrevistadora: ¿Con quién se juntan?

Profesor: Con todas las áreas cada 15 días

(Entrevista a profesores del PT)

Más allá de la intervención de los supervisores en estos tribunales de evaluación, los profesores resaltaron la figura del supervisor durante todos los encuentros. El compromiso de los mismos fue también marcado por los docentes entrevistados que rescataron el acompañamiento en los encuentros de agrupamiento y el seguimiento de las propuestas en las escuelas.

A partir de los diferentes testimonios, se evidencia un cambio significativo en el planteo de la capacitación docente anterior a la implementación del PT. La construcción de un nuevo enfoque de formación y el compromiso con las acciones llevadas adelante por cada uno de los actores permitió revertir roles y funciones enquistadas. Como queda expuesto en el siguiente testimonio, también se rescató el inicio de una mejor comunicación con supervisores en función de su tarea de seguimiento a los docentes:

"Hemos iniciado también con los supervisores nuevos, otro tipo de relación y todos los martes, más allá de si tenemos o no una inminente capacitación, es una fecha, a la una de la tarde estamos aquí reunidos para trabajar el tema que haya salido pos encuentro, anterior al encuentro, y por eso necesito reunirme con el Supervisor, viene el Supervisor aquí. Cosa que quizás antes era un poco impensado. Entonces esa llegada del Sr. Supervisor también y desde otro punto de vista quizás posicionado (...) Incluso en las reuniones con los profesores más allá de, obviamente tomar en cuenta como eje central el PT y todo lo que conlleva el armado de eso, se tiene en cuenta las sugerencias puntuales y sobre eso se trabaja, sobre lo que solicitan los Sres. Supervisores, como necesidades de sus lugares, etc."

(Entrevista a Referente Provincial)

Es importante también vislumbrar que, más allá de los cambios y nuevas funciones adjudicadas a los supervisores, existieron variaciones en función de sus propias particularidades. En este sentido, influyó la formación que este docente supervisor haya realizado para hacer aportes ajustados a los problemas pedagógicos del desarrollo del PT. Es allí donde el equipo de profesores y supervisores se vio fortalecido y enriquecido sumando, a la experiencia en campo que la tarea del supervisor supone, la formación necesaria para enriquecer la práctica de los docentes en formación.

“Los Sres. Supervisores reciben a los docentes de todas las Escuelas del 1 al 10, de cada mes en sede del Consejo, donde se lleva a presentar documentación mensual, todo ese tema. Luego, del 10 en adelante, ellos pautan una reunión en Sede en el Interior. Bueno, aparte de hacer lo que siempre suelen hacer (...) ahora también le agregan en esas reuniones, ajustes sobre los trabajos del PT si es que tienen impactados con el PT, entonces ahí también como que hay una llegada. Obviamente hay muchos Sres. Supervisores que han cursado un Nivel Superior, una Licenciatura, un Posgrado... Entonces como que por ahí se animan un poco más en esto de reconocer en el Capacitador como un par, con cierto nivel. Por ahí hay otros que acompañan, como que cada uno, más allá de que en la reunión se determinan pautas del trabajo a realizar, como que cada uno lo hace a su manera, ¿bien?”
(Entrevista a Referente provincial)

3.5. Asistencia técnica a profesores: reuniones y materiales de trabajo

A partir de la asunción de nuevas autoridades y coordinadores en el área rural, se produjo una transformación en el proceso de organización y modalidad de trabajo entre los distintos actores que participaban en el PT. En consecuencia, se realizó un replanteo de la manera en que se venía implementando el dispositivo. La asistencia técnica a los profesores (especialistas y generalistas) por parte de los asesores del Área de Educación Rural del MEN fue significativa en este sentido

Esta asistencia les permitió a los profesores reflexionar sobre el desarrollo de sus tareas, adecuarse al perfil de los docentes y mejorar las estrategias de trabajo. Sin embargo, existieron algunos problemas en la continuidad de dicha asistencia debido a las dificultades en la conformación de los equipos de trabajo jurisdiccionales.

Asimismo, se realizaron encuentros nacionales de intercambio en los que participaron equipos técnicos y profesores. Los referentes provinciales aluden especialmente al realizado en la provincia de Córdoba³⁵, en el que se trabajó fundamentalmente la concepción de ruralidad en cada uno de los contextos provinciales. Esta actividad, que fue altamente valorada por las autoridades, permitió contextualizar el trabajo del PT y comprender las particularidades de la modalidad rural en cada una de las jurisdicciones.

Es importante señalar que el espacio de reunión entre profesores y supervisores fue una propuesta específicamente realizada por los referentes del área rural provincial. Según los testimonios de diferentes actores, este espacio favoreció la articulación en la tarea durante los encuentros. Así, los profesores encontraban sostén a sus planteos en la palabra y presencia de los supervisores, del mismo modo que los supervisores veían en las figuras del profesor generalista y el especialista la posibilidad de aclarar conceptos o brindar aportes metodológicos a la tarea del docente rural.

Los profesores marcaban la importancia de lo que significó constituirse como grupo para la organización y discusión metodológica de los encuentros. De esta manera fueron planteando la distancia entre una formación superior y una capacitación. Según los testimonios, las diferencias se anclaban en el trabajo en conjunto y en encontrar una continuidad en la perspectiva pedagógica entre los distintos módulos. En ese sentido, los registros de las prácticas que se incluyeron en el portafolio fueron el eje del trabajo en común. Encontrar el sentido y significación de esos registros generó debates que fortalecieron la práctica de los profesores afianzando esta formación.

³⁵ Se trata del encuentro nacional que se realizó en la localidad de Villa Giardino (Provincia de Córdoba) en 2009.

Entrevistadora: ¿Por qué era distinto ese grupo?

Profesor 1: No estaba la idea de equipo. Cada uno tocaba de oído...no había diálogo. La idea es que a nivel nacional nosotros tenemos lineamientos...y había profesores que estaban en desacuerdo con la cuestión nacional y la verdad que no se trataba de eso. Un lineamiento para una determinada área era trabajar con determinado libro, y los profesores decían de trabajar con otros. Pero estos no son cursos de capacitación, estás en una carrera, tenés que tener una continuidad en tu módulo...así que ha sido necesario reconfigurar el equipo.

(...)

Profesor 1: Cada quince días nos encontramos para mirar lo que vamos a trabajar con cada agrupamiento... mas allá de la especificidad de cada una de las disciplinas compartimos esta cuestión de que los docentes necesitan acompañamiento, algunas veces puntualizar algunos aspectos, porque lo piden, lo requieren. Por ejemplo en el tema del registro, ¿nos dicen "qué tengo que registrar?" O con el tema del portafolio el tema, qué poner en el portafolio... Entonces habíamos coordinado cuestiones comunes que aparecen en los otros módulos también, y eso cada uno luego sabe que hay que ajustarlo.

Profesor 2: También como que no nos sentíamos aisladas porque en el agrupamiento los de Matemática y los de [Ciencias] Naturales, también venían trabajando desde el libro blanco y también les han dicho que hay que trabajar desde el rojo y entonces eso era algo que compartíamos... y bueno...

(Entrevista grupal a profesores del PT)

La base de los materiales con que contaban los docentes que cursaban el PT era un documento producido desde el Área de Educación Rural de Ministerio de Educación: "Cuadernos para el docente. Algunos ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en las escuelas rurales"³⁶, conocido cotidianamente como el "libro rojo". En este material se marcaban los ejes centrales de la enseñanza en contextos rurales: la especificidad del ámbito y la población rural junto con la particularidad de la enseñanza sostenida fundamentalmente a través de la organización en plurigrados.

En el diseño de este material de apoyo con que contaban los docentes rurales, se intentaba dar cumplimiento a uno de los objetivos fundamentales, con los cuales se piensa la particularidad de la docencia en el ámbito rural, "superar el aislamiento y mejorar la enseñanza en grados agrupados".

