

01

SERIE
INVESTIGACIONES
EVALUATIVAS

EVALUACIÓN DE LA ESPECIALIZACIÓN DOCENTE DE NIVEL SUPERIOR EN EDUCACIÓN RURAL PARA EL NIVEL PRIMARIO

Informe final – Diciembre 2010



**Ministerio de
Educación**

Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinetes del Ministro
Dr. Juan Manuel Abal Medina

Ministro de Educación
Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación
Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete
A.S. Pablo Urquiza

Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa
Lic. Eduardo Aragundi

Subsecretaría de Planeamiento Educativo
Prof. Marisa del Carmen Díaz

Instituto Nacional de Formación Docente
Directora Ejecutiva: Lic. Verónica Piovani

Dirección Nacional de Desarrollo Institucional
Lic. Perla C. Fernández

Dirección Nacional de Formación e Investigación
Lic. Andrea Molinari

EVALUACIÓN DE LA ESPECIALIZACIÓN DOCENTE DE NIVEL SUPERIOR EN EDUCACIÓN RURAL PARA EL NIVEL PRIMARIO

Informe final – Diciembre 2010

Evaluación de la especialización docente de nivel superior en educación rural para el nivel primario / Cecilia Rodríguez ... [et.al.]. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

E-Book.

ISBN 978-950-00-0955-3

1. Formación Docente. 2. Investigación Educacional. 3. Educación Rural. I. Rodríguez, Cecilia
CDD 371.1

Informe final – Diciembre 2010

Línea: Investigación evaluativa / Junio 2012

Elaboración:

Coordinación de Investigación Educativa

Coordinación: Lic. Inés Cappellacci

Equipo responsable:

Renata Colella

Ernesto Giacomini

Gabriela Giordano

Carmen Gómez

Laura Pico

Cecilia Rodríguez

Belén Zapata

Hecho el depósito que establece la ley 11.723

“Los textos de este libro son copyleft. El autor y el editor autorizan la copia, distribución y citado de los mismos en cualquier medio y formato, siempre y cuando sea sin fines de lucro, el autor sea reconocido como tal, se cite la presente edición como fuente original, y se informe al autor. La reproducción de los textos con fines comerciales queda expresamente prohibida sin el permiso expreso del editor. Toda obra o edición que utilice estos textos, con o sin fines de lucro, deberá conceder estos derechos expresamente mediante la inclusión de la presente cláusula copyleft.”

Fecha de catalogación: 13/08/2012

ÍNDICE

Presentación del estudio	2
Algunas consideraciones para pensar la enseñanza en el ámbito rural	4
Algunas consideraciones sobre el proceso de evaluación	7
Metodología y datos	10
El dispositivo de la Especialización en educación rural para el nivel primario	15
Estado de avance de la Especialización a diciembre de 2010.....	25
Haciendo foco en instancias presenciales del dispositivo	31
La perspectiva de los formadores y los maestros	34
Los formadores.....	41
El perfil del formador de la Especialización	41
Sus representaciones y valoraciones	45
Los maestros rurales	49
El perfil del maestro alumno de la Especialización	49
Los alumnos de la cohorte 2010	57
Sus representaciones y valoraciones	58
Los egresados	62
Sus representaciones y valoraciones	65
Estrategias de enseñanza en plurigrado	67
Revisión de las propias prácticas.....	78
Superación del asilamiento	82
Balance y perspectivas	85
Bibliografía consultada	89

Presentación del estudio

El presente documento constituye el informe final de la consultoría de la investigación evaluativo de la *Especialización Docente de nivel Superior en Educación Rural para el nivel Primario* impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección Nacional de Educación Primaria, el Área de Educación Rural y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), y los Ministerios de Educación de las Provincias.

Este estudio tuvo entre sus objetivos generales la identificación de los elementos de la *Especialización Docente de nivel Superior en Educación Rural para el nivel Primario* que influyen en los enfoques y prácticas de enseñanza de los formadores de los ISFD y de los maestros rurales así como la descripción de las modalidades de implementación del dispositivo en las jurisdicciones con el objeto de optimizar su desarrollo.

El presente documento se organiza en nueve apartados. El apartado *Algunas consideraciones para comprender la enseñanza en ámbitos rurales* aborda las discusiones actuales en torno a la educación rural y la didáctica de plurigrado; el apartado *Algunas consideraciones sobre el proceso de evaluación* presenta los supuestos que guiaron el desarrollo y la implementación del presente estudio; el apartado *Aspectos metodológicos* da cuenta de la metodología utilizada (objetivos generales y específicos, técnicas de relevamiento de datos, esquema de investigación, etcétera). El cuarto apartado, *El dispositivo de la Especialización en educación rural para el nivel primario*, describe y sistematiza detalladamente al dispositivo de formación (funcionamiento, actores, modalidades estrategias, propósitos, plan de estudios, actividades, materiales, encuentros nacionales, provinciales y de agrupamiento). A su vez, este apartado incluye un estado de avance de la Especialización a diciembre de 2010 y la presentación de dos casos jurisdiccionales: el de Provincia de Córdoba y el de la Provincia de Formosa. Por su parte, el apartado *Los formadores* presenta las características y perspectivas de los formadores de la Especialización, sus visiones, reflexiones y concepciones sobre la tarea realizada, el dispositivo y los maestros rurales. El sexto apartado, *Los maestros alumnos de la Especialización*, retoma estos mismos tópicos pero con la mirada de los maestros rurales alumnos de este trayecto formativo.

El apartado *Estrategias de enseñanza de plurigrado* describe las estrategias pedagógicas y didácticas puestas en juego por los maestros a partir de las propuestas desarrolladas en los distintos módulos de la Especialización y el trabajo realizado en torno al registro de experiencias. En el apartado *Superación del asilamiento* se analiza el desarrollo de las acciones que

comprometen a un conjunto de escuelas cercanas o agrupamientos y el impacto que tienen sobre las decisiones y actividades de los maestros rurales.

Finalmente, en las conclusiones se realiza un balance de los principales hallazgos del estudio y se delinear algunas posibles consecuencias para la continuidad y profundización de una política educativa comprometida con el mejoramiento de las prácticas docentes en zonas rurales

Algunas consideraciones para pensar la enseñanza en el ámbito rural

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) se incluye por primera vez a la Educación Rural como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional. "La educación rural es 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" (Artículo nº 49 de la Ley de Educación Nacional).

Para recuperar algunas consideraciones que permitan reflexionar sobre el contexto rural, sus complejidades y sus elementos se abordan algunas contribuciones teóricas que avanzan en una caracterización de los territorios rurales que incluye la dimensión económica-productiva, pero que la trascienden incorporando otras dimensiones como la institucional, la sociocultural, la ambiental y la interacción entre todas ellas.

Se puede afirmar que la ruralidad en los términos como tradicionalmente fue definida ha perdido vigencia. La industrialización de la agricultura y la urbanización de las comunidades rurales acabaron con la definición tradicional de lo rural, pero no con la ruralidad. El concepto de nueva ruralidad pone en foco una realidad que antes se ignoraba. Realidad que remite a una diversidad de ocupaciones y de situaciones heterogéneas que se expresan en una diversidad de fenómenos: diferentes condiciones ecológicas y escalas de producción, distintos niveles de uso de los factores de producción, pluriactividad y relaciones sociales internas.

Según Wilches (2000) se observa en una revalorización de lo rural, entendida no como una "vuelta a lo rural", sino como un cambio de visión sobre lo rural. En esta línea, Edelmira Pérez (2001) plantea que "se trata de un conjunto de regiones y de zonas (un territorio) cuya población desarrolla diversas actividades o se desempeña en diversos sectores como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de los recursos naturales y el turismo, entre otros" (p.17).

Por su parte, María Nazareth Wanderley (2001) sostiene que el ámbito rural tiene particularidades tanto históricas, sociales, culturales como ecológicas que deben ser entendidas en su propia realidad. La autora propone dos elementos diferenciadores: la ocupación de un territorio con formas de dominación cuya base es el uso y la tenencia de la tierra y de otros

recursos naturales, contrapuesto a su consideración como lugar de vida, lo que otorga una identidad a aquellos que lo habitan. Esta nueva interpretación de la ruralidad enfatiza que es necesario mirar lo rural desde lo rural teniendo en cuenta las variadas dinámicas que se desarrollan en cada territorio atendiendo a las particularidades históricas, sociales, culturales, ambientales, institucionales.

En resumen, se observa un cambio en el foco de análisis de la ruralidad donde se abandona la idea de lo rural como un sector económico de la producción y se introduce la categoría de territorio. Plencovich (2009) sostiene que el territorio debe ser entendido como un espacio construido por los grupos sociales a través de sus trayectorias y de las interacciones que los vinculan entre sí. Se debe pensar al territorio como un campo de relaciones cambiantes y no como un escenario estático. De esta manera, cuando las relaciones cambian se transforma el territorio y sus posibilidades de representación.

Los contextos rurales con sus particularidades plantean requerimientos y desafíos cruciales a las escuelas allí insertas. Diseños curriculares adecuados; una organización diferente de la escuela graduada; maestros capacitados para atender el multigrado; textos que faciliten el aprendizaje simultáneo de diferentes grupos activos; diversidad de métodos pedagógicos; bibliotecas de aula; mayor vinculación con las necesidades de aprendizaje de la comunidad; organización de grupos o agrupamientos de maestros para discutir sus problemas que, junto con mejores condiciones laborales para el docente, pueden mejorar las condiciones cualitativas de las escuelas que enseñan en aulas con grados agrupados y mejorar el servicio educativo en el medio rural.

Estas características describen un modo organizacional escolar particular al que debe dar respuesta un modelo específico. Dicho modelo debe reconocer la potencialidad y especificidad pedagógica que ofrece la enseñanza simultánea a niños y niñas de distintas edades y en grados diferentes. El maestro rural debe decidir sobre la articulación temática de los contenidos y coordinar las actividades de todos los grados. La organización del plurigrado puede brindar la oportunidad para desplegar una educación orientada en la idea de un aprendizaje cooperativo y situado en el medio social del alumno.

La didáctica, como teoría de la enseñanza, se propone favorecer la comprensión de las prácticas pedagógicas. Es una fuente de conocimientos que ayuda a la tarea del maestro en la toma de decisiones en su acción con grupos específicos de alumnos en contextos particulares y en momentos determinados (Camilloni, 2007). No es posible reducir la tarea docente a un tipo de

acción, es necesario poner a disposición una variedad de saberes y competencias que le permitan al profesor tomar decisiones adecuadas en diversas circunstancias (Basabe, 2007).

En cuanto a la didáctica de plurigrado, Lamber Santos (2006) señala que hay una vacancia de teoría que sustente la práctica. Por un lado como una demanda no satisfecha por parte de los docentes de ofertas formativas sobre la temática, por otro lado como la ausencia de material teórico sobre el tema.

Sin embargo según Terigi (2008), es necesario reconocer las prácticas que los maestros rurales llevan adelante en sus aulas cotidianamente. Aceptar estas prácticas implica reconocer una *invención del hacer* de los docentes. Invención que pone de relieve algunas de las vacancias del saber pedagógico y advierte sobre la necesidad de asumir la responsabilidad de producir medios de gran escala que ayuden a los docentes a enseñar.

Algunas consideraciones sobre el proceso de evaluación

La concepción teórica sobre la evaluación asumida en el presente estudio fue organizada en torno a dos ideas rectoras. Una de ellas entiende que *evaluar es emitir un juicio de valor*. Las evaluaciones pueden estar orientadas por diversos propósitos, pueden referir a objetos y situaciones diferentes y llevarse a cabo bajo distintos diseños metodológicos. Sin embargo, en todos los casos, el proceso de evaluación consiste en emitir un juicio de valor fundamentado y comunicable. Los juicios de valor se fundamentan en información, por lo tanto la solidez de los juicios valorativos dependerá de la pertinencia y consistencia de la información recogida y de la confiabilidad del análisis que se realice.

La otra idea comprende que *evaluar supone comparar*. Por lo que toda evaluación implica una comparación. La comparación puede llevarse a cabo respecto de parámetros o criterios predefinidos, respecto de los objetivos de la acción, programa o dispositivo que está siendo evaluado, respecto de otras entidades similares a la que se pretende evaluar o respecto de la situación del objeto de estudio en distintos momentos en el tiempo. Esta última opción es la que compara estados actuales con estados pasados, con el propósito de identificar cambios y emitir un juicio valorativo sobre los mismos. La comparación entre estado final y estado inicial es de gran relevancia porque, al conocer el punto de partida o línea de base, es posible valorar los cambios en su magnitud real. De este modo cambios que podrían calificarse como menores respecto del parámetro deseable pueden ser de gran envergadura respecto del punto de partida. Las situaciones pueden mejorar mucho, poco o nada respecto de la línea de base y registrar esos cambios es de gran relevancia para rectificar o ratificar acciones a futuro.