Esta modalidad de organización de la enseñanza se expresaba en una metodología de trabajo que daba la oportunidad de instancias de trabajo compartido entre los docentes en el marco de los agrupamientos de las escuelas, y la puesta en práctica de ejemplos que recuperaban experiencias y reflexiones sobre el trabajo en grados agrupados.

Además del "libro rojo", existían otros materiales con que contaban los docentes para el desarrollo de las didácticas (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) y los Seminarios temáticos, Alfabetización inicial en plurigrado y educación en ámbitos rurales, todos materiales producidos por el equipo técnico del Área de Educación Rural del Ministerio de Nación³⁷.

La utilización de uno u otro material de trabajo (libro rojo o libros de áreas), dependía de los contenidos y objetivos que los profesores del PT necesitaban trabajar en los distintos encuentros con los maestros que cursan el PT. En el caso particular de Lengua, se trabajó en lo que respecta a la poesía con material de autores locales e incluso incorporando en las actividades a las familias de los alumnos, que se veían reflejadas en los portafolios que presentaban una vez finalizado el módulo.

³⁶ Este material fue producido por el Área de Educación Rural y fue distribuido en el 2007 a través del Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) a todas las jurisdicciones provinciales.

³⁷ Los materiales que abordan las didácticas especiales en las cuatro áreas corresponden a una serie elaborada oportunamente por un equipo del proyecto "Hacia una mejor calidad de la educación rural" dependiente de la Dirección General de Cultura y Escuela de la Provincia de Buenos Aires. Este material se entregó a los docentes de escuelas rurales y de islas entre 2001 y 2007. A partir del 2008, se puso a disposición de los docentes rurales de todo el país en el marco del PT "Especialización en educación rural para docentes de nivel primario".

4. El Postítulo y los maestros: transformaciones en el aula rural

El logro de las transformaciones en el aula rural fue una de las metas prioritarias de la formación de los docentes en el marco del PT. Si bien este objetivo era el más difícil de lograr y registrar fueron varias las experiencias de aplicación en el aula rescatadas por los docentes que daban cuenta del proceso de apropiación³⁸ de la didáctica del plurigrado y el desarrollo de estrategias pedagógicas que incorporaron diversos saberes locales de los alumnos.

A continuación, se exponen en primer lugar algunos aspectos relacionados con la didáctica del plurigrado, entendida como un aspecto distintivo de la educación rural; en segundo lugar, las diferentes estrategias que los docentes fueron realizando hacia el interior del aula; y por último, el proceso de sistematización pedagógica sostenida a través del portafolio, entendido como un instrumento de evaluación y una actividad que permite reflexionar sobre la práctica docente.

4.1 El proceso de apropiación de la didáctica en plurigrado

Si bien la incorporación de los IFD locales y sus profesores a la formación fue un cambio sustancial respecto del 2007, que trajo aparejado una mayor cercanía a la docencia rural jurisdiccional, aparecieron dificultades vinculadas con la relación teoría – práctica. En este punto, la transposición didáctica parecería ocupar un lugar central³⁹. Los registros de campo dieron cuenta de las dificultades que los docentes presentaron para llevar a la práctica conceptos teóricos trabajados en los encuentros, más allá de los ejemplos aportados por la bibliografía o los profesores.

Entrevistadora: ¿Dónde está la dificultad mayor?

Profesor: A veces en el tema de la transposición de lo más abstracto al ejemplo concreto. Es una opinión muy particular la mía, ¿no? Creo que no sólo a los docentes rurales les pasa.

Entrevistadora: Mi pregunta es si se registran los conceptos (teoría) que hay atrás de las actividades.

Profesor: En ese sentido sí. Yo lo que te decía es que a ellos les cuesta cuando tienen que pensar en proponer otro tema. Ahí cuesta un poco pensar esto.

Entrevistadora: ¿O sea salir del ejemplo que les da el libro? ¿Eso les cuesta?

Profesor: Ellos no han tenido ningún inconveniente con los ejemplos que les da el libro. Tampoco han tenido inconveniente con la lectura del libro rojo y el manual. O sea no solamente se han quedado con el tema de los ejemplos, nosotros los hemos invitado a que lean el manual. Es más, los hemos invitado a que lean los libros que están pensados para EGB3 rural, los de Horizontes. (...) Y bueno hay muchos docentes que han avanzado en eso, han llevado estas actividades y las han propuesto. O sea, han dado un paso más. Pero no es en todos, sólo en algunos casos han podido avanzar sobre eso y pensar otros ejemplos, lo hacen, hemos visto trabajos que muestran eso.

(Entrevista a profesor especialista del PT)

Es probable que la dificultad en la transposición haya estado vinculada, a su vez, con las dificultades en relación con determinados contenidos. Si bien para algunos profesores esto no pareció ser un obstáculo, se puso en juego a la hora de recrear propuestas o elaborar nuevas sobre la base de los contenidos trabajados. En diversos testimonios tanto de los profesores y los docentes, esta problemática apareció expresada en cierta tensión entre la demanda por la formación sobre contenidos específicos de la disciplina, y la capacitación sobre la didáctica de trabajo en plurigrado en un área de conocimiento específico.

³⁸ El concepto de A. Heller (1977) de apropiación, se centra en la relación activa entre el sujeto particular y la multiplicidad de recursos y usos culturales, objetivados en los ámbitos heterogéneos que caracterizan a la vida cotidiana. El concepto de apropiación vincula la cultura tanto a la reproducción del sujeto como a la reproducción social, y a la vez da margen para la selección, reelaboración y producción colectiva de los recursos culturales.

³⁹ Según Chevallard (1977), la transposición didáctica es considerada como la transformación del saber científico o saber sabio en un saber posible de ser enseñado. Esto supone un proceso por el cual un conocimiento considerado científico se convierte en un objeto de enseñanza.

Otra de las tensiones observadas se dio entre los conocimientos de los profesores y los docentes. Si pensamos esta relación, cada uno de estos actores opera con contenidos que juegan complementariamente en este proceso de formación. Sin embargo, dicha complementariedad no siempre se lograba. La tradición identitaria de los docentes vinculada estrechamente a la práctica cotidiana en el ámbito rural se traducían en cierta resistencia al cambio. Por otra parte, el desconocimiento por parte de algunos profesores de las condiciones cotidianas en las cuales desempeñaban su trabajo los asistentes al PT jugaba como argumento descalificador hacia éstos, aún reconociendo los aportes disciplinares que pudieran ofrecer. En este sentido, los profesores que reconocieron su escasa o nula experiencia en el ámbito rural, en el marco del proceso de trabajo, intentaron reformular contenidos y actitudes personales para facilitar el proceso de aprendizaje de sus alumnos. La revisión de estrategias de trabajo, así como la supervisión de su tarea, permitió la modificación y el ajuste de sus intervenciones docentes en el PT.

Surgieron también dificultades en el proceso de formación que se vincula con la falta de conectividad en algunas zonas de Santiago del Estero. Si bien no es generalizada, esta situación también se sumó a favor de los alegatos sobre el desconocimiento de la realidad rural por parte de los profesores. Sin embargo, cuando a través de la conversación con los entrevistados se realizó un trabajo reflexivo sobre su experiencia formativa en el PT con el ejercicio de la docencia en plurigrado, se relataron transformaciones pedagógicas sustantivas en sus prácticas docentes que dan cuenta de un proceso de apropiación de los contenidos del PT.

Entrevistadora: Vos que tenés experiencia en plurigrado y después de este recorrido de formación del PT ¿te parece que en la clase hay algo que se ha modificado? ¿Ves alguna transformación a partir de esto?