Tal como se ha señalado, la evaluación puede referir a diversos objetos y situaciones. Un tipo particular es la que toma como objeto a proyectos, programas o dispositivos de intervención social, educativa o cultural. Si bien este tipo de evaluación mantiene los rasgos generales de toda evaluación, posee algunos que le son propios. Uno de ellos es considerar que *la evaluación de proyectos, programas y dispositivos suele estar orientada hacia la toma de decisiones para el diseño y desarrollo de políticas*. Aunque es factible desarrollar evaluaciones de programas con fines estrictamente académicos, por lo general el propósito principal es construir información necesaria para ratificar y/o rectificar el rumbo de los proyectos, programas o dispositivos. Hay por

tanto en estas evaluaciones una necesidad de construir información confiable y válida para la toma de decisiones en el plano de las políticas.

Otro rasgo característico de este tipo de evaluación indica que *según sea el propósito con la se realiza, esta puede llevarse a cabo en distintos momentos*. De modo que, es el propósito el que determinará el o los momentos de implementación. La evaluación del diseño del programa, proyecto o dispositivo a implementar está orientada a identificar inconsistencias internas, a cotejar la actualización y pertinencia de los enfoques teóricos y de las estrategias de acción seleccionadas, así como a anticipar posibles problemas y subsanarlos previamente a su implementación. Este tipo de evaluación suele hacerse a través de consultas a expertos en el tema o problema central que aborda el programa. En este caso los juicios de valor que aportan los expertos contribuyen a la legitimación académica del proyecto en cuestión y a su mejor implementación. A su vez, se puede incluir en la evaluación la opinión de actores clave que estarán involucrados en el desarrollo del proyecto. Este tipo de consulta posibilita responder mejor a las necesidades de los destinatarios y permite anticipar posibles problemas durante la ejecución.

La evaluación que se realiza en el transcurso de la implementación está destinada a conocer en qué medida las acciones se están llevando del modo esperado, permite detectar problemas y corregirlos sobre la marcha. La información está referida a las actividades y los productos y suele recolectarse de modo periódico. Esta acción constituye una estrategia privilegiada para informar sobre la gestión del proyecto dado que amplía las posibilidades de llegar a los resultados esperados.

La evaluación llevada a cabo una vez finalizado el proyecto (ex post) está destinada a conocer los resultados y a contrastarlos con los objetivos perseguidos. En ella se intenta identificar los efectos atribuibles al proyecto, tanto los buscados como los no previstos, así como los factores que incidieron en esos resultados. La evaluación de impacto también puede llevarse a cabo un tiempo después de finalizado el proyecto con el propósito de identificar qué logros perduran en el tiempo.

Ahora bien, una evaluación cuyo propósito es producir información sobre los efectos de un dispositivo de formación y los factores que incidieron en la producción de los mismos requiere una descripción inicial de la situación o “línea de base”, un seguimiento del proceso de implementación y una caracterización de la situación luego de la implementación. De esta manera

es posible analizar los cambios producidos y su relación con las distintas acciones realizadas en el marco del programa, proyecto o dispositivo.

Por último, la *evaluación de programas, proyectos y dispositivos requiere de un encuadre de trabajo que resulte respetuoso de las situaciones a evaluar*. El ingreso de los evaluadores externos al contexto a evaluar implica siempre situaciones de encuentro con sujetos y grupos humanos que se saben observados y evaluados. Por ello, preparar la entrada al campo resulta de particular relevancia para generar una buena disposición de los sujetos y grupos a ser evaluados. Esta buena disposición no siempre se logra, pero de ella depende en gran medida la obtención de información confiable y válida. Con lo cual, la entrada al campo requiere una actitud de cuidado que supone observar, escuchar sin emitir juicios de opinión y mantener la confidencialidad de la información que se recoge durante todo el proceso del trabajo de campo. Este encuadre de trabajo propicia el relevamiento de información valiosa para el posterior análisis y desarrollo de conclusiones y recomendaciones.

En síntesis, la evaluación de programas, proyectos y dispositivos es un proceso de investigación en el cual se recolecta, analiza e interpreta información sobre el diseño, el desarrollo de acciones, los resultados y los impactos de proyectos, programas o dispositivos, con la finalidad de emitir juicios valorativos comunicables fundamentados en evidencia empírica que posibiliten la toma de decisiones para futuras acciones. Este proceso se diseña teniendo en cuenta las condiciones y requisitos propios de una investigación. Por ello, se denomina a este tipo de evaluaciones como *investigaciones evaluativas* acentuando que el propósito no es solo el de conocer el fenómeno sino el de emitir un juicio de valor fundado en evidencias.

Metodología y datos

La presente *investigación evaluativa*, de carácter exploratorio, tuvo como propósito central la identificación de las fortalezas de la “Especialización Docente de nivel Superior en Educación Rural para el nivel Primario” para promover mejoras en los procesos de enseñanza en las aulas rurales en las que se trabaja en plurigrados y en condiciones de aislamiento.

Es imperioso mencionar que el desarrollo del presente estudio fue redefiniéndose y modificándose a medida que las circunstancias y las contingencias surgidas en la implementación de la Especialización lo demandaron. La diversidad y el carácter que fue tomando la realización del postítulo en las distintas jurisdicciones, la diferencia de contexto entre una provincia y otra, y los distintos momentos en que fue implementando el postítulo, resultaron factores enriquecedores del presente estudio al mismo tiempo que implicó el ajuste del proyecto original.

Los objetivos generales de la investigación evaluativa fueron:

- Identificar los elementos de la “Especialización Docente de nivel Superior en Educación Rural para el nivel Primario” que tienen influencia sobre los enfoques y prácticas de enseñanza de los formadores de los ISFD y de los maestros rurales.
- Describir las modalidades de implementación del dispositivo en las jurisdicciones con el objeto de optimizar su desarrollo.

Los objetivos específicos del estudio fueron:

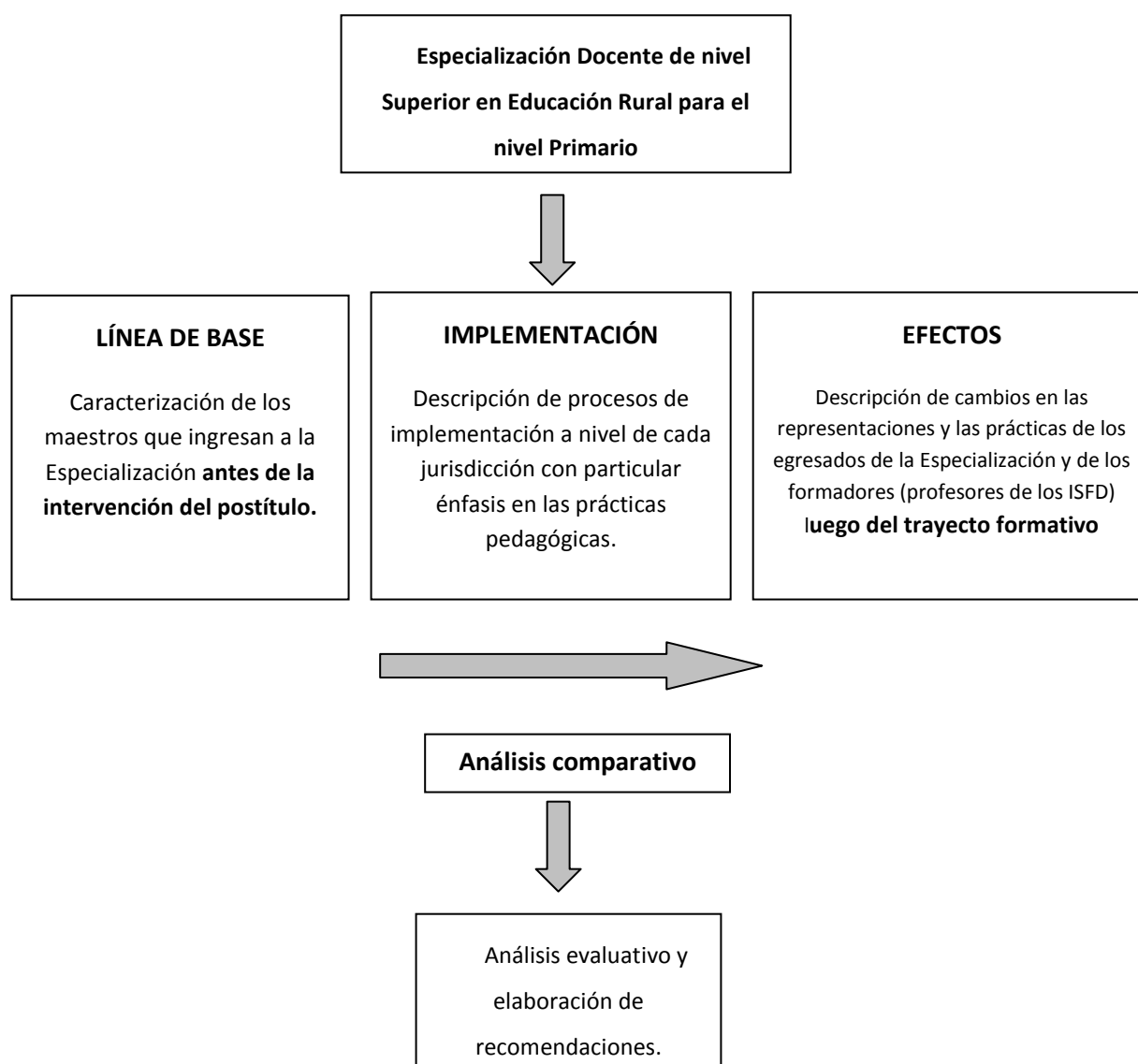
- Caracterizar la Especialización en función de la documentación relativa al diseño del dispositivo, el plan de estudios y los materiales elaborados por los equipos intervinientes a nivel central y jurisdiccional.
- Describir los procesos de implementación de la Especialización a través de las distintas instancias de formación que ofrece.
- Conocer los cambios en las representaciones y prácticas de enseñanza de los formadores a partir de su participación en el dispositivo de la Especialización.
- Conocer los cambios en las representaciones y prácticas de enseñanza de los maestros rurales a partir de su participación en el dispositivo de la Especialización.

- Elaborar recomendaciones generales que permitan realizar los ajustes correspondientes para el mejoramiento de la oferta formativa.

Para la elaboración del estudio, se consideró como variable independiente al dispositivo de la “Especialización Docente de nivel Superior en Educación Rural para el nivel Primario” y como variables dependientes a las representaciones y prácticas de enseñanza de los formadores y de los maestros producto de su experiencia en el postítulo.

Los objetivos del estudio ya explicitados se organizan y se presentan en el siguiente esquema que grafica la estructura lógica de la investigación.

GRÁFICO 1. ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN



El trabajo de campo que incluyó la realización de encuestas y entrevistas en profundidad a los diferentes actores y observaciones de los distintos encuentros presenciales que conforman el diseño del dispositivo (agrupamiento, provincial y nacional). Fueron encuestados y entrevistados maestros, formadores, referentes y supervisores de las distintas provincias participantes. Los maestros encuestados se dividieron en dos grandes grupos: aquellos que ingresaron a la Especialización en la cohorte 2010, que conformaron la línea de base y aquellos maestros que comenzaron a cursar el postítulo en las cohortes anteriores (2008 y 2009). Por otra parte, la muestra de los egresados se constituyó con aquellos maestros de la cohorte 2008 que finalizaron la Especialización en diciembre de 2010. A su vez, se entrevistaron a los formadores de las distintas jurisdicciones según las cohortes vigentes en las mismas.

Como resultado del proceso de relevamiento y recolección de datos se cuenta con los siguientes materiales.

Encuestas:

- 430 encuestas a maestros aspirantes a la Especialización.
- 81 encuestas a formadores.
- 314 encuestas a maestros egresados de la Especialización.
- 25 cuestionarios semi-estructurados a maestros que participaron en encuentros de agrupamiento.

Entrevistas en profundidad:

A referentes provinciales:

Formosa	Referente mujer N° 1
Córdoba	Referente mujer N° 2
Santa Cruz	Referente mujer N° 3

A supervisores:

Misiones	Supervisora mujer N° 1. Departamento 25 de Mayo
Misiones	Supervisora mujer N° 2 Departamento de San Pedro
Salta	Supervisora mujer N° 3. General
San Juan	Supervisora mujer N° 4. Departamento 25 de Mayo
Santa Cruz	Supervisor hombre N° 5. Zona Norte
Santa Fe	Supervisora mujer N° 6. 4° Región- 1° sección
Tierra del Fuego	Supervisor mujer N° 7. Ushuaia

A formadores:

Córdoba	Formador disciplinar hombre N° 1. Matemática
Salta	Formadora generalista mujer N° 2
San Juan	Formadora disciplinar mujer N° 3. Lengua
Santa Cruz	Formadora disciplinar mujer N° 4. Lengua

A maestros aspirantes a la Especialización:

Formosa	Maestro varón. N° 1	Cohorte 2010
Formosa	Maestra mujer N° 2	Cohorte 2010
Formosa	Maestro varón N°3	Cohorte 2010
Formosa	Maestra mujer N°4	Cohorte 2010
Formosa	Maestra mujer N°5	Cohorte 2010
Córdoba	Maestro varón N°6	Cohorte 2010
Córdoba	Maestro varón N°7	Cohorte 2010
Córdoba	Maestra mujer N°8	Cohorte 2010
Córdoba	Maestra mujer N°9	Cohorte 2010
Córdoba	Maestra mujer N°10	Cohorte 2010
Córdoba	Maestra mujer N°11	Cohorte 2010
Córdoba	Maestra mujer N°12	Cohorte 2010

Observación de encuentros presenciales:

- Encuentro Nacional realizado en Villa Giardino, Córdoba, noviembre 2009.
- Encuentro Provincial de inicio del primer cuatrimestre 2010 realizado en Córdoba Capital, mayo 2010.
- Encuentro Provincial de inicio del primer cuatrimestre 2010 realizado en en Campo Quijano, Salta, mayo 2010.
- Encuentro Provincial de cierre del primer cuatrimestre 2010 realizado en Villafañe, Formosa, julio 2010.
- Encuentro Local de agrupamiento realizado en I.F.D. Carlos Leguizamón de Córdoba Capital, octubre 2010.
- Encuentro Nacional de Profesores de los ISFD, Supervisores de Nivel Primario y Referentes Provinciales, diciembre 2010, CABA.

También fueron consultados durante el desarrollo de la evaluación los siguientes documentos:

- Ley Nacional de Educación N° 26.206 y Resoluciones: CFCyE n° 151/00, CGFE n° 23/07, CFE N° 24/07 y CFE N° 57/08 y ANEXO.
- Cuaderno para el Docente. Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en las escuelas rurales. Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación. 2007. ISBN: 978-950-00-0505-4.
- Hacia una mejor calidad de la educación rural. Módulo de Lengua. Coord. Por María Cristina Hisse y Olga Záttera. Para 1er y 2do ciclo de la EPB. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Secretaría de Educación, 2005. ISBN 987-98992-9-6.
- Hacia una mejor calidad de la educación rural. Módulo de Matemática. Coord. Por María Cristina Hisse y Olga Záttera. Para 1er y 2do ciclo de la EPB. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Secretaría de Educación, 2005. ISBN 987-98992-7-X.
- Hacia una mejor calidad de la educación rural. Módulo de Ciencias Naturales. Coord. Por María Cristina Hisse y Olga Záttera. Para 1er y 2do ciclo de la EPB. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Secretaría de Educación, 2005. ISBN 987-1266-01-4.
- Hacia una mejor calidad de la educación rural. Módulo de Ciencias Sociales. Coord. Por María Cristina Hisse y Olga Záttera. Para 1er y 2do ciclo de la EPB. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Secretaría de Educación, 2005. ISBN 987-1266-03-0DINIECE. Mapa Educativo Nacional. Anuario estadístico, 2009.

El dispositivo de la Especialización en educación rural para el nivel primario

La Ley de Educación Nacional 26.206 aprobada por el Congreso Nacional en el año 2006 establece a la Educación Rural como una de las modalidades del sistema educativo y fija la necesidad de determinar propuestas específicas y adecuadas a los requerimientos y características de la población que habita en zonas rurales para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

El Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, asume la responsabilidad de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad. La Resolución Nº 23/07 del Consejo Federal de Educación encomienda al Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) la definición de ofertas de postítulos que garanticen la formación de los docentes que se desempeñan actualmente en las distintas modalidades. Es en este marco que la resolución CFE 57/08 establece la aprobación del plan de estudios " Especialización Docente de nivel Superior en Educación Rural para el nivel Primario " para ser desarrollado por los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) que cada jurisdicción designe, por un plazo inicial de tres cohortes. Esta misma resolución establece que la continuidad estará sujeta a una evaluación de resultados luego de cumplido este plazo.

En vistas a lograr una educación de calidad para todos y con el propósito de promover acciones que reconozcan las singularidades de los diversos contextos, la propuesta pedagógica de la Especialización contempla alternativas para que los maestros de una misma zona trabajen articuladamente, consideren la enseñanza en el marco de grados agrupados, rescaten la potencialidad que ofrecen las situaciones de aprendizaje para alumnos de diferentes edades y años de escolaridad, en simultáneo y en un mismo espacio. La propuesta de la Especialización recupera las experiencias de capacitación en plurigrado desarrolladas en el territorio nacional por el MECyT desde el año 2004.

Así, se establecieron dos ejes organizadores de la Especialización que deberían ser tomados en cuenta en toda propuesta que se refiera a escuelas en contexto rural:

-Garantizar la atención a la organización específica de las escuelas rurales, dado que sus matrículas reducidas conforman grados múltiples (multigrados o plurigrados), contemplando cuestiones institucionales, organizacionales y didácticas.

-Promover la superación del aislamiento relativo de las comunidades, las escuelas, los maestros y los alumnos a través de formas de trabajo compartido entre los diferentes actores a través de la conformación de agrupamientos de escuelas cercanas. Dichos agrupamientos se conciben como un *modelo organizacional* para realizar actividades de encuentro e intercambio y *como unidad de análisis* para la toma de decisiones.

Los objetivos explícitos de la Especialización responden ajustadamente a los ejes arriba mencionados:

- Especializar la formación de los maestros rurales del nivel primario de todo el país, profundizando sus conocimientos relativos a la educación en contexto rural.
- Crear un espacio de discusión crítica en torno a las características de la educación rural y sus instituciones.
- Ampliar el campo de la experiencia de los maestros a través del aprendizaje de nuevos conocimientos e instrumentos que le permitan diseñar nuevas estrategias de trabajo en las aulas rurales.
- Proponer múltiples recursos para la formación, producción e intercambio de experiencias relacionadas con los aprendizajes en contextos de enseñanza en los ámbitos rurales.
- Establecer el registro y la sistematización de experiencias como herramienta privilegiada para acompañar procesos de evaluación y autoevaluación.

El título otorgado a los maestros cursantes es de *Especialista docente de nivel Superior en Educación Rural para el nivel Primario*.

El plan de estudios de la Especialización comprende seis módulos temáticos y dos seminarios de profundización temática y de sistematización de la práctica. Tiene una duración total de 400 horas asignándose una proporción del 71 % a las propuestas presenciales y 29% a las no presenciales.

Los módulos son bloques de trabajo con unidad de sentido. Cada uno de ellos está organizado para atender la adquisición y la profundización de aspectos conceptuales y prácticos desde diferentes miradas disciplinares y pedagógico-didácticas así como para proponer la reflexión sobre las diferentes temáticas en el contexto educativo rural. Al interior de cada módulo se presentan espacios de trabajo dedicados al diseño, análisis y evaluación de proyectos tanto a nivel de aulas como de las instituciones educativas rurales.

El siguiente esquema presenta la estructura de modular de la Especialización.

Módulo	Horas presenciales	Horas no presenciales
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	116

Por tratarse de una estructura modular se puede iniciar la cursada por cualquiera de los módulos, ya que los mismos no mantienen relación de correlatividad. La cursada regular de cada uno de los módulos disciplinares compromete la asistencia a dos encuentros provinciales y dos locales (encuentros de agrupamiento). Asimismo, se articulan diferentes instancias de trabajo coordinadas por los profesores de los ISFD y los equipos de supervisión de educación primaria.

Los seminarios, por su parte, abordan contenidos temáticos que han sido tratados en los módulos y requieren niveles de profundización; contenidos específicos que no fueron desarrollados en los módulos y contenidos que aporten a los docentes las herramientas necesarias para la sistematización de sus prácticas. Además, estos seminarios cumplen la función de acompañar a los docentes en la realización de su trabajo final. La cursada de los seminarios requiere haber transitado una todos los módulos básicos como mínimo para estar en condiciones de recorrer la instancia de profundización. Son los ISFD oferentes de la Especialización en cada provincia quienes deciden sobre el/los período/s en que ofrecen los seminarios intensivos.

Los requisitos de aprobación de cada módulo se pueden sintetizar en:

- Cumplimiento de los porcentajes de asistencia previstos por la jurisdicción (mínimo 75% considerando exclusivamente los encuentros obligatorios: 2 provinciales y 2 de agrupamiento)
- Llevar a cabo con sus alumnos una situación de clase/práctica, considerando las tres que se solicitan en el tiempo que medie entre cada uno de los encuentros.
- Elaboración del portafolio, incluyendo las actividades previstas en las diversas propuestas planteadas por los docentes.
- Presentar una síntesis comentada que recupere el proceso desarrollado a partir de cada portafolio. La forma de presentación se realizará con el formato que la jurisdicción o el instituto defina. Entre las alternativas previstas:
 - Presentación oral, individual y presencial, en un encuentro con profesores y supervisores.
 - Informe escrito individual, que los concursantes presentarán a profesores y supervisores
 - Otras formas que la jurisdicción defina.

Estrategias pedagógico didácticas del dispositivo

La organización de la propuesta pedagógico didáctica del postítulo ofrece espacios de trabajo conjunto y articulado con los profesores de los ISFD en su calidad de formadores de la didáctica específica de cada área y de la didáctica general (conocidos como “pareja pedagógica”) y con los supervisores del nivel primario. La modalidad de conformación de esta pareja pedagógica tiene algunas variantes según las provincias: en algunas jurisdicciones se designa un generalista y un disciplinar por cada módulo; en otras, se mantiene la continuidad del generalista a lo largo de todos los módulos para una misma cohorte y van rotando los profesores disciplinares. Esta última situación permite que un miembro de la pareja pedagógica vaya recuperando la experiencia a lo largo de toda la cursada de esa cohorte. La participación conjunta de profesores de ISFD y supervisores de cada zona está pensada como una estrategia de orientación pedagógica permanente en los diferentes momentos de la formación.

La estrategia pedagógica se sostiene en los dos grandes propósitos que organizan la Especialización.

1) *Mejorar la enseñanza en grados agrupados* proponiendo el análisis de situaciones de enseñanza que contemplan el trabajo simultáneo de diferentes años de escolaridad, la puesta en práctica de situaciones de enseñanza en las propias clases y la reflexión individual y compartida sobre esas prácticas. Se trata de recuperar las experiencias de los docentes y directores, ya que tanto unos como otros han elaborado a partir de sus experiencias diferentes estrategias para enseñar los contenidos que permiten atender a la diversidad de situaciones de sus alumnos. De esta manera, se propone analizar esas prácticas cotidianas para convertirlas en objetos de estudio para sí y para otros, considerando la propia experiencia como punto de partida en la construcción de conocimiento pedagógico respecto de las especificidades didácticas que requiere el plurigrado.

2) *Superar el aislamiento* de los maestros y escuelas rurales ofreciendo espacios de trabajo colaborativo a través de distintas instancias de trabajo presenciales. Se prevé que este objetivo a largo plazo se sostenga, una vez finalizada la cursada, a través de encuentros de trabajo con colegas que los mismos docentes gestionen en sus zonas.

Para mejorar la enseñanza en grados agrupados la propuesta es que tanto los especialistas disciplinares como los generalistas orienten a los maestros rurales en el desarrollo de secuencias didácticas en las particulares condiciones de cada aula de plurigrado teniendo como base para el trabajo el *Cuaderno para el Docente. Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado*. Estos ejemplos son propuestas para desarrollar con los propios alumnos con el objeto de promover formas de agrupamientos que no solo se organicen por año o ciclo de escolaridad, sino haciendo prevalecer otras variables, tales como los intereses y las edades de los alumnos, sus saberes previos y sus posibilidades, rescatando la enseñanza en plurigrado desde la potencialidad que esta ofrece y no sólo desde las dificultades que plantea.

Para superar el aislamiento el supuesto que orienta a la propuesta es conformar agrupamientos de escuelas para así evitar las respuestas aisladas por institución y atender a las particularidades de las escuelas rurales relativas al contexto. Así, se concibe al agrupamiento como una unidad para analizar necesidades y posibilidades de un conjunto escuelas que comparten características por su localización y como ámbito de aplicación de las alternativas que en cada caso se diseñen. Este modelo de organización agrupa a un conjunto de escuelas (de 5 a 15) donde asisten profesores, supervisores y maestros. Se trata de dos encuentros por módulos programados con criterios

flexibles de modo que los participantes tengan el tiempo necesario para realizar una inmersión en la lectura y el ejercicio práctico de adecuación del ejemplo sugerido a su propia realidad.

Ambos propósitos se entrelazan en instancias colaborativas de programación conjunta y análisis posterior a la puesta en práctica de las propuestas didácticas con el objetivo de fortalecer sus decisiones personales al poner en relación la actividad individual de cada maestro en su escuela y la reflexión conjunta a través de la puesta en común. La Especialización propone, por un lado, recuperar los conocimientos prácticos que los maestros rurales construyen a partir de sus experiencias en la modalidad para compartirlos en espacios de reflexión conjunta. Por otro lado, promueve la actualización de los contenidos curriculares acompañados por nuevas estrategias didácticas y pedagógicas que brinden situaciones alternativas de enseñanza en las que se dote de sentido a grupos conformados por criterios que excedan el año de escolaridad. Por ejemplo, en función de las necesidades de aprendizaje, intereses afines, edades próximas independientemente del año de matriculación, contenidos desarrollados con diferentes grados de complejidad, entre otros.