Docente1: Sí, las clases son más dinámicas, porque por ejemplo un contenido no es tan expositivo, hacer que el niño participe y sea dinámico, sepa investigar, sepa expresar él sus saberes previos con el contenido que estoy por dar, abordar. No, no, las clases son más dinámicas, más abiertas.

Entrevistadora: ¿Y eso cómo repercute en los chicos?

Docente2: ¿En el aprendizaje? El niño que le faltó poquito para aprender a leer, o escribir, se lo manifiesta con ilustraciones, le ha dado la apertura de que... al no saber leer ni escribir también se puede expresar con la ilustración. Esto generó por ejemplo en Lengua, que niños que no podían leer ni escribir, lo hayan expresado con la ilustración.

Entrevistadora: ¿Y harías algún cambio al PT? ¿Algo que no está funcionando o que te gustaría cambiar?

Docente2: No... Porque está todo programado con plurigrado, es la idea de cómo articular los contenidos. Eso es lo que veo yo que es el fin del PT, que un contenido nos lleve a articular. Más allá que el bagaje de los niños no sea parejo como me pasa a mí. No siempre los niños de 4to, 5to y 6to comparten los mismos contenidos. Por ejemplo, en Matemática yo tuve un grupo anterior que han compartido todo y han sido las actividades diferentes pero todos han compartido fracciones, ha sido un contenido que articuló para todos.

Entrevistadora: ¿Lo pudiste hacer?

Docente2: Sí

Entrevistadora: ¿Y eso es algo que te aportó?

Docente2: Claro, porque antes yo lo veía separado. Yo decía, primero le voy a dar por ejemplo primer grado, en segundo vamos a ver lectura y comprensión. Y en tercero vamos a ver sujeto y el predicado...

Entrevistadora: ¿Y ahora?

Docente2: No. Ahora un contenido, un sólo tema solamente lo que bajamos, lo que difiere son las actividades finales que quedan.

Entrevistadora: Claro. Te cambió la mirada.

(Entrevista grupal a docentes de segundo ciclo participantes del PT)

El registro de campo precedente evidencia el lugar que debe darse a la consideración de los procesos de transformación educativa. En ellos se incluye tanto la subjetividad de los docentes como la posibilidad de participación en los espacios de formación. Son éstos últimos los que operan de sostén pedagógico para que las transformaciones en las aulas puedan concretarse. En este sentido, el registro de las actividades en las carpetas o portafolios implicaron la posibilidad de dar cuenta a otros (profesores o docentes rurales) de ese proceso de trabajo.

Entrevistadora: El tema de la exigencia del PT en cuanto a la producción de sus carpetas... llevar adelante una secuencia... pero teniendo el apoyo de poder venir a mostrárselo a alguien, de ir a discutirla con alguien, es un sostén muy importante para un docente que cotidianamente no lo tiene, y a veces no se hacen cosas porque no hay este sostén o ese con quién compartir y por ahí lo hacen y no se dan cuenta ni que lo hacen...

Profesor: Hoy una docente... me comentaba que era otra mirada que le daba a las Ciencias Sociales, con otra docente me contaba hoy que los niños de su aula están también motivados porque ella le comenta que viene a hacer el curso, que ahora están transitando el módulo de Ciencias Sociales y están muy expectantes y contentos además por ver qué es lo que les va a enseñar ahora porque les dice a todos que tienen que colaborar y eso... que más allá que les genera un trabajo también es algo nuevo que les llega... la actualización en el ámbito rural... (Entrevista a un profesor del PT)

El desafío para los docentes fue poder ir más allá de los ejemplos básicos que aparecen en la formación, encontrando ejes de trabajo propios y contenidos vinculados a los intereses de conocimiento tanto personales como de sus alumnos. Cuando los docentes rurales lograron poner en práctica un contenido que hace anclaje en los intereses de conocimiento de los niños, se evidenció en ellos cierta incertidumbre provocada por trabajar desde una perspectiva metodológica que genera autonomía en sus alumnos y que excede las dinámicas de control propias de la escuela. Esto revierte el lugar del docente como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ubicando a sus alumnos como protagonistas de las acciones de investigación y a los docentes como coordinadores de ese proceso.

Entrevistadora: Nuestra pregunta era si había posibilidad que los docentes puedan ir más allá de ese ejemplo, de ese contenido que vos seleccionaste (...) porque si uno se circunscribe a que las Ciencias Sociales son circuitos productivos o los museos y solamente eso, el origen o el tema de la identidad u otros se estén quedando afuera. Me llamó la atención un grupo que comenzó por la identidad y trabajó cómo se continuaría (con el tema) una vez que sabés quiénes son las personas, cómo es el lugar, cuál es la historia, de qué se ocupan y empezar con los circuitos productivos. Me parece que entendieron cómo ir hilvanando los contenidos...

Profesor1: O empezar con cómo eran en el pasado. Hay comunidades que no conocen la historia de su lugar...

Profesor2: Que comiencen a ellos a contarles la historia del lugar.

Entrevistadora: Los docentes de Sinchi Caña, decían ayer que les plantearon a los chicos que iban a armar un museo y que no habían hecho todavía el plan ni nada, y que los chicos les habían comenzado a llevar cosas y ellos no tenían planeado qué hacer con esas cosas...

Profesor1: Sí, nosotros nos habíamos dado cuenta...

Profesor 2: Una ansiedad

Profesor1: Les dijimos que debíamos intentar controlar esa ansiedad porque en el segundo encuentro nos han traído los materiales que los chicos habían llevado [a la escuela] y que cada uno tenía una ficha del material... hasta una ya tenía fecha de inauguración de su museo...

(Entrevista grupal a profesores del PT)

Si bien la relación entre contenidos y actividades desarrolladas en las aulas de plurigrado apareció como problemática y no siempre quedó claro en qué medida se dio la apropiación de contenidos en el trabajo cotidiano de los docentes según algunos profesores, específicamente en Ciencias Sociales, se observó un avance y un cambio de mirada que les permitió tener una visión más amplia que excede la directa y clásica relación de estos contenidos con las efemérides.

Entrevistadora: Según ustedes ¿qué les costaba más a los docentes? ¿Las dificultades les aparecen al pensar actividades en función del contenido teórico más general o en reconocer los contenidos teóricos que aparecen en las actividades?

Profesor1: Yo detectaba el segundo, se quedan más en la actividad y no...

Profesor 2: ... no definen qué contenidos están trabajando y es importante...

Profesor 1: Lo que yo decía es que a la hora de plantear contenidos en pluriedad (plurigrado), hay que definir qué voy a trabajar específicamente con un grupo y qué voy a trabajar con otro, ellos lo tienen que definir. Por eso yo les planteaba un tema general pero los contenidos son diferenciados.

Entrevistadora: (...) inclusive me llamaba la atención que decían que las Ciencias Sociales eran las efemérides y alguna cosa en esos días y ya, por eso que esta idea de pensar las Ciencias Sociales desde otro lado es un aporte que ellos han recibido de esta capacitación. ¿Pudieron ver si ya hay algún proceso de apropiación de estos contenidos asociado a las actividades?

Profesor2: (...) yo creo que hubo en ese sentido un avance en ellos, y creo que es algo positivo del PT que ellos consideren que las Ciencias Sociales hoy no pasan solamente por esta cuestión, que no es que se deja de lado, o que no van a tener importancia, sino que hoy las efemérides tienen que ser miradas de otra manera... lo que estamos comentando es la realidad social... y es en la realidad, en sus múltiples aspectos donde tienen que empaparse las Ciencias Sociales.

(Entrevista grupal a profesores del PT)

Por otra parte, durante el recorrido por el módulo de Ciencias Naturales los maestros trataron de apropiarse de las diferentes propuestas de trabajo. En este sentido, rescataron la posibilidad de conocer estrategias tales como las salidas de campo con los alumnos, el uso de herramientas o las experiencias científicas. Estas actividades significaron una nueva perspectiva de la enseñanza de esta disciplina -hasta el momento no empleada- a partir de la cual pudieron registrar el mayor interés por el aprendizaje en sus alumnos. Dicho registro y desnaturalización del ambiente social y natural, tomado como objeto de estudio, generó un proceso de investigación con los alumnos, provocando también en ellos la valorización y apropiación de conocimientos vinculados a su entorno local.

Las autoridades y los referentes provinciales señalaron que se logró una mayor apropiación conceptual y metodológica de la propuesta de trabajo cuando se hizo un seguimiento puntualizado y se planteó una continuidad entre la formación y la puesta en marcha en el aula de las propuestas trabajadas generando una transposición didáctica acorde a las necesidades educativas del ámbito rural.

Por lo tanto, y como ya se sostuvo, es importante marcar la relevancia de la incorporación progresiva de esta formación en los IFD, así como el mantenimiento de una capacitación permanente en los docentes que permita afianzar los conocimientos trabajados en el PT y mantener el acompañamiento de sus acciones transformadoras desde la supervisión. Algunos profesores consideraron también que su trabajo en el PT les permitió la inclusión progresiva del tema de la educación en ámbitos rurales en los IFD que, hasta el momento, no estaba considerada.

Esta incorporación, que trasciende el ámbito del dispositivo y aparece con diferentes niveles de aplicación en diversas materias de los IFD, se encuentra específicamente planteada en los Espacios de Definición Institucional (EDI) con orientación en ruralidad, considerándose también su inclusión en los diseños curriculares de los profesorados. Si bien existen docentes con amplia trayectoria en la práctica rural, la experiencia de éstos no pareció ser incorporada en los espacios de formación. De allí la inquietud por generar un circuito entre los IFD y el PT que permita la retroalimentación de saberes. También apareció el interés, por parte de los profesores involucrados en el PT, por considerar el enfoque de trabajo en parejas pedagógicas y la elaboración de registros de las prácticas (portafolio) como aportes del PT a los alumnos del profesorado. Estas transformaciones evidenciaron el inicio de la inclusión de conceptos y metodologías ligadas a la educación rural en la formación de los docentes de una jurisdicción donde el 89% de sus escuelas son rurales.

Por otro lado, y sin obviar el significativo aporte que esta formación brindó a los profesores, la sola participación de los docentes rurales en este espacio generó movimientos en las prácticas cotidianas que, en alguna medida, repercutieron en la elaboración de nuevas estrategias didácticas o nuevas miradas de las disciplinas.

La demanda sobre capacitación en Plurigrado claramente expresada por los docentes rurales se asentó en la necesidad de encontrar respuestas a planteos de la práctica docente que no fueron considerados en su formación inicial. En este sentido, una docente que participó en la capacitación sobre plurigrado que precedió al PT planteó que en algunos módulos se volvían a retomar los mismos conceptos aunque esta consideración le permitió su revisión y la elaboración de nuevas estrategias en función del trabajo en plurigrado.

Entrevistadora: ¿Qué expectativas tenías en relación con este PT? Ahora que ya transitaron bastante ¿Se están cumpliendo? ¿Es algo más de lo que ya viste en la capacitación en plurigrado? ¿Cómo lo ves?

Docente: La verdad que sí [me sirve], vuelvo a repetir pero es lindo en el sentido de que uno refresca conocimientos. Obviamente hay cosas que nos sirven a nosotros como aporte, por ejemplo, en lo que respecta a estrategias. Y aparte que es importante porque... es algo que nosotros vivíamos pidiendo. ¿Cuántas veces se nos ha presentado la oportunidad? Pedíamos cursos para Plurigrado, ¿por qué? Porque a nosotros el Profesorado no nos capacita para trabajar con dos, tres o siete grados juntos. Entonces, nosotros era como que trabajábamos, hacíamos nuestra experiencia, pero bueno, de acuerdo a lo que nosotros creíamos. Entonces siempre pedíamos que nos den la posibilidad de saber por lo menos si estamos bien encaminados, si está bien lo que estamos haciendo.

Entrevistadora: Y en este caso, más allá de las áreas específicas... ¿cada área enfoca la mirada de plurigrado en lo que es la formación?

Docente: Sí, sí. Porque hacen mucho hincapié por ejemplo en la graduación de los contenidos. Que eso... nosotros lo hacemos, lo hemos hecho siempre, la graduación de los contenidos, la complejidad de las actividades...

(Entrevista a docente de 4to y 5to grado participantes del PT)

4.2 Cambios en el aula

En el trabajo de campo, se mostró que la posibilidad de poner en práctica diferentes propuestas de trabajo generadas en el espacio del PT permitió a los docentes registrar aspectos que, por ser cotidianos, no eran tomados en cuenta. Un ejemplo de ello fue el reconocimiento, del ambiente natural que rodea la escuela en tanto contenido a enseñar. Este cambio en la mirada de su entorno permitió a los docentes ver en la salida didáctica la recuperación de posibilidades de conocimiento existentes en sus propios ámbitos de residencia. Del mismo modo, a partir de estas experiencias de campo, los alumnos fueron produciendo nuevos conocimientos sobre ese entorno y fueron revalorizándolo a partir de la intervención docente.

Otra variante se vinculó con la posibilidad de articular conocimientos de las diferentes áreas en secuencias de trabajo enmarcadas en el Plurigrado. El planteo de los contenidos desde un circuito de producción por ejemplo, permitió entamar las diferentes áreas, validando y rehabilitando conocimientos y valores poco registrados de su entorno local. En ese sentido, la recuperación de voces significativas generó intercambios escuela – comunidad que favorecieron los vínculos de comunicación.

Docente: Juntamos a todos los chicos en algunas actividades. Por ejemplo, yo les enseñé las distintas capas del suelo, la tierra, la diferencia que hay entre suelo y tierra... después como ya le dije, hicimos el herbario y yo trabajé en la parte de ganadería con la cabra porque es lo que más abunda acá. Ellos más que nada viven de la cabra, es un sistema de producción del lugar. Matemáticas también expliqué ahí... cuántas cabras venden, cuánto van a ganar, si tienen 100 cabras cuántos cabritos van a tener, cuánto van a ganar y todo eso, qué se hace con la cabra si la venden, si lo venden al cabrito vivo, si lo venden ya faenado, la mayoría lo vende vivo.

Entrevistadora: Y usted que tenía de Cuarto a Séptimo, ¿cómo hacía, dividía las actividades o les daba a todos lo mismo...?

Docente: Una actividad para Cuarto y Quinto, la otra para Sexto y Séptimo... Distinta la graduación, el contenido era el mismo, pero la graduación cambiaba.

Entrevistadora: ¿Y cómo era esa diferencia?

Docente: Por ejemplo, en lo que hace a la cabra, lo que yo más recuerdo es que en Séptimo han hecho una redacción sobre el animal, y en cambio Cuarto y Quinto hacían oraciones sobre el animal, y bueno...y después cuestionarios, preguntas, cuadros para llenar. Yo tengo también en la carpeta algunas actividades de los chicos...

Entrevistadora: Y por ejemplo las actividades de Ciencias Naturales que hicieron en 2008, ¿tuvieron la oportunidad de repetirla el año pasado o este año, o para nada?

Docente: No.

Entrevistadora: ¿Y por qué le parece que no se puede aplicar?

Docente: Quizás porque nosotros notábamos que con las actividades salíamos de nuestro programa, es decir de nuestra planificación y esas actividades, por ejemplo "Suelo" que sí estaba planificada, le ha tocado replantear esa situación, volver a buscar otras actividades que no sean las que ya había dado, enseñar el conocimiento (...) Estas cosas así, nos sirven en el sentido que nos obligan a experimentar más...Por ejemplo, la salida de campo, nosotros nunca la habíamos hecho....experiencias con el suelo y la lupa, nunca lo habíamos hecho....y era una actividad fácil...una actividad linda, nunca la habíamos hecho....por ejemplo elaborar la poesía con el chico...eso sí se sigue practicando (...). Son actividades que se las pueden hacer...Sólo que la rutina te lleva a hacer otra cosa.