Las instancias de encuentro posibilitan la presentación de temáticas; la profundización en los contenidos de cada área y su enseñanza; la programación, el análisis y la evaluación conjunta. Estos encuentros incluyen actividades de estudio y análisis de casos de enseñanza en plurigrado, situaciones de clase desarrolladas por cada docente con sus alumnos a partir de las orientaciones de los profesores y de la programación compartida con sus pares y análisis de sus propias prácticas y de sus desempeños.

La Especialización promueve, por un lado, que los maestros recreen un trabajo autónomo en la toma de decisiones didácticas y por otro, que este pueda ser compartido en los encuentros de agrupamiento con sus pares. El análisis de las prácticas cotidianas y la programación compartida encuentra expresión en diferentes aspectos de Especialización que se convierten en específicos de su propuesta. Uno de ellos es el trabajo con el registro personal. El registro cumple la función de mediador entre la tarea individual y la grupal, oficia de ayuda memoria para la discusión y amplía la posibilidad de participación a todos los integrantes de los agrupamientos. En el transcurso de cada módulo, el maestro elabora su portafolio personal, conservando sus producciones para recuperar el proceso realizado en las instancias de agrupamiento, en los encuentros provinciales, en los Seminarios de profundización y en el trabajo final de evaluación.

Los supuestos que subyacen al enfoque de evaluación adoptado para la Especialización se asientan en una concepción procesual y formativa que se desarrolla a través del portafolio, esto supone revisiones sucesivas por parte del maestro cursante y también la incorporación de aportes que provienen tanto de los formadores como de los supervisores y colegas. Este enfoque resulta coherente con la concepción más general de la propuesta, que ya se ha enunciado precedentemente, que se asienta en el análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza.

El dispositivo en acción

La articulación entre los distintos niveles institucionales involucrados en la implementación de la Especialización se encuentra representada en el cuadro siguiente.

Nivel nacional:

- Dirección Nacional de Educación Primaria
- Área de Educación Rural del Ministerio de Educación de Nación
- Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)
- Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER)

Nivel jurisdiccional:

- Dirección de Educación Superior y los ISFD
- Las Direcciones de Primaria
- Las áreas de ruralidad

A nivel provincial intervienen como formadores profesores de ISFD, seleccionados para tal fin y supervisores de nivel primario. Los profesores de los institutos conforman el cuerpo docente de la Especialización y son seleccionados por cada una de las jurisdicciones. La modalidad de su contratación es definida en esa instancia, conforme los términos de referencia establecidos para todo el país por el Ministerio de Educación Nacional. Las condiciones requeridas es que tengan experiencia en ruralidad y/o en tareas de capacitación. En algunas provincias la selección es por concurso de antecedentes profesionales, en otras la designación se hace desde el Ministerio o

Secretaría de Educación, en virtud del conocimiento de la trayectoria de los profesores y en otras se resuelve a propuesta del mismo ISFD donde trabajan los profesores.

Los supervisores del nivel primario tienen un rol destacado en el marco de la Especialización en tanto se procura su activa participación mediante actividades específicas que responden a las políticas de formación docente tendientes a articular las diferentes instancias del sistema y para atender requerimientos y necesidades propias del nivel cuyos docentes forman. En ese sentido, las tareas del supervisor incluyen su participación en los encuentros de agrupamiento, eventuales visitas a las escuelas participantes de la Especialización y la actuación como intermediarios de la información del dispositivo.

A continuación se describe la organización de la Especialización en sus instancias presenciales clave: la instancia nacional, la provincial y la local o de agrupamiento.

Encuentros nacionales. El diseño planifica tres encuentros nacionales, de tres días cada uno, a los cuales asisten profesores de los ISFD, supervisores y referentes provinciales, funcionarios de los niveles primario y superior de todas las provincias participantes. Estos encuentros de formación están a cargo del equipo del Área de Educación Rural del Ministerio de Educación de Nación. Durante el primer encuentro nacional se identifican a las escuelas participantes, se presentan a los supervisores, se caracterizan a las instituciones rurales y se introduce el material de lectura. En el segundo y tercer encuentro se despliegan los contenidos específicos de la capacitación y los espacios de trabajo conjunto.

Encuentros provinciales. Durante el transcurso de los interencuentros nacionales tienen lugar dos encuentros provinciales. Estos últimos tienen sede en el ISFD previsto por cada provincia y generalmente los formadores son profesores de esta misma casa de estudio.

Encuentros de agrupamiento. En cada una de las zonas o regiones definida por la jurisdicción se desarrollan dos encuentros de agrupamientos por módulo. Participan de ellos los maestros de las escuelas que conforman cada uno de estos agrupamientos. Los mismos son coordinados por el supervisor de la zona y cuentan con la asistencia rotativa del especialista o el generalista en carácter de observadores. En todas las provincias y previo a estas reuniones se lleva adelante un trabajo de planificación, tanto entre la pareja pedagógica como entre ellos y el supervisor.

Las instancias presenciales del dispositivo

Primer encuentro provincial. Se propone un encuentro en el que participan todos los docentes inscriptos en cada ISFD. El encuentro es coordinado por los formadores organizados en pareja pedagógica. Estas parejas se conforman por un especialista en un área curricular (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales) y un especialista en didáctica general. Los supervisores participan en carácter de observadores. Durante este encuentro los formadores presentan el trabajo a realizar, se desarrollan los contenidos previstos y se programa la tarea a desarrollar en el tiempo que media hasta el próximo encuentro provincial. Esta tarea incluye la organización de la secuencia de enseñanza que cada maestro desarrollará en su escuela con sus respectivos alumnos.

Primera etapa de trabajo autónomo. En esta etapa comienza el desarrollo de las secuencias de enseñanza en las aulas de plurigrado. En el período que media entre la primera reunión provincial y la primera reunión de agrupamiento se prevé un tiempo necesario para los maestros rurales aborden los materiales de lectura, lo analicen y realicen adecuación necesaria a su escuela y su grupo. En general este tiempo no es inferior a tres semanas. Cada jurisdicción es la responsable de analizar la especificidad y complejidad de cada módulo junto con las características del grupo de maestros y en función de ello planifica las fechas de las reuniones de agrupamiento.

Primer encuentro de agrupamiento. En esta reunión se desarrollan los contenidos acordados entre el supervisor y los formadores de los ISFD, se analizan situaciones de aula, se acuerdan las actividades que cada docente desarrollará en el marco de la continuidad de su trabajo autónomo y se programa la secuencia de enseñanza que cada docente desarrollará en su aula.

Segunda etapa de trabajo autónomo. Los maestros rurales continúan con el desarrollo de las secuencias de enseñanza en las aulas de plurigrado.

Segundo encuentro de agrupamiento. Se replica la estructura del primer encuentro, desarrollando nuevos contenidos. Los maestros ponen en común los registros de las clases que implementaron en la etapa de trabajo autónomo.

Tercera etapa de trabajo autónomo. Los maestros rurales en sus aulas dan cierre al desarrollo de las secuencias de enseñanza.

Segundo encuentro provincial. Durante este encuentro se recupera el proceso desarrollado a lo largo del módulo, se presentan las carpetas personales elaboradas por los maestros y se evalúa el trabajo realizado.

Materiales de trabajo

El *Cuaderno para el Docente. Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado* es uno de los materiales que vertebran la propuesta de trabajo de la Especialización. Este cuaderno presenta ejemplos de situaciones de enseñanza en plurigrado para las áreas de Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lengua. Estos ejemplos tienen el propósito de problematizar las alternativas de trabajo con grupos de alumnos de diferentes años de escolaridad y proponer alternativas para diversificar las estrategias de aula, reservando para situaciones especialmente programadas la individualización de la enseñanza o la simultaneidad de propuestas diferentes para distintos años de escolaridad. A través de la aproximación a situaciones concretas de diferentes áreas, presentadas como casos de análisis, se pretende que cada docente considere distintos planteos que complementan una mirada actualizada acerca de una selección de contenidos con sus correspondientes secuencias didácticas. Luego, al momento del análisis, tienen oportunidad de retomar y volver la mirada sobre sus prácticas cotidianas en plurigrado.

Estos ejemplos proponen que la actividad de programación del docente se centre en identificar aspectos comunes entre los diferentes años de escolaridad para reconocer algunos elementos que le permitan dar unidad a la propuesta de enseñanza y basar su tarea en dicha unidad. Buscan partir de algún aspecto común (contenido, eje temático, recurso o procedimiento) y alcanzar sucesivas diferenciaciones para los diferentes alumnos o grupos en función de diversos criterios: niveles de profundidad, contenidos complementarios del mismo eje, diferentes aplicaciones de un mismo recurso y diversos alcances de un mismo procedimiento.

Cada situación de enseñanza ofrecida plantea una caracterización general de la propuesta de cada área contemplando aspectos didácticos y diferentes actividades que orientan la lectura y el trabajo a realizar con los alumnos así como orientaciones para revisar su implementación durante los encuentros con colegas.

Estado de avance de la Especialización a diciembre de 2010

En principio es preciso destacar algunos datos que caracterizan la modalidad rural en la República Argentina. Según datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE, Relevamiento Anual 2009- Red Federal de Información Educativa) 11.637 escuelas primarias de gestión estatal de todo el país son rurales. Esto quiere decir que el 50% de las unidades educativas argentinas de educación Primaria son rurales, este porcentaje aumenta al 60% si solo se consideran a los establecimientos primarios de gestión estatal. En algunas regiones como el Noroeste y el Noreste, este porcentaje asciende al 73%. Las escuelas con grados agrupados constituyen aproximadamente la mitad de las escuelas primarias de gestión estatal, siendo en su mayoría escuelas rurales. Las dos terceras partes de estas escuelas cuentan con una sala múltiple (en la cual un maestro trabaja con dos o tres grados) en tanto que el tercio restante tiene una sola sección múltiple en la que el maestro trabaja con todos los grados (escuela de personal único). Según estas mismas fuentes en estos servicios educativos estudian 563.092 alumnos y alumnas, que constituyen el 15,7% de los alumnos matriculados en el nivel primario en el sector estatal. Se desempeñan en ellos docentes que ocupan 47.133 cargos, el 20,2% de los cargos docentes del sector primario de gestión estatal.

Otro rasgo es que sus docentes generalmente deben afrontar en soledad las decisiones que su tarea requiere y no es habitual que tengan oportunidad de participar en instancias de encuentro con otros docentes o de situaciones de capacitación sin alejarse de sus lugares de residencia y trabajo.

A continuación se presenta el estado de avance a diciembre de 2010¹ de la implementación de la Especialización Docente de nivel Superior en Educación Rural para el nivel Primario: intervienen a la fecha 20 provincias del país, 260 formadores de los ISFD y 313 supervisores del nivel primario, con una cobertura aproximada de 2.751 escuelas, y 4.696 maestros se encuentran en proceso de formación.

Los siguientes cuadros presentan las cifras recabadas según cohorte y provincia.

¹ Datos extraídos en el "8vo Encuentro Nacional de profesores de los ISFD, Supervisores de Nivel Provincial y Referentes Provinciales (9-10 de diciembre de 2010).

Cohorte 2008

Provincia	Escuelas estatales primarias	Escuelas estatales rurales primarias	Nº Escuelas participantes	Nº Maestros inscriptos	Nº maestros egresados/continúan	Nº profesores	Nº Supervisores
Córdoba	1893	1142	213	300	220	25	7
Corrientes	864	660	60	250	210	15	23
Entre Ríos	1152	803	200	300	215	s/d	12
Catamarca	440	352	120	310	280	8	12
Misiones	974	708	117	270	253	8	4
Neuquén	321	155	50	300	260	6	20
San Juan	353	190	190	220	250	8	18
Santa Cruz(Tierra del Fuego)	81	18	27	180	117	14	4
Santiago del Estero	1209	1080	264	300	208	7	24
Tucumán	628	449	140	350	235 (sin egresados)	20	20

Cohorte 2009

Provincia	Escuelas estatales primarias	Escuelas estatales rurales primarias	Nº Escuelas participantes	Nº Maestros inscriptos	Nº maestros egresados/continúan	Nº profesores	Nº Supervisores
Córdoba	1893	1142	259	300	241	12	12
Corrientes	1152	803	60	290	238	8	23
Chaco	1133	892	142	250	240	8	4
La Pampa	193	105	120	130	70	12	12
La Rioja	361	286	140	340	260	16	19
Mendoza	712	343	140	311	220	8	8
San Luís	331	230	200	316	240	8	8
Santa Fe	1547	903	280	375	340	20	45
Salta	740	546	79	288	103	10	3

Cohorte 2010

Provincia	Escuelas estatales primarias	Escuelas estatales rurales primarias	Nº Escuelas participantes	Nº Maestros inscriptos	Nº maestros egresados/continúan	Nº profesores	Nº Supervisores
Córdoba	1893	1142	332	300	170	12	5
Entre Ríos	1152	803	300	300	300	8	4
Formosa	568	409	85	212	165	7	3
Jujuy	386	251	176	367	284	8	11
Tucumán	628	449	120	130	70	12	12

Sintetizando, esta propuesta de formación alcanza una cobertura del 32% de las escuelas rurales (considerando datos de las tres cohortes); y con respecto a la retención de sus participantes muestra un porcentaje promedio entre las tres cohortes de deserción del 24%, constituyendo dos aspectos a tener en cuenta en la proyección de las acciones de esta política de formación.