(Entrevista a Directora con grado a cargo participante del PT)

Si bien en ocasiones los docentes se resistían al cambio en sus planificaciones de base, la exigencia de la cursada y los trabajos que debían presentar en el marco del PT hizo que se realizaran actividades innovadoras que en otras condiciones no intentarían. Una vez vencido ese primer obstáculo vinculado a la necesidad de un resultado positivo de la actividad, lograron trabajar de manera óptima con los niños e incluyeron a otros docentes no cursantes del PT en la puesta en marcha de sus proyectos, generando intercambios favorables.

Entrevistadora: ¿Qué te acordás como novedad?

Docente: Por ejemplo en Ciencias Naturales la novedad era que ellos nos pedían que nosotros vayamos a observar con los chicos la naturaleza, o sea era como un ecosistema. Entonces, como le digo, nos han obligado a hacer una experiencia que tal vez si no nos decían, nosotros no lo íbamos hacer, hasta saber que se puede. Eso de llevar a toda la escuela mientras íbamos, ellos iban por ejemplo cortando hojitas, nos enseñaron...también nos decían: "Esta planta señorita... es tal cosa, sirve para tal cosa". Y allá, en el río que han levantado caracoles... han visto otros animales acuáticos, pastaban cabras... Porque ellos a lo mejor, como le digo, están en contacto con... A veces es tal pájaro y no sabía... y ahí bueno; señorita ese pájaro es tal cosa, bueno... era muy lindo.

(Entrevista a Directora participante del PT)

Los cambios en el aula no sólo se observaron respecto de las estrategias didácticas de los docentes sino en la medida en que éstas repercutieron en la generación de intereses de conocimiento de los niños. Salir del ámbito escolar provocó un mayor interés por parte de los niños y el descubrimiento de lo cotidiano con una mirada didáctica por parte de los docentes. Esta perspectiva, vista tanto desde las Ciencias Naturales como desde la Lengua o las Ciencias Sociales, fue tomada por los docentes valorando sus aportes a la tarea cotidiana.

Lo relevante de estos espacios de formación fue la posibilidad de que los docentes se sintieran acompañados en la realización de las propuestas. En estos espacios, muchas veces los docentes se sorprendieron por los aprendizajes de sus alumnos que avanzaron más allá de sus expectativas. En ese sentido, la posibilidad de intercambiar con otros, registrar y discutir sobre experiencias llevadas a cabo permitió tener más seguridad en sus acciones para intentar poner a prueba nuevas propuestas.

Entrevistadora: ¿Cómo fue la experiencia realizada en Ciencias Naturales tanto en 2007 como ahora? ¿Tuvo repercusiones en el aprendizaje de los chicos? ¿Vieron cambios?

Docente1 (...) estamos notando que ellos tienen mayor exploración...

Docente2: Y actividades que a nosotros no nos parecían muy buenas, que me han resultado re interesantes... por ejemplo lo de la salida al campo. No creía que... [les pudiera interesar] ¿para qué los vamos a sacar al campo si ellos estaban en contacto permanente con todo? Con los animales, con las plantas del campo. ¡Qué podemos enseñar nosotros!

Docente1: Igual que los alimentos. Y bueno, eso entra dentro de la metodología.

Docente2: Y cosas que yo al no ser del campo desconocía, que los chicos me enseñaban a mí.

Entrevistadora: Claro, que el conocimiento que ellos tienen entre también en la escuela...

Docente1: Claro.

Docente2: Claro. Exactamente.

(Entrevista grupal a docentes de 6to y 7to grado participantes del PT)

En los relatos docentes, apareció la apropiación de la acción pedagógica que iban realizando a medida que ponían en práctica las propuestas del PT. El hecho de tomar conciencia de sus acciones supuso el registro de los contenidos que le servían de fundamento y los objetivos que se proponían al llevarlas a cabo. Esta situación hizo que la acción pedagógica adquiriera una dimensión conceptual hasta entonces no registrada, fortaleciendo su tarea pedagógica y generando una mayor valoración de su lugar profesional.

La reflexión generada a partir del diálogo que se estableció sobre sus experiencias pedagógicas hizo que los docentes pudieran registrar tanto aciertos como errores. Según algunos profesores, un tema sustancial fue seguir trabajando con los contenidos disciplinares y la didáctica específica del plurigrado de modo que los docentes pudieran ir diferenciando contenidos y actividades en función de la heterogeneidad de sus grupos de alumnos.

4.3 El Portafolio: sistematización de la práctica docente

El portafolio se ha extendido en las últimas décadas como técnica de recopilación, compilación, colección y repertorio de evidencias y competencias profesionales que capacitan a una persona para el desarrollo profesional satisfactorio. En el campo específico de la educación, el portafolio se convierte en una metodología de enseñanza y evaluación que hace su aparición como metodología alternativa. Su procedimiento de evaluación de trayectorias de aprendizaje se basa en las ejecuciones y logros obtenidos por los docentes en dichas trayectorias, incluyendo en esto su potencial de aprendizaje⁴⁰ (Barragán Sanchez, 2005). El uso de esta técnica de evaluación se sustenta o justifica en un modelo innovador de aprendizaje que está inmerso en el desarrollo habitual del proceso enseñanza – aprendizaje; abarca todo el recorrido formativo, inicial, de proceso y final; e incluye demandas cognitivas variadas y progresivas (Zabalza, 2001).

En el caso de su utilización en el PT, el portafolio fue considerado como un instrumento pensado no sólo desde el punto de vista de la evaluación sino también como herramienta de sistematización del proceso de implementación y puesta en marcha de las prácticas pedagógicas que surgieron a partir de la cursada en los diferentes módulos. A partir de esto, los docentes realizaron un ejercicio reflexivo sobre sus acciones poniéndolas en discusión con sus compañeros en los espacios de reunión por agrupamiento.

Esta lógica de trabajo fue tomada por todos los profesores que formaron parte del PT independientemente de la materia que dictaban. El seguimiento del proceso de trabajo por parte de los docentes fue tenido en cuenta para pensar la evaluación final con un criterio unificado, en este caso con un coloquio,

⁴⁰ Un trabajo de portafolios puede usarse para el desarrollo y valoración del conocimiento de una asignatura, la adquisición de habilidades de enseñanza y prácticas reflexivas y la preparación profesional y vocacional (Klenowsk, 2005).

un encuentro de intercambio reflexivo sobre todo el proceso de capacitación, que a fines de la acreditación tuvo una nota numérica de cierre pero que contó con la posibilidad de recuperación de algún tema o contenido que fuera necesario. Este recuperatorio supuso también la revisión del portafolio, reconstruyendo el proceso que fue llevado a cabo por el docente de modo de rescatar el error para su revisión.

En ese proceso de revisión–evaluación intervenían tanto profesores especialistas y generalistas como supervisores. Los supervisores acompañaban todo el proceso en los espacios de capacitación y solían también realizar el seguimiento en las escuelas.

Entrevistadora: ¿Quién hace el seguimiento de esa carpeta, de ese portafolio?

Profesor 1: Profesores y supervisores.

Entrevistadora: ¿Desde las distintas áreas? ¿Tanto especialistas como generalistas?

Profesor 1: Sí.

Profesor 2: Sí, en ese sentido el seguimiento de los portafolios, de las carpetas de los alumnos la hace el profesor de la disciplina y el generalista. Obviamente con el supervisor. Pero por ahí está la idea de plantear cuestiones comunes. Eso es lo que hacemos en las reuniones, ver cuáles son las problemáticas...