Del panorama general planteado precedentemente se puede considerar que la Especialización conforma un complejo dispositivo que promueve articulaciones originales entre los diferentes niveles institucionales involucrados, tanto a nivel nacional como jurisdiccional. Dentro de este marco general, existen grandes diferencias en la forma que cada provincia implementó el dispositivo de acuerdo a las características locales.

A continuación se describen los casos de las dos provincias que conforman la línea de base en el presente estudio.

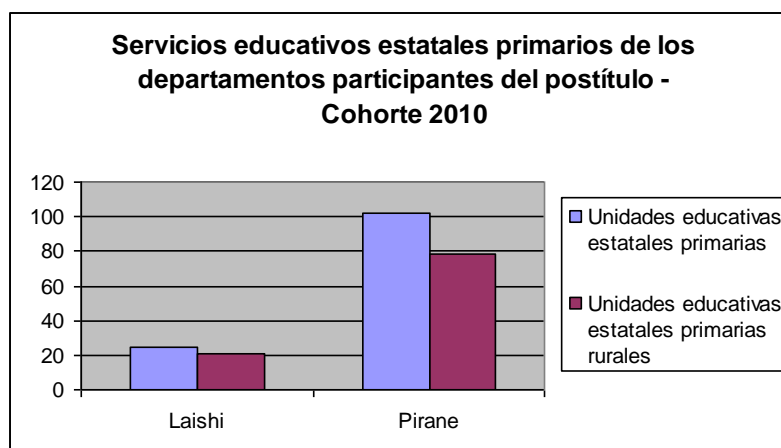
El caso de Formosa

La oferta curricular para la primera cohorte comenzó en mayo de 2010 con el dictado de los cuatro módulos disciplinares (Didáctica de Ciencias Naturales en plurigrado, Didáctica de Matemática en plurigrado, Didáctica de Ciencias Sociales en plurigrado y Didáctica de Lengua en plurigrado). Para el dictado de los mismos se decidió que los destinatarios serían los docentes de la zona sur de la provincia de los departamentos de Pirané y Laishi. A su vez, dichos departamentos fueron subdivididos en cuatro subzonas que se corresponden con los agrupamientos de escuelas y los módulos a desarrollar.

A continuación se presentan los cuatro agrupamientos y se indica el módulo cursado en la primera parte del año.

- 1- El Colorado y Villa Kilómetro 213, del departamento Pirané, (*Ciencias Naturales*)
- 2- Centro Forestal Pirané, del departamento de Pirané (*Ciencias Sociales*)
- 3- Colonia Campo Villafañe, del departamento de Pirané (*Matemática*)
- 4- San Francisco de Laishí, del departamento de Laishi (*Lengua*)

Cabe destacar que el departamento de Laishi cuenta con 25 escuelas primarias de gestión estatal y que el 84% de ellas son rurales. Por su parte, en el departamento de Pirané el 76,5% de las 102 escuelas primarias son rurales. La provincia de Formosa cuenta con 409 escuelas primarias rurales que conforman el 72% del total de las escuelas primarias de gestión estatal de su jurisdicción.



Fuente: *Relevamiento de las Escuelas Rurales de la República Argentina 2009*, Ministerio de Educación de la Nación

El Instituto oferente para esta región fue el ISFDyT “Víctor Manuel Almenara” ubicado en la localidad de Colonia Campo Villafañe. La selección de dicho instituto la realizó el equipo coordinador de la jurisdicción ya que contaba con experiencia previa en propuestas de formación en torno a la ruralidad.

La cohorte 2010 contó en sus inicios con 212 maestros rurales inscriptos; al finalizar el dictado de la primera etapa dicho número se vio reducido a 165 maestros. Entre los inscriptos se encuentran representadas casi la totalidad de las escuelas primarias rurales de los dos departamentos involucrados.

Se prevé que la cohorte 2011 estará destinada a maestros rurales de la zona norte de la provincia que abarca los departamentos de Pilcomayo, Pilagas y Patiño.

Tal como está previsto en el diseño de la Especialización se cumplieron, para la primera etapa, todas las instancias presenciales: dos encuentros provinciales y dos encuentros de agrupamiento. El primer encuentro provincial se desarrolló el 7 de mayo de 2010 en ISFDyT “Víctor Manuel Almenara” de la localidad de Colonia Campo Villafañe. Asistieron al mismo las autoridades del Ministerio de Educación de la provincia, de la Dirección de Nivel Primario, de la Dirección de Nivel Superior, y también se hicieron presentes referentes de PROMER, supervisores y formadores.

La primera parte del encuentro, a cargo de las autoridades provinciales de la Especialización, estuvo destinada a la presentación del funcionamiento y de los objetivos generales de la propuesta formativa. En la segunda parte del día, ya agrupados por módulos, los maestros trabajaron junto a la pareja pedagógica (generalista y disciplinar) en los distintos módulos. En este encuentro se distribuyó a todos los maestros rurales que iniciaban la cursada del primer módulo el *Cuaderno para el Docente. Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado*. Las parejas pedagógicas propusieron un trabajo en torno a la planificación de la puesta en práctica de los ejemplos y sobre el registro y la sistematización de experiencias como herramientas privilegiadas para acompañar los procesos de evaluación y autoevaluación.

Los dos encuentros de agrupamientos tuvieron lugar los días 5 y 26 de junio de 2010 y se desarrollaron en cada una de los ISFD sede. A estos encuentros asistieron los formadores, los maestros y la referente jurisdiccional pero estuvieron ausentes los supervisores. El siguiente encuentro provincial se realizó el día 31 de julio y tuvo como objetivo dar cierre a las actividades de la primera etapa de la cursada.

La segunda etapa del año de la Especialización no pudo concretarse tal como estaba planificada por razones de presupuesto. Los fondos girados por PROMER a la jurisdicción para garantizar el normal funcionamiento del dispositivo no fueron transferidos por el Ministerio de Economía, Hacienda y Finanzas de la Provincia de Formosa al Ministerio de Cultura y Educación provincial.

La referente jurisdiccional refirió que los docentes contratados para participar como formadores de la Especialización exceden, en muchos casos, la carga horaria de docencia compatible con el dictado de los módulos. Esta incompatibilidad podría operar como un obstáculo en la autorización de la continuidad de los contratos. Sin embargo, cabe destacar que estos mismos docentes fueron contratados y autorizados a dictar el primer módulo bajo las mismas condiciones que ahora se convierten en obstáculo.

El caso de Córdoba

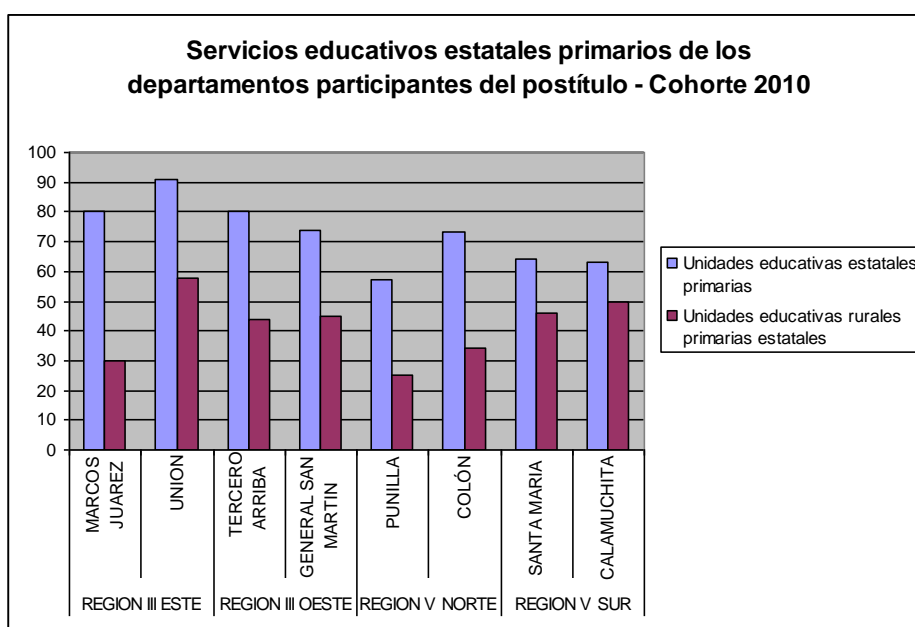
La provincia de Córdoba por su parte también realizó los ajustes necesarios a la propuesta central para adaptarla a su realidad y necesidades locales. Esta jurisdicción cuenta con 1.896 escuelas primarias de gestión estatal, de las cuales el 60,3% (1.142) son escuelas rurales. En la cohorte 2010, la Especialización estuvo destinada a los maestros rurales de las regiones III y V. La

región III abarca los departamentos de Tercero Arriba, Marcos Juárez, Unión, Gral. San Martín; y la Región V, los departamentos de Santa María, Calamuchita, Punilla y Colón.

Cabe destacar que la proporción de escuelas rurales sobre la totalidad de unidades educativas estatales primarias sufre variaciones importantes si consideramos de forma separada cada departamento de las Regiones III y V: siendo Marcos Juárez el departamento que cuenta con el porcentaje más bajo de escuelas rurales (37,5%) y Unión, el que tienen la mayor concentración de las mismas (63,7%). Los valores se modifican al considerar cada región en su conjunto: las escuelas rurales de la Región III conforman 54,5% del total de las unidades educativas primarias estatales y en la Región V este valor asciende al 60,3%.

Tabla 1. Provincia de Córdoba según regiones, departamentos y unidades educativas primarias estatales

SUB REGION	DEPARTAMENTO	UNIDADES EDUCATIVAS RURALES PRIMARIAS ESTATALES	% SOBRE EL TOTAL DE UNIDADES EDUCATIVAS ESTATALES PRIMARIAS
REGION III ESTE	MARCOS JUAREZ	30	37,5
	UNION	58	63,7
REGION III OESTE	TERCERO ARRIBA	44	55,0
	GENERAL SAN MARTIN	45	60,8
REGION V NORTE	PUNILLA	25	43,9
	COLÓN	34	46,6
REGION V SUR	SANTA MARIA	46	71,9
	CALAMUCHITA	50	79,4



Fuente: *Relevamiento de las Escuelas Rurales de la República Argentina 2009*, Ministerio de Educación de la Nación.

De este modo, la coordinación de esta jurisdicción implementó la Especialización sobre la base de las siete regiones escolares en diferentes zonas y momentos. En la primera cohorte, iniciada en el año 2008, participaron las regiones I, VI y VII correspondientes a los departamentos de Córdoba Capital, Río Seco, Tulumba, Totoral, Ischilín, Sobremonte, Cruz del Eje, Pocho, Minas, San Alberto, San Javier dado que concentran la mayor cantidad de escuelas rurales. En la cohorte 2009 participaron las regiones II y IV que comprenden los departamentos de Río Primero, Río Segundo, San Justo, Río Cuarto, Juárez Celman, Pres. Roque Sáenz Peña, Gral. Roca.

La cohorte 2010 se divide a su vez del siguiente modo: Región III Este que incluye los departamentos de Marcos Juárez y Unión; Región III Oeste que engloba a Tercero Arriba y Gral. San Martín; Región V Norte que toma los departamentos de Colón y Punilla y la Región V Sur que abarca a Santa María y Calamuchita.

Cada región cuenta con un ISFD que se constituye en el oferente de la Especialización que no siempre coincide con la sede de ese mismo instituto. Por ejemplo, en el caso de la Región V el instituto designado como oferente es el ISFD Capdevilla de la localidad de La Falda. Sin embargo, debido a las distancias y dificultades de transporte para movilizarse desde las distintas localidades hasta el ISFD sede, se decidió realizar los encuentros en el ISFD Leguizamón de la Ciudad de Córdoba.

Durante el primer semestre del año los maestros de la Región V Sur cursaron el módulo Didáctica de Lengua en plurigrado; los de la Región V Norte, el módulo Didáctica de Ciencias Sociales en plurigrado; los de la Región III Este, Didáctica de Matemática en plurigrado y, por último, los maestros de la Región III Oeste, el módulo de Didáctica de Ciencias Naturales en plurigrado. Durante el segundo semestre los módulos rotaron entre los dos agrupamientos de cada Región.

En la primera etapa del año y de acuerdo al diseño del dispositivo de la Especialización, se llevaron a cabo los cuatro encuentros presenciales (dos provinciales y dos de agrupamiento).