Profesor1: Una cuestión común, es la idea de que nosotros necesitamos una variedad de registros, o bien necesitamos focalizar en este encuentro de agrupamiento estas cuestiones de los registros. Entonces, en este sentido, en estas cuestiones comunes que atraviesan los módulos vamos a discutir para ponernos de acuerdo.

Profesor2: Y en relación con el seguimiento, por ejemplo, nosotros en Matemáticas estamos tratando que se usen otras formas de comunicación, como agregarle un plus de tiempo, que sea a través del mail, porque por ahí pasa un mes y el docente que está yendo necesita alguna otra ayuda más, entonces... estamos tratando de mejorar eso...

Entrevistadora: ¿Se logra hacer un seguimiento por fuera de los encuentros?

Profesor2: Esa es la idea, para darle un mayor apoyo.

(Entrevista grupal a profesores generalistas del PT)

Si bien el hecho de llevar adelante el portafolio suponía un esfuerzo importante a nivel personal, se observaba fructífero a la hora de considerarlo como registro de una experiencia que podía ser retomada en adelante por los mismos docentes incluso más allá del marco del PT. El proceso de escritura necesario para tal fin implicaba el replanteo de las acciones y que dicha narrativa constituyera para el docente la reconstrucción de la experiencia vivida. “Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso” (Bruner, 2003: 130).

Los relatos de clase que aparecían en los portafolios eran reelaborados colectivamente en la medida que eran expuestos en los espacios de trabajo grupal durante los encuentros. De esa manera, el material registrado no sólo valorizaba la producción individual del docente que llevó a cabo la experiencia y su registro, sino la de los integrantes del grupo. En este caso, si el docente lograba apropiarse del aporte de sus compañeros, esto podía ser retomado al mismo nivel como el aporte de un texto u otras fuentes.

La producción de las carpetas y la secuencia didáctica que tenían que llevar adelante los docentes encontró apoyo en el espacio de las reuniones de agrupamiento. Tener espacio para mostrar y discutir producciones entre pares, supuso, para los mismos un sostén de pensamiento que cotidianamente no encontraban en la soledad de su tarea. Pese a ello, en ocasiones hubo acciones que no llegaron a registrarse por falta de ese sostén de pares o de espacio y tiempo de dedicación y por lo tanto muchas experiencias de trabajo ricas en estrategias y contenidos quedaron sin ser registradas como acciones pedagógicas.

Los registros de clases dieron cuenta no sólo de lo que los docentes hacían sino también de lo que pensaban sobre qué es enseñar y aprender a partir de sus propias vivencias. Esta experiencia dejó una huella tanto en alumnos como en niños. En este sentido, Jerome Bruner (1997) sostiene que mediante el pensamiento narrativo damos sentido a nuestra vida y a los sucesos en los que estamos involucrados integrándolos en los relatos.

Docente: Bueno, el portafolio es un instrumento en el que nosotros tenemos que ir poniendo todo... las experiencias que vamos haciendo, las que vivimos en los encuentros con los profesores en los agrupamientos y también las experiencias que tenemos en la escuela. O sea, ahí, vamos poniendo, por ejemplo, lo que respecta a la escuela propiamente dicha, las actividades con los alumnos con los planes de clase, las actividades de los alumnos más el registro de clase.

Entrevistadora: ¿y cómo hacen para hacer el registro? Porque ustedes dan la clase, y además tienen que registrar.

Docente: Realmente no es nada fácil. A medida que vamos explicando, trabajando con los chicos, en ese momento es imposible levantarlo al registro. Pero sí, por ejemplo en mi caso, voy apuntando palabras claves, y el nombre suponte de un alumno, de manera que después pueda repensar y recuperar toda esa información que estamos haciendo (...) la verdad que sola no se puede mucho... pero en mi caso yo hago eso, y a medida que los chicos van trabajando que van manteniendo sus diálogos por ejemplo, entonces yo voy registrando palabras claves, o una oración suponte, y pongo el nombre al lado del chiquito que está diciendo eso, y bueno, así. Pero después, al repensar la clase, bueno armo el registro y en base a lo que uno lee, se da cuenta realmente, ahí es donde está reflejada la actividad.

Entrevistadora: ¿Te sirve a vos?

Docente: Sí, obviamente sirve, porque al leerlo te permite pensar si podría haberlo hecho de otra forma.

(Entrevista a docentes de 4to y 5to grado participantes del PT)

El portafolio como instrumento de evaluación ocupó un rol fundamental en el encuentro final de cada módulo del PT. Era en dicho espacio en el que se intercambiaban trabajos, se ponían en común experiencias, se revisaban prácticas y se exponían conclusiones poniendo en común otras posibilidades que no hubieran sido tenidas en cuenta por los docentes. Allí se puso en juego también de forma oral o escrita, la fundamentación teórica de las experiencias relevadas.

Entrevistadora: ¿Y tienen evaluación por cada módulo cuando termina?

Docente: Sí. Nos reciben todo el portafolio. Y entonces ellos obviamente lo leen todo y evalúan el trabajo (...) En el encuentro de agrupamiento tenés la posibilidad de intercambiar trabajos, intercambiar ideas u opiniones. La posibilidad de aprender de los demás colegas. Es así. Entonces en esa parte es enriquecedor.

(...)

Entrevistadora: Ah, ¿hay una evaluación?

Docente: Justamente, sí sí. La hacemos ahí, la evaluación y se entrega junto con el portafolio.

Entrevistadora: Ah, y esa evaluación ¿qué es? ¿Más teórica? ¿Cómo es?

Docente: Sí, más que nada teórica y apunta a, por ejemplo, a la evaluación de qué más ha aparecido, cómo podría haber sido, o sea, ese tipo de cosas.

(...)

Entrevistadora: Y ahí, ¿cómo es? ¿Grupal? ¿Lo hacen entre todos?

Docente: Hay cosas que es para hacerlo en grupo. Pero hay otras que no. O sea, hay trabajos grupales y hay trabajos individuales.

Entrevistadora: ¿Es oral? ¿Tienen que hablarlo o...?

Docente: Y bueno, en Lengua, ha sido escrito. En Naturales ha sido oral. O sea...Va variando.

(Entrevista a docente de plurigrado que participa del PT)

El tema del registro de clase no sólo se utilizaba para describir las experiencias docentes en las escuelas sino también para documentar los encuentros de capacitación de modo que puedan contribuir al análisis de las prácticas docentes en función de su enriquecimiento y/o modificación. Es a partir de este material que se pensaban nuevas alternativas o estrategias didácticas posibles de implementar que en un principio no habían surgido como posibilidad.

Docente: (...) La modalidad es así, nosotros tenemos que hacer un registro de todo lo que va pasando en el curso, no? (...) en la reunión con todos los docentes, profesores...

Entrevistadora: ¿Y vos tomaste nota de esto o todos toman?

Docente: Sí, en el grupo ha tomado mi compañero esta vez...

Entrevistadora: ¿Y ustedes ahí qué es lo que presentaron en este caso?

Docente: Ahí hemos comentado como se ha trabajado...

Entrevistadora: Y ¿me podés contar qué es lo que vos presentaste?

Docente: Sí, bueno, el registro de clase, de escuela, trabajo de los chicos... registro de la clase específica con los chicos... el registro ya del curso, no es cierto? Después el previo, con los ejercicios previos, y qué dificultades nos han planteado los alumnos (...) eso es el registro de clase, después había que hacer un re-registro, o sea... si hubiésemos encarado el tema de otra manera se puede sostener...

Entrevistadora: ¿Qué sería un re-registro?

Docente: O sea, volver a la clase y ver las dificultades, en qué hemos acertado, cómo hubiésemos presentado el tema...

Entrevistadora: ¿Y qué es lo que vieron ustedes? ¿Te acordás alguna cosa que hayan mencionado?