Haciendo foco en instancias presenciales del dispositivo

El encuentro provincial en Formosa

El segundo encuentro provincial se llevó a cabo en la localidad de Colonia Campo Villafañe en el Instituto de Formación Docente y Técnica “Víctor Manuel Almenara” el día 31 de julio de 2010. La

apertura de la jornada de trabajo estuvo a cargo del Director de Educación Superior de la provincia, de la Directora de Nivel Medio, del referente jurisdiccional del PROMER y del delegado regional de Educación. Luego, los maestros rurales, alumnos ingresantes a la Especialización, se distribuyeron en distintas aulas de acuerdo a los módulos de cursada. Allí, con el acompañamiento de los formadores, retomaron el trabajo en torno a los registros o portafolio y a las carpetas personales.

Durante toda la jornada la Directora del ISFD, que a su vez forma parte de la pareja pedagógica de Ciencias Naturales, coordinó y marcó los tiempos de la agenda pautada para el trabajo del día. Se observó, a su vez, que en las distintas aulas los grupos trabajaron sobre los registros, analizaron las carpetas personales e intercambiaron experiencias.

En el aula donde se dictaba el módulo de Didáctica de Ciencias Naturales en plurigrado los maestros compartieron las producciones realizadas con sus alumnos y reseñaron la utilidad del ejemplo didáctico que habían realizado. El ejemplo que los docentes habían implementado, y que fue puesto a consideración del grupo, corresponde a la propuesta *“Unidad de producción animal bajo un sistema de pastoreo extensivo”* del *Cuaderno para el Docente. Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado*. Las formadoras señalaron que si bien es muy importante avanzar con los contenidos es fundamental consolidar una buena base de conocimiento en los niños; y retomar desde la base para ir incorporando nuevos saberes.

Un eje fuertemente trabajado por las formadoras fue la exigencia ligada a la carpeta y a la producción del maestro. A su vez, remarcaron la importancia de enfatizar en el proceso de construcción de la carpeta y no en la presentación *per se* de la misma.

Como las clases en la provincia de Formosa se vieron interrumpidas en muchas ocasiones por la lluvia y dificultades climáticas, los maestros señalaron que las faltas y las ausencias prolongadas de los niños a la escuela dilataron la aplicación de los ejemplos didácticos. Asimismo, las intensas lluvias en muchos casos imposibilitaron la realización de la salida a campo.

Los espacios de intercambio eran cordiales y de mucha motivación por parte de los maestros. En todos los grupos observados, se valora positivamente el encuentro con los pares en los encuentros provinciales y la importancia de los encuentros de agrupamiento. Los maestros rescataron la riqueza de la Especialización, para ellos es la nueva metodología de trabajo la que

permite redescubrir el contexto. En palabras de un docente: “se abre un mundo que siempre estuvo y se mira de otra manera²”.

Por último, el momento de pago de viáticos si bien estaba organizado, fue largo y lento y demoró la partida de los maestros. No obstante, el equipo de PROMER tomó la precaución de pagar en primera instancia a los maestros de Pirané que son los que más tiempo de traslado tienen.

El encuentro de agrupamiento en Córdoba

El equipo de investigación presenció el primer encuentro de agrupamiento de la segunda mitad del año de la Región V Sur. Dicho encuentro se realizó en la Ciudad de Córdoba, en el ISFD Carlos Alberto Leguizamón, el pasado 2 de octubre donde estuvieron presentes 42 maestros rurales de la Región V Sur de la cohorte 2010. En esta oportunidad se sumaron al encuentro 10 maestros rurales de otras regiones que por diversos motivos no asistieron a los agrupamientos correspondientes.

Este agrupamiento se encontraba cursando el módulo de Didáctica de Ciencias Sociales en plurigrado y en la primera mitad del año había cursado el módulo Didáctica de la Lengua en plurigrado. En el mismo instituto también se encontraba reunido el grupo de la Región V Norte.

El trabajo de la docente generalista con los maestros agrupados tiene continuidad desde el módulo anterior (Didáctica de la Lengua en plurigrado), por tal motivo la formadora conoce al grupo y las dificultades que manifestaron para la realización del registro y la carpeta personal. Contemplando este diagnóstico, la formadora propuso una consigna en torno a la reflexión sobre las prácticas de registro para poder pasar del formato descriptivo a otro más complejo y de carácter analítico. En este sentido la formadora pautó en el encuentro anterior (28 de agosto) la lectura, la reflexión y el debate sobre tres capítulos del libro *“Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias”* de Rebeca Anijovich. Esta propuesta agregaba al trabajo sobre la planificación y puesta en práctica del ejemplo de Ciencias Sociales *“Estudiar las actividades productivas de una comunidad”* del *Cuaderno para el Docente. Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado*.

La disposición en el aula estaba dada por los distintos sub-agrupamientos dentro del agrupamiento general. Así la mayor parte del trabajo se desarrolló en seis grupos diferenciados

² Nota de campo del segundo encuentro provincial de la provincia de Formosa del 31/07/2010.

para lo cual el texto de Anijovich se repartió por capítulos entre los equipos. Cabe indicar que en el aula también se encontraban cuatro maestros que no estaban incluidos en ninguno de los subagrupamientos por haberse incorporado al trabajo del módulo más tardíamente. Estos maestros conformaron un nuevo grupo.

Este encuentro fue coordinado por la docente generalista ya que, en esta oportunidad, la docente disciplinar no estuvo presente por razones de índole personal. De todas maneras acompañó a la generalista la supervisora, quien según la opinión de varios maestros ha demostrado un fuerte compromiso con el grupo.

La tarea se inició con la lectura del texto *“La flecha en la huerta. Perplejidades y reflexiones en torno a la educación”* de Elio Aprile, propuesto como disparador de la actividad. En el momento de comenzar el debate se presentó la contadora de PROMER para comunicarles a los maestros que por una situación excepcional no se les podía pagar lo correspondiente a los pasajes. La contadora les solicitó que llenen un formulario detallando todos sus gastos y que adjunten a los mismos sus pasajes. Al final de su intervención les recordó que lo que no se detallara en dicho formulario no sería reintegrado.

Luego de ese corte, la docente continuó con la coordinación del grupo. Los distintos subagrupamientos expusieron por medio de afiches o *Power Point* los ejes analizados desde los textos. Los temas referían a la actividad de registro, puntualizando aspectos sobre la observación, la reflexión y el diario. Con respecto a la disposición espacial del aula a lo largo de la puesta en común, se destaca un uso del espacio no unidireccional hacia el frente sino horizontal y en múltiples direcciones.

Algunas cuestiones que surgen de la puesta en común tiene que ver con dudas e inquietudes respecto a cuándo resulta más productivo escribir el registro (antes, durante o después de la situación de clase) o de qué manera articular la teoría que van incorporando y hacer esa instancia más analítica. Luego de estos abordajes se dio por terminada la jornada.

La perspectiva de los formadores y los maestros

Se solicitó a los formadores que indicaran la asistencia a las distintas instancias presenciales del dispositivo: agrupamiento y encuentro a nivel regional de los maestros que cursan el postítulo. Estos encuentros representan un momento de intercambio entre pares orientado a superar el

trabajo solitario, propio de los maestros rurales, y que cuenta con la asistencia de uno o ambos integrantes de la pareja pedagógica y del supervisor. La respuesta más general y contundente señala que los actores en un alto porcentaje (91,36%) participan en estos encuentros.

Como ya se ha mencionado, la organización pedagógica de cada uno de los módulos está a cargo de una pareja pedagógica. De los datos relevados en la encuesta a formadores se desprende que el 45,7% de ellos está a cargo del dictado de alguna de las didácticas específicas (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) y el 53,1% lo está del dictado de la didáctica general.

Los formadores informaron que la planificación de los contenidos dentro de la pareja pedagógica se realizaba principalmente, en el 94% de los casos, a través de encuentros periódicos de trabajo. Solo en un caso se manifiesta que la planificación es individual. En este punto, es pertinente resaltar que los maestros rurales alumnos de la Especialización de las cohortes 2008 y 2009 en amplia mayoría (71,9%) valoraron muy positivamente a la pareja pedagógica como estrategia de enseñanza.

En relación con la modalidad de incorporación del supervisor al trabajo de planificación de la pareja pedagógica, el 44,3% de los formadores informó que el acuerdo se da primero entre la pareja y luego se informa e integra al supervisor; en el 27,8% de los casos el supervisor no participa de la planificación y un 19% dice trabajar de forma conjunta (la pareja pedagógica más el supervisor).

Por otro lado, se pidió a los formadores que indiquen los aspectos positivos y negativos del dispositivo de formación de la Especialización. A continuación se presentan agrupados los aspectos positivos más mencionados y con mayor consenso:

- La organización de la propuesta formativa
- Reflexión sobre la propia práctica docente
- Trabajo colaborativo y superación del aislamiento
- Que ofrezca conocimientos didácticos de las disciplinas en plurigrado
- La focalización del trabajo en el aula
- La revalorización del rol del maestro rural

- El acompañamiento y seguimiento continuo brindado a los maestros

Los aspectos negativos del dispositivo más reconocidos por los formadores fueron:

- Falta de tiempo para el desarrollo de todo lo planificado
- Problemas de coordinación entre las distintas áreas de gestión
- Problemas administrativos a nivel jurisdiccional
- Escaso número de encuentros presenciales
- Escasa integración entre los módulos
- Falta de contenidos específicos sobre el contexto rural
- Falta de relación entre los contenidos y la realidad del maestro rural
- Alta matrícula

De forma discriminada, se indagaron las valoraciones que los formadores generalistas tenían sobre algunas dimensiones del dispositivo. En términos generales, no hubo valoraciones negativas y fueron pocas las respuestas que ponderaron como regulares a alguna de dichas dimensiones. El 52,5% de los formadores generalistas consideraron entre muy bueno y excelente a la articulación entre los módulos de la Especialización; 79,1% consideró de la misma manera a la modalidad de evaluación a través del registro; y el 76,2% calificó del mismo modo al trabajo en los agrupamientos. Los aspectos organizativos fueron evaluados como buenos por el 46,3% de estos formadores.

Tabla 2. Valoraciones de los formadores sobre el dispositivo

	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
Articulación entre los módulos del postítulo	0 ,0%	3 7,5%	16 40,0%	17 42,5%	4 10,0%
Modalidad de evaluación	0 ,0%	0 ,0%	9 20,9%	26 60,5%	8 18,6%
Aspectos organizativos	0 ,0%	3 7,3%	19 46,3%	17 41,5%	2 4,9%
Trabajo en los agrupamientos	0 ,0%	1 2,4%	9 21,4%	19 45,2%	13 31,0%

Fuente: Información elaborada en base a la encuesta aplicada en el encuentro Nacional de Villa Giardino, Córdoba. Noviembre de 2009.

Por otro lado, el 74,7% de los maestros alumnos de la Especialización encuestados informó que ha asistido a cursos de capacitación docente de más de 40 horas reloj en los últimos 5 años. Esta

proporción se mantiene estable en la provincia de Córdoba, asciende al 97,2% de los casos en la provincia de Salta y disminuye al 60,5% en Formosa. Es importante destacar que sólo el 22,5% de los maestros que participaron de alguna instancia de formación continua lo hizo en temáticas afines a la enseñanza en ámbitos rurales. De esta manera la Especialización docente de nivel superior para nivel primario se convierte para la mayoría de los maestros rurales en la primera instancia de formación continua y en servicio vinculada con la práctica pedagógica y laboral en la cual se desempeñan.

En cuanto a la estimación que efectuaron los maestros egresados de las provincias de Corrientes y Córdoba (cohortes 2008) sobre el dispositivo, se observa una fuerte conformidad con el mismo. Acorde a los datos de la encuesta de egresados, el 74,3% de los docentes cataloga la Especialización como *muy buena* mientras que un 13% lo ubica en la categoría *excelente*.

Luego un 12,1% caracteriza al dispositivo como bueno y sólo un 0,3% lo hace como regular. Cabe destacar que no se registran respuestas en la última categoría que lo valora como malo.

Tabla 3. Valoraciones generales sobre el dispositivo de los egresados

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Regular	1	,3	,3	,3
Bueno	38	12,1	12,4	12,7
Muy bueno	228	72,6	74,3	87,0
Excelente	40	12,7	13,0	100,0
Total	307	97,8	100,0	
Ns/nc	7	2,2		
Total	314	100,0		

Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Diciembre 2010.

Se les pidió a los maestros rurales que están finalizando el cursado de la Especialización que calificaran globalmente la formación recibida y que propusieran mejoras a partir de su experiencia. Al sistematizar y procesar las sugerencias recibidas se observa que las mismas pueden ser agrupadas en diversas categorías. A continuación se presentan las más recurrentes acompañadas de algunos testimonios brindados por los maestros rurales.