Docente: Claro, lo que yo recuerdo que tal vez hubiese utilizado otros recursos (...)

(Entrevista a Directora con grado a cargo participante del PT)

Si bien la estrategia de registro de la práctica y la construcción de narrativas docentes eran difíciles de llevar adelante en las condiciones de trabajo solitario del aula, se logró instalar en los docentes la necesidad de intercambio y socialización tanto de los obstáculos como de los aciertos que plantea la puesta en marcha de las experiencias didácticas a partir de la formación del PT.

5. Consideraciones Finales

En los últimos veinticinco años se vienen desarrollando en distintos países de América Latina programas orientados a las instituciones de educación rural que otorgaron centralidad a los dispositivos de capacitación docente. En sintonía con la región, se encuentra el PT en Educación Rural y su antecedente, la capacitación en la enseñanza en plurigrado, que han sido objeto de análisis en este trabajo. Al respecto, la posibilidad de realizar una segunda investigación en la misma jurisdicción⁴¹ –en nuestro caso, Santiago del Estero– permitió ahondar en la problemática del plurigrado y, asimismo, reflexionar acerca de la formación continua del docente rural en la actualidad.

A continuación, se desarrollan tres nudos que se consideran centrales para las reflexiones finales de este estudio.

Implementación y funcionamiento del dispositivo en la provincia

La gestión requerida para la organización e implementación del dispositivo supuso la coordinación de áreas técnico-administrativas de los Ministerios Nacional y Provincial, incluyendo a referentes del Área de Educación Rural, directivos de nivel primario y superior, referentes de los institutos de formación, supervisores, profesores y docentes. La heterogeneidad de actores involucrados en la implementación y desarrollo requirió de un trabajo de conformación y armado de equipos para el ajustado funcionamiento del dispositivo. Tareas como la comunicación de las fechas de encuentro, la gestión de viáticos y viandas, los materiales de trabajo, inscripciones y armado de legajos docentes, así como el relevamiento de la asistencia y la articulación de otras tareas administrativas con los IFD involucrados, resultaron fundamentales a la hora de considerar las acciones necesarias para la correcta implementación del PT teniendo en cuenta el contexto y los docentes a quienes estaba dirigido.

En ese sentido, el rol de los supervisores resultó de crucial importancia en la resolución de los problemas de organización y de comunicación como en cuestiones pedagógicas. Su experiencia y conocimiento del trabajo con docentes rurales favoreció el proceso de formación pudiéndose observar mayores niveles de participación, jerarquización de su tarea y en particular la recuperación del rol pedagógico del cargo. Su activa incorporación benefició los encuentros entre maestros y contribuyó a una mejor apropiación de la propuesta.

Por otro lado, la selección de los profesores a nivel jurisdiccional fue un aspecto distintivo de este dispositivo, a diferencia de la capacitación del 2004 que fue llevada adelante por el equipo técnico del Área de Educación Rural nacional. Como requisito necesario para el dictado de los módulos se planteaba: ser formador de formadores, tener cierta experiencia en ruralidad y fundamentalmente no tener incompatibilidades de dedicaciones que les permitiera hacerse cargo de las horas respectivas. Esta especificidad de requisitos complejizó la selección ya que la mayoría de los docentes provinciales que contaban con experiencia en ruralidad presentaban incompatibilidad horaria.

La coordinación del Área Rural de la jurisdicción de Santiago del Estero realizó un arduo trabajo de selección de los profesores generalistas y especialistas, logrando también establecer reuniones de equipo junto con los supervisores. En estas reuniones, se trabajó grupalmente no sólo la pertenencia al proyecto sino la construcción de un enfoque de trabajo en función de la significación del PT en la formación de los docentes. Esto supuso un proceso de ajustes y reformulaciones que reflejaron los planteos y requerimientos demandados por los docentes.

⁴¹ En términos metodológicos este segundo estudio se encuadra en una tradición de la antropología y sociología conocida como re-estudios o revisitas. Según Buroway (2003) el re-estudio o revisita “puntual” toma como punto de partida una situación ya estudiada, pero que a la luz de un tiempo transcurrido adquiere un significado diferente debido a cambios en el contexto histórico-social por un lado, como a los propios intereses de los investigadores por otro.

Los materiales de trabajo específicos para plurigrado tomados en la capacitación anterior, pudieron ser re-trabajados por los profesores y adecuados a los contextos locales de modo de poder ser utilizados por los maestros como apoyo en la elaboración de estrategias didácticas.

Asimismo, la elaboración del portafolio con el registro de la implementación de las propuestas y la reflexión sobre su proceso de trabajo constituyó, además de una instancia de evaluación y acreditación, un instrumento de reflexión sobre su práctica docente. Este dispositivo de evaluación supuso un salto cualitativo respecto de la apropiación que se había logrado en la capacitación del 2004.

Participación de los actores involucrados y transformaciones en el aula

Uno de los objetivos específicos planteados en el segundo estudio realizado durante el año 2010 tuvo que ver con la posibilidad de recuperar la experiencia de aquellos docentes que habiendo participado de la anterior capacitación se encontraban a la fecha como alumnos del PT. En este sentido, los docentes entrevistados encontraron coincidencias o similitudes en los contenidos y actividades de algunos módulos ya dictados. Si bien esa cursada no fue reconocida en términos de acreditación, les permitió la revisión de conceptos en el marco de una formación más amplia, así como la elaboración y registro de nuevas estrategias en función del trabajo en plurigrado.

El trabajo de campo evidenció la solicitud de participación de docentes rurales y también urbanos enterados de esta formación, producto de una carencia en la formación inicial y una demanda postergada que esta formación vino a cubrir. De este modo, el interés de los docentes sobrepasó la preocupación por el puntaje ligado al escalafón para ubicarse en relación con la apropiación de nuevos contenidos y estrategias de trabajo para el ámbito rural, así como con el despliegue de capacidades propias de producción de conocimientos.

Esta *capacidad de agencia* (Giddens, 1982) de los docentes para intervenir y modificar sus prácticas a través de la reflexión y el replanteo sobre sus acciones permitió reconsiderar su mundo cotidiano, las respuestas de sus alumnos y las posibilidades de conocimiento que brinda su entorno natural y social. Es así que en numerosos testimonios los intereses de conocimiento de los niños ocuparon un lugar central en las reflexiones docentes.

El hecho de considerar la infancia rural y sus necesidades de aprendizaje no sólo implicó ampliar su mundo de conocimiento sino también recuperar los saberes entramados en las comunidades a las que pertenecen, otorgando desde la escuela un lugar reivindicativo a la cultura local entendida desde una perspectiva histórico social que muestra su persistencia y transformación (Rockwell, 1980).

La implementación en el aula de propuestas innovadoras, como uno de los requisitos de aprobación de cada módulo, facilitó que los docentes pusieran en marcha experiencias enriquecedoras junto con los alumnos y sus familias que dieron lugar a la transformación de sus prácticas cotidianas, incluyendo temáticas vinculadas al contexto socio – cultural cercano que no habían sido trabajadas con anterioridad.

El trabajo de campo documentó -mediante el registro de observación de los encuentros de formación- tensiones entre el saber pedagógico y el saber docente (Rockwell, 2008). Dichas tensiones planteadas entre los profesores y los docentes se expresaban en la demanda por respuestas concretas a situaciones particulares. En este sentido, se ponía el acento en la experiencia y el conocimiento del contexto por parte de los docentes sin registrar la posibilidad de intercambio entre saberes inherentes a esta formación. Sin embargo, en la reflexión generada a partir de sus experiencias pedagógicas (Briggs, 1986), los docentes pudieron reconstruir su proceso de trabajo, rescatando aciertos y errores. Sobre este aspecto, por un lado los profesores pudieron reflexionar en relación con el trabajo en equipo, el aporte de los materiales de lectura y el conocimiento de la práctica docente en la educación rural, trasladando el enfoque de la propuesta a otros ámbitos educativos; mientras que los maestros lo hicieron fundamentalmente sobre la puesta en marcha de proyectos, debates y producciones generadas dentro y fuera de los espacios de formación.