- Planificar el comienzo de la Especialización por el Módulo de Educación en ámbitos rurales o el Módulo de alfabetización Inicial en plurigrado

“No incorporaría nada, sí cambiaría el orden de los módulos, comenzando por Contexto.”
(Encuesta, Maestro Córdoba, Egresado)

“Módulo de alfabetización y contextos que se den al principio de la especialización”
(Encuesta Maestra Corrientes, Egresado)

“Más que incorporar, revisaría el orden cronológico del dictado de los diferentes módulos”.
(Encuesta, Maestra Córdoba, Egresado)

“Ubicaría el módulo de contenido primero” (Encuesta, Maestro Córdoba, Egresado)

“El módulo de alfabetización se dicte anterior a los demás. Se unifiquen los criterios de evaluación entre los profesores” (Encuesta, Maestra Corrientes, Egresado)

“El contexto rural debería ser el primer módulo de estudio” (Encuesta, Maestra Córdoba, Egresado)

- Incorporar estrategias didácticas para el Nivel Inicial

“Secuencia didáctica desde el nivel inicial.” (Encuesta, Maestra Córdoba, Egresado)

“Propuestas áulicas para nivel inicial en el plurigrado y para alumnos con necesidades educativas especiales” (Encuesta, Maestra Corrientes, Egresado)

“Incorporar al trabajo el nivel inicial” (Encuesta, Maestra Córdoba, Egresado)

“Dedicar un módulo de la Especialización en nivel inicial” (Encuesta, Maestra Corrientes, Egresado)

“Capacitación para atender el nivel inicial que nos han anexado” (Encuesta, Maestra Corrientes, Egresado)

“Adecuación de estrategias a nivel inicial” (Encuesta, Maestra Córdoba, Egresado)

- Incorporar a la Especialización el abordaje de las materias especiales

“Sería bueno que se incorpore temáticas en educación física, música, tecnología.”
(Encuesta, Maestra Corrientes, Egresado)

“Incorporación de áreas especiales.” (Encuesta, Maestra Córdoba, Egresado)

“Más didáctica de las áreas.” (Encuesta, Maestra Corrientes, Egresado)

“Incorporaría una nueva propuesta en el área de Educación Artística.” (Encuesta, Maestra Córdoba, Egresado)

“Incorporaría material sobre las materias especiales (tecnología, plástica, música y computación) ya que en esta escuela los niños las necesitan.” (Encuesta, Maestra Córdoba, Egresado)

“Incorporaría la educación en áreas artísticas para escuelas rurales.” (Encuesta, Maestra Corrientes, Egresado)

“Sumar las áreas de ramas especiales.” (Encuesta, Maestra Córdoba, Egresado)

- Incorporar a la Especialización el abordaje de necesidades educativas especiales

“Un módulo específico con orientación y estrategias para alumnos con dificultad en el aprendizaje.” (Encuesta, Maestra Corrientes, Egresado)

“Incorporaría un trabajo formativo que nos ayude a orientar nuestras prácticas de enseñanza a niños con necesidades educativas especiales.” (Encuesta, Maestra Córdoba, Egresado)

“Incorporar una propuesta didáctica y pedagógica con estrategias y actividades para niños con necesidades educativas especiales.” (Encuesta, Maestra Corrientes, Egresado)

“Incorporar módulo de capacitación para la atención de niños con dificultades especiales de aprendizaje.” (Encuesta, Maestra Córdoba, Egresado)

- Incorporar a la Especialización prácticas de planificación

“Me gustaría que nos den otras ideas y no solo los ejemplos de los libros entregados. Que nos guíen o sugieran formas de planificar en escuelas de cuarta categoría” (Encuesta, Maestra Corrientes, Egresado)

“Incorporaría prácticas de planificación concretas de contenidos integrados” (Encuesta, Maestra Corrientes, Egresado)

“Prácticas de planificación para plurigrado” (Encuesta, Maestra Córdoba, Egresado)

“Me gustaría que nos enseñaran a planificar los contenidos en nuestras carpetas de actividades” (Encuesta, Maestra Corrientes, Egresado)

“Sugiero un espacio de planificación pero con seguimiento de profesores” (Encuesta, Maestra Córdoba, Egresado)

“Incluiría la confección de planificaciones anuales y didácticas” (Encuesta, Maestra Corrientes, Egresado)

- Incorporar la Información y la comunicación (TIC) como estrategia didáctica

“Especialización en el uso de TIC en el aula.” (Encuesta, Maestra Córdoba, Egresado)

“El manejo de las herramientas tecnológicas para estar más al día con el mundo actual.” (Encuesta, Maestra Corrientes, Egresado)

“Capacitación para desarrollar actividades en informática con alumnos.” (Encuesta, Maestra Córdoba, Egresado)

“Manejo de las TICs, planeamiento aplicado a la escuela de plurigrado.” (Encuesta, Maestra Corrientes, Egresado)

“Incorporación de conocimiento y uso de las TIC para llevarlas al aula.” (Encuesta, Maestra Córdoba, Egresado)

En términos generales, los maestros rurales que están egresando de la Especialización muestran una gran conformidad con los conocimientos y herramientas recibidas, valoran muy positivamente al dispositivo de formación y las sugerencias que realizan en todos los casos son propuestas de enriquecimiento y mejora.

Los formadores

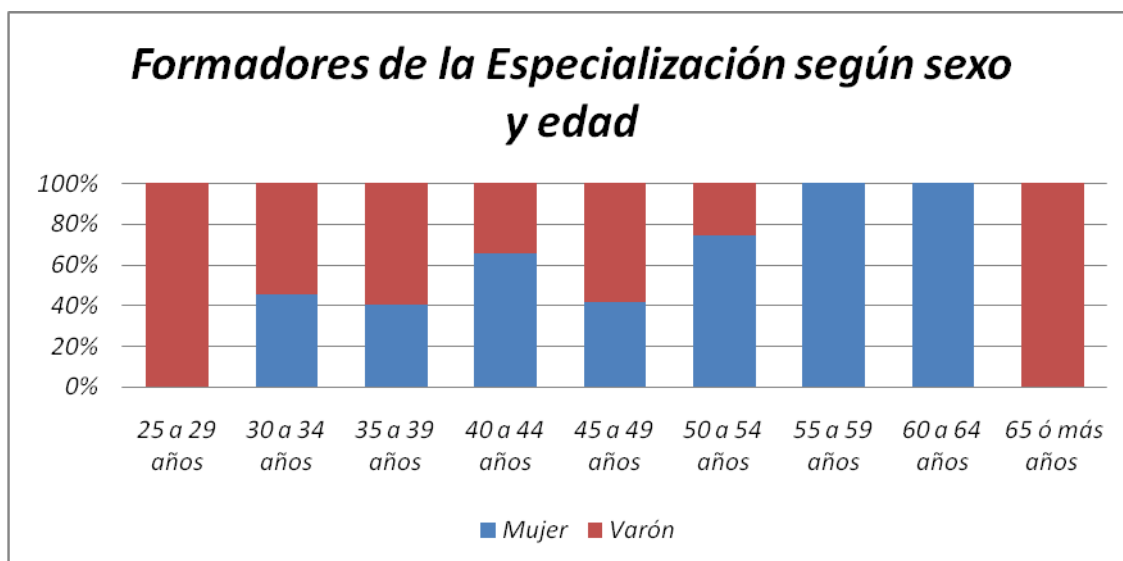
El perfil del formador de la Especialización

La encuesta aplicada a los formadores en el encuentro nacional de Villa Giardino, Córdoba, en el mes de Noviembre del año 2009 recogió información sobre las percepciones que tienen los formadores de la Especialización en relación con el dispositivo y sus alumnos. El número de profesores por provincia que participan en la Especialización depende de la cantidad de sedes de formación docente y/o regiones que posea cada una de ellas. El total de formadores involucrados en la Especialización (a diciembre de 2009) es de 154, de los cuales 110 asistieron al Encuentro Nacional.

Tabla 4. Formadores participantes de la Especialización y de profesores encuestados según jurisdicción.

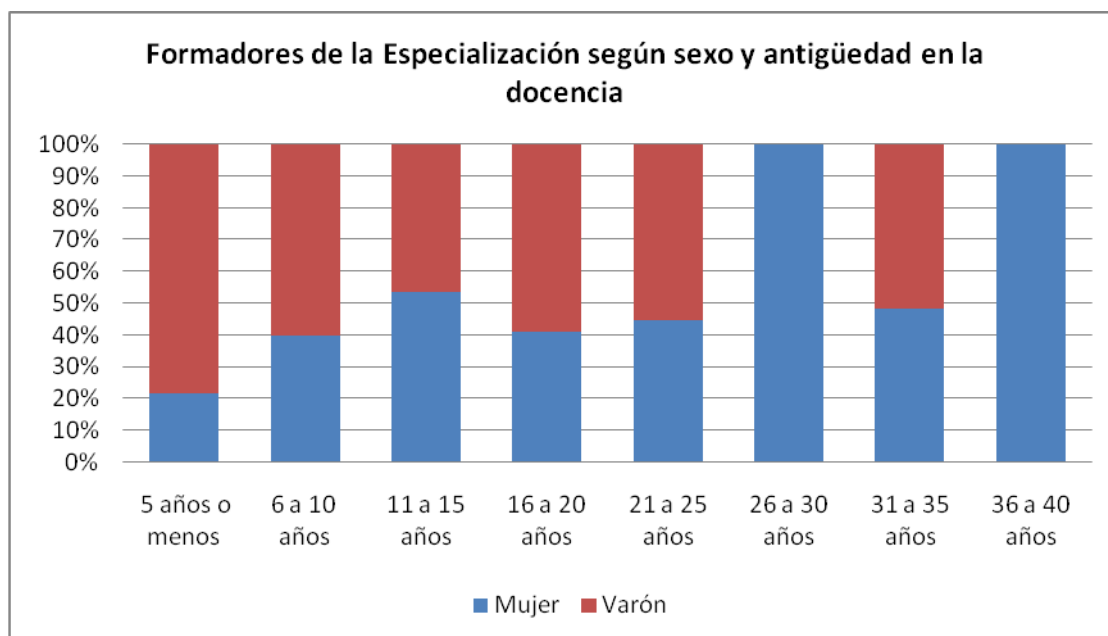
Jurisdicción	Cantidad de profesores que participan de la Especialización	Cantidad de docentes encuestados	Porcentaje de docentes encuestados
Catamarca	8	5	6,2
Córdoba	20	13	16
Corrientes	16	7	8,6
Chaco	8	6	7,4
Entre Ríos	8	6	7,4
La Pampa	8	4	4,9
La Rioja	8	3	3,7
Mendoza	8	4	4,9
Misiones	8	7	8,6
Neuquén	8	3	3,7
Salta	8	3	3,7
San Juan	8	3	3,7
San Luis	8	5	6,2
Santa Fe	10	2	2,5
Santiago del Estero	8	4	4,9
Santa Cruz	4	0	0
Tucumán	8	3	3,7
Ns/Nc		3	3,7
Total	154	81	100

En dicho encuentro se aplicaron 81 encuestas a formadores de 16 jurisdicciones. EL 79% de los formadores son mujeres y el mayor porcentaje tanto de varones como de mujeres se concentra en el grupo etario que va de los 45 a los 49 años.



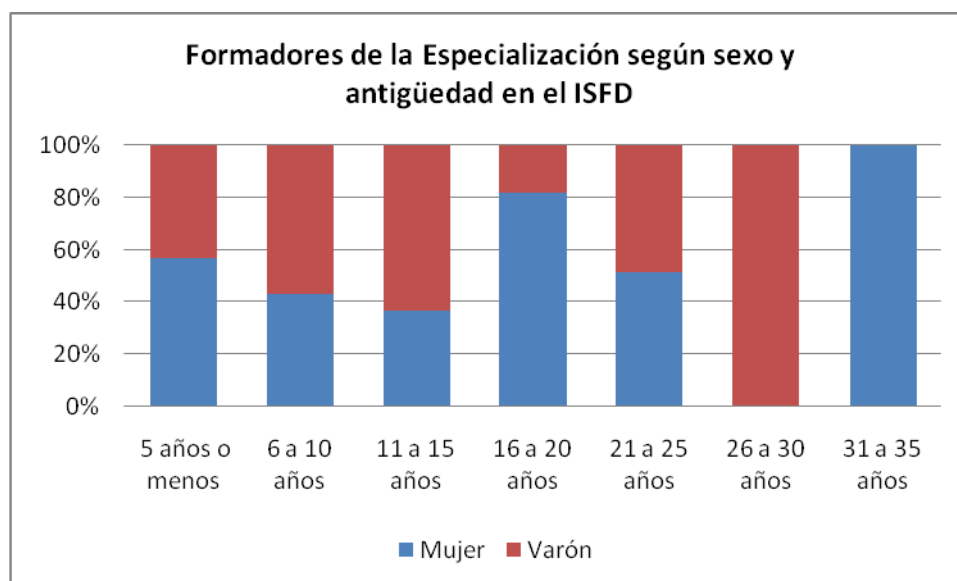
Fuente: Información elaborada en base a la encuesta aplicada en el encuentro Nacional de Villa Giardino, Córdoba. Noviembre de 2009.

En general, los formadores son docentes con elevada antigüedad, sólo el 11,1% cuenta con menos de 10 años de antigüedad y el 61,8% posee una antigüedad que abarca desde los 11 a los 25 años.