La política educativa en la formación docente jurisdiccional y el fortalecimiento de la modalidad de educación rural

La decisión político administrativa jurisdiccional de no homologar la capacitación anterior al nuevo formato del PT, trajo aparejada la jerarquización de la formación docente, enmarcada en el contexto de transformación del sistema educativo provincial.

En ese sentido, la decisión nacional y jurisdiccional de llevar adelante el pasaje administrativo–pedagógico de este espacio a los IFD locales puede ser considerada como una estrategia que no sólo facilitó el sostenimiento del dispositivo sino también su continuidad a largo plazo. El PT se constituyó así en un espacio necesario de ser sostenido tanto en la formación docente inicial como en la continua, de modo de poder fortalecer la modalidad rural dentro del sistema educativo nacional, como un modelo de organización diferente a otras formas de escolarización.

En ese sentido, la formación docente continua permite convertir al docente rural en un profesional especializado por formación y experiencia; ubicando al PT en una instancia de inflexión entre las necesidades operativas del docente y de reflexión sobre sus propias acciones en la docencia rural. Esto supone considerar la tarea docente como un trabajo intelectual que incluye la posibilidad de transformación de su cotidianeidad (Batallán, 2007).

Desde esta mirada, la innovación pedagógica no estaría dada entonces sólo por las estrategias didácticas que se pusieron en práctica en torno a cada uno de los módulos disciplinares del PT, sino fundamentalmente por un cambio de paradigma en torno a la visión del niño como protagonista del proceso de conocimiento que esta formación ofreció (Batallán, 1987). La significación que las diferentes propuestas didácticas llevadas adelante por los docentes tuvieron para los niños cambió el eje de sus prácticas - generalmente puesto en los contenidos prescriptos y la centralidad de la transmisión del conocimiento desde el educador-, para dar un mayor protagonismo al sujeto niño, sus saberes previos y sus necesidades de conocimiento.

Finalmente, en relación con la enseñanza en plurigrado -propia de la modalidad rural- el trabajo de campo mostró que la lógica fundacional de la escuela graduada parece aún estar inscripta en la trayectoria de los docentes rurales, manifestándose en lógicas contradictorias: por un lado, la dinámica tradicional de trabajo docente y la organización escolar y por otro, la especificidad de la enseñanza en plurigrado. En este sentido, el Postítulo de Especialización en Educación Rural se constituyó en un paso esencial para fortalecer la modalidad de educación rural y afianzar la enseñanza en plurigrado.

6. Bibliografía

- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Barragán Sánchez, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol. 4, Número 1, 121-139. Disponible en: http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm
- Batallán, G. (1987). El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela. En: Nora Emilce Elichiry (comp.), *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de Infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Burawoy, M. (2003). Revisits: An Outline of a Theory of Reflexive Ethnography. *American Sociological Review*, Vol. 68 (Octubre: 645-679). Disponible en: <http://burawoy.berkeley.edu/Methodology/Revisits.ASR.pdf>
- Chevallard, Y. (1977). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación N° 15*.
- Ezpeleta, J. Y Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol 1, Número 1, 53-69.
- Feder, V. y Maquieira, L. (2005). La capacitación docente en educación temprana como sostén del pensamiento. En: M. Pereira (coord.), *Intervenciones en primera infancia. Prevención y asistencia en salud y educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Giddens, A. (1982). "Hermenéutica y teoría social". En: *Profiles and Critiques in Social Theory*, University of California Press (traducción de José Fernando García).
- Guzmán, J. (2002). La reforma educativa en El Salvador (1992-2002). Disponible en: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/conflictividad_el_salvador_reforma_educativa.pdf
- Gvirtz, S. y Narodowsky, M. (2000). Acerca del fin de la escuela moderna. La cuestión de la simultaneidad en las nuevas reformas educativas de América Latina. En: Tellez, M. (comp.), *Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Heller, A. (1977) *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Iglesias, L. (1979). *Didáctica de la Libre Expresión*, Ediciones Pedagógicas, Buenos Aires.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del portafolio para el aprendizaje y la evaluación: procesos y principios*. Madrid: Narcea Ediciones.

- López de Castilla D. M. (2007). ¿Capacitación Docente o Formación En Servicio? Informe N° 61. Instituto de Pedagogía Popular. Lima. Disponible en: www.ipp-peru.com/upload/INFORME612007.pdf
- Meza, D; Guzmán, J. L. y De Varela, L. (2004). "Educo. Un programa de educación administrado por la comunidad en las zonas rurales de El Salvador (1991-2003)". En Breve No.51. Serie regular de notas del programa operacional y analítico de la Región de América Latina y el Caribe del Banco Mundial. MECyT, (2004)
- Narodowsky, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Narodowsky, M. (1997). El mejor de los métodos posibles. La introducción del método lancasteriano en iberoamérica en el temprano siglo XIX. Ponencia presentada en las X Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Rosario, Argentina.
- Narodowsky, M. (1998). "Para volver al Estado. Del Pedagogo de Estado al Pedagogo de la diversidad". *Propuesta Educativa*, N° 18.
- Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Perfetti, M. (2004). "Estudio sobre la educación de la población rural en Colombia". En: Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC.
- Querrien, A. (1980). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Rockwell, E. (1980). "Antropología y Participación. Problemas del concepto de cultura". México: DIE (mimeo).
- Rockwell, E. (1992). "Los usos magisteriales de la lengua escrita". En: *Nueva Antropología* N. 42. México.
- Rockwell, E. (2009). "La experiencia etnográfica". Historia y cultura de los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2008): Organización de la Enseñanza en los Plurigrados de las Escuelas Rurales. Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.
- Terigi, F. (2010). "Desarrollo Profesional continuo y carrera docente en America Latina". Serie Documentos N°50. PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en America Latina y el Caribe).
- Veenman, S.(1995). Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multiage classes: a best evidence synthesis. *Review of Educational Research*. Vol. 65. N. 4.
- Zabalza, M. A. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. En A. García Varcárcel. *Didáctica Universitaria*, Madrid: La Muralla.

Documentos oficiales

DiNIECE (2004) "Definiciones Básicas para la Producción de Estadística Educativas". Documento MEyCT.
DiNIECE (2008) "Propuesta de capacitación en plurigrado para las escuelas rurales de la provincia de Santiago del Estero" Informe realizado por Otero, María Pía y Padawer, Ana. Documento MEN.
DiNIECE (2011) "De la capacitación en la enseñanza en plurigrado a la formación docente en el Postítulo de Educación rural. Informe realizado por Visintín, Marina y Elías Prudent. Documento MEN.
INFOD (2009) Serie *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*. "Educación Rural". Ministerio de Educación, 2009.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007). Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado. Buenos Aires.

Normativa educativa

Ley de Educación común N° 1.420, julio de 1884
Ley N° 6.738 Modificatoria del Anexo 1 de la Ley de Organización de los Ministerios y Secretarías, Santiago del Estero, mayo de 2005
Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, diciembre de 2005
Ley de Educación Nacional N° 26.206, diciembre de 2006
Ley Provincial de Educación N° 6.876, Santiago del Estero, diciembre de 2007
Resolución CFCyE N° 151/00, diciembre de 2000
Resolución CFE N° 23/07, noviembre de 2007
Resolución CFE N° 24/07, noviembre de 2007
Resolución CFE N° 30/07, noviembre de 2007
Resolución CFE N° 57/08, agosto de 2008
Resolución CFE N° 128/10, diciembre de 2010