Fuente: Información elaborada en base a la encuesta aplicada en el encuentro Nacional de Villa Giardino, Córdoba. Noviembre de 2009.

Respecto a la antigüedad en el ISFD donde se desempeña y por el cual participa en la Especialización, se observa que el 63% de los formadores encuestados tiene hasta 15 años en el ISFD que participa del dispositivo.

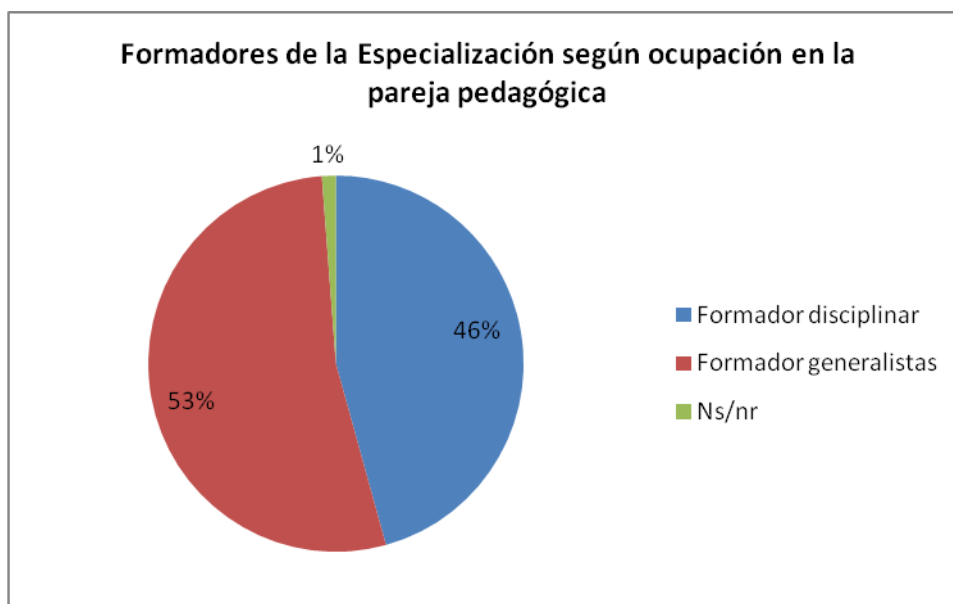


Fuente: Información elaborada en base a la encuesta aplicada en el encuentro Nacional de Villa Giardino, Córdoba. Noviembre de 2009.

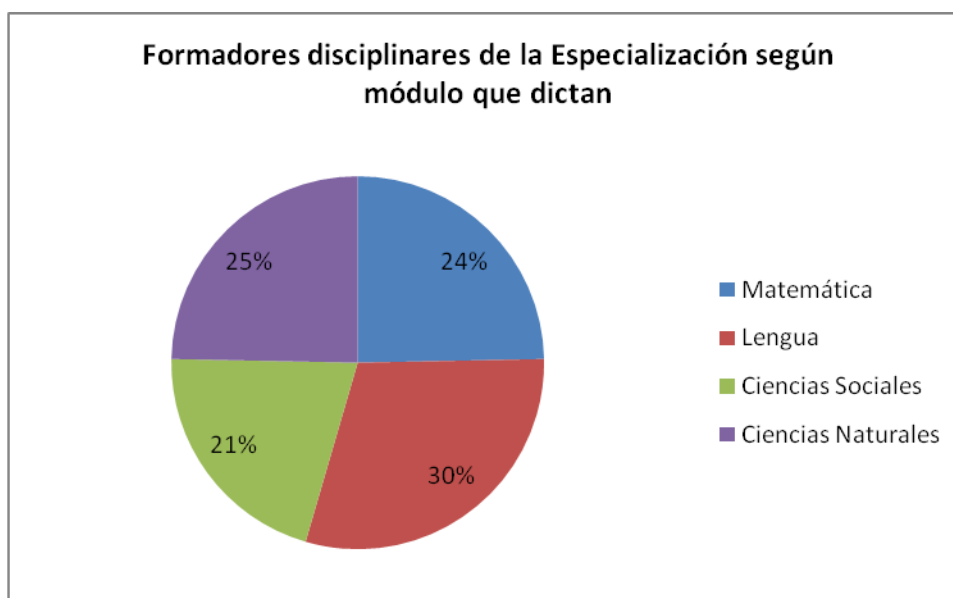
El 59,3% de los formadores tiene como máximo nivel educativo alcanzado el profesorado y un 27% ha obtenido un título de licenciatura. Los formadores que tienen más de 11 años de antigüedad son los que han adquirido credenciales posteriores a la formación de grado.

El 50% de los formadores dicta hasta dos materias en el ISFD por el cual participa y un 17% hasta 3 materias. El 26% dicta una sola materia; el 21% dicta materias de práctica; el 32% materias de didáctica; el 19% materias con contenidos disciplinares; y el 29% otras materias. Algunos de ellos combinan la enseñanza de la didáctica con las materias orientadas a la práctica. Otras combinatorias posibles son entre el dictado de materias de didáctica y disciplinares, o de práctica y materias orientadas a la gestión o investigación.

En referencia al dictado de los módulos propuestos en la Especialización el 45,7% de los docentes encuestados enseña las materias disciplinares (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) y el 53,1% son profesores generalistas.



Fuente: Información elaborada en base a la encuesta aplicada en el encuentro Nacional de Villa Giardino, Córdoba. Noviembre de 2009.



Fuente: Información elaborada en base a la encuesta aplicada en el encuentro Nacional de Villa Giardino, Córdoba. Noviembre de 2009.

Como se observa en la tabla 5, el 67,9% de los docentes comenzó a dictar las materias de la Especialización en el año 2008, cuando el mismo se inició a nivel nacional. Los profesores que comenzaron a dictar clases en el 2007 lo hicieron en el marco de capacitaciones sobre ruralidad que se realizaron en algunas provincias y que luego fueron reconocidas como módulos dentro de la Especialización.

Tabla 5. Formadores según año de inicio de participación en el postítulo

Año de Inicio	Frecuencia	Porcentaje
2007	3	3,70
2008	55	67,90
2009	22	27,16
Ns/Nc	1	1,23
Total	81	100

Fuente: Información elaborada en base a la encuesta aplicada en el encuentro Nacional de Villa Giardino, Córdoba. Noviembre de 2009.

Se les solicitó a los formadores que indiquen los materiales utilizados en los encuentros con los maestros alumnos de la Especialización. El 93% de los formadores encuestados utiliza el *Cuaderno para el docente. Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado* (o libro rojo) como material en los encuentros con los maestros rurales. Mientras que los módulos disciplinares (o libro blanco, específico para cada una de los módulos) son utilizados por el 62% de los formadores.

Sus representaciones y valoraciones

También se consultó a los formadores a cargo del dictado de los distintos módulos sobre las motivaciones que, según ellos, llevan a los maestros rurales a participar de la oferta de la Especialización. La motivación con mayor grado de acuerdo estaría dada por la **incorporación de nuevas estrategias para enseñar en plurigrado**; en segundo lugar se encontraría la intención de **mejorar sus prácticas en el aula** y en tercer lugar la **actualización de contenidos disciplinares**. No fueron reconocidas como motivaciones la **percepción de la oferta como obligatoria** y **obtención de puntaje**.

El bajo reconocimiento que ofrecen los formadores a la percepción de la oferta como obligatoria o la obtención de puntaje como una motivación para la cursada de la Especialización, puede estar relacionada con el trabajo que en ese mismo sentido llevan a delante los supervisores.

“Tratamos de hacer las cosas muy bien, no bien, de garantizar eso que es esfuerzo, que realmente es una propuesta válida, es un buen dispositivo pedagógico, de apoyarlo, de tratar que llegue a la mayor cantidad de gente, y que llegue bien, en el buen sentido, que los docentes sean capaces de apropiarse de esto no como una obligación, aunque quizá nosotros planteemos la capacitación como una imposición” (Entrevista, Supervisora de Salta)

El 77,8% de los formadores informó la existencia de deserción en los cursos a su cargo y atribuyó que la principal causa de la misma se relaciona a cuestiones de índole personal (40,5%); la segunda causa es atribuida a la propia dinámica de cambio y movilidad de la designación de los

cargos (17,1%). El tercer lugar lo ocupan las dificultades para sostener una capacitación en servicio (15,3%) y el cuarto, cuestiones de orden administrativas de la Especialización (11,7%).

Supervisores y referentes provinciales también analizaron posibles causas de deserción a la Especialización por parte de los maestros rurales poniendo el acento o bien en la movilidad y jubilación de los docentes, o en las grandes distancias a recorrer o en como la implicación y el acompañamiento de los supervisores es una variable influyente en la continuidad.

“Se complica, porque si bien hay un reconocimiento económico, no es el único gasto que tiene que hacer el maestro para acercarse a la capacitación. Después también razones de organización para personal único. También hemos tenido jubilaciones y movilidad docente, que también afectaba. Movilidad me refiero a traslado, a aceptación de otros cargos o de titularizaciones pero no en la zona. Entonces, esa movilidad hizo que un número significativo de docentes dejaran de participar.” (Entrevista, Supervisora, Misiones)

“Nosotros pusimos ahora en nuestras conclusiones que hacemos como supervisión cuáles fueron los factores obstaculizadores. Lo primero que pusimos fueron las vías de acceso porque a veces aun cuando el docente quiere salir, está cortada la ruta por desmoronamiento, por ejemplo. O en las extremas sequías que no deja de ser un problema porque tampoco tienen para movilizarse por razones de extremo calor, tampoco si no tienen agua, la gente no va a ningún lado”. (Entrevista, Supervisora, Salta)

“De los cuatro grupos que empezaron la primera cohorte, en una de las zona donde los supervisores no se involucraron fuertemente en esta actividad fue dónde observamos más deserción.” (Entrevista, Referente, Córdoba)

La didáctica específica del plurigrado constituyó un elemento de indagación entre los formadores, tanto en las encuestas aplicadas como en las entrevistas. La definición que estructura la propuesta de la Especialización se fundamenta en lo establecido por el documento *Propuestas para la educación rural 2006-2010*, presentado ante el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCE) en mayo de 2006:

“La enseñanza en el marco de plurigrados requiere abordar cuestiones institucionales, organizacionales, curriculares y didácticas en los diversos ciclos y niveles del sistema educativo y en las propuestas de formación docente inicial y continua. Se trata de capitalizar la riqueza que ofrece el trabajo conjunto entre niños y/o jóvenes de diferentes edades, atender a la diversidad curricular que es necesario considerar simultáneamente y reconocer cierta unidad en el trabajo a partir de identificar aspectos comunes.” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Área de educación rural, 2006)

A su vez, se indagó en los formadores y en los supervisores las conceptualizaciones sobre la didáctica en plurigrado. Las respuestas obtenidas dan cuenta de una fuerte apropiación del marco

teórico y conceptual sobre el que se fundamenta todo el dispositivo de formación. A continuación se recogen algunos testimonios que dan cuenta de esta correspondencia.

Hay quienes ponen el foco en el desafío que implica trabajar la simultaneidad en aulas con grados agrupados:

“El propósito es darle herramientas a los docentes para que puedan atender este desafío: que es enseñar a niños de distintas edades, diferentes contenidos. Las estrategias, las formas de organización del trabajo en el aula. Herramientas que realmente le sirvan para enfrentar con mejor oportunidad este desafío de atenderlos a cada uno con la calidad y la profundidad que cada niño merece salir sabiendo de la escuela.”(Entrevista, Supervisor, Salta)

“La didáctica del plurigrado es el modo de actuar, proceder frente a la complejidad de la práctica de grados simultáneos.” (Entrevista, Formadora generalista, Chaco)

Otros enfatizan la dificultad que implica comprender la especificidad de la educación en contextos rurales:

“Cuesta mucho hacer entender la lógica de la educación rural y no pensarla como lo opuesto a lo urbano, sino como algo con características propias, sus particularidades, su singularidad” (Entrevista, Referente, Córdoba)

“Como una manera de enseñar y aprender diferente a la escuela de grado, adecuado a la realidad contextual.” (Entrevista, Formador disciplinar, Misiones)

“Como una didáctica particular que busca articular las didácticas específicas de cada área de conocimiento con las características propias de un aula en la que se agrupan los alumnos con criterios diferentes a los de la gradualidad” (Entrevista, Formador, Misiones)

Algunos formadores ponen en sus conceptualizaciones un fuerte acento el potencial que brinda a los procesos de aprendizaje las posibilidades del manejo no graduado del conocimiento que circula en la clase.

“Didáctica de plurigrado es un conjunto de herramientas que hacen un sentido de unidad al trabajo en multigrado. Es una mirada que intenta visualizar al plurigrado como una fortaleza y promueve el trabajo colaborativo.”(Entrevista, Formadora, San Juan)

“Es una didáctica específica que potencia los aprendizajes desde la diversidad con una combinación de criterios de formar diferentes subgrupos para el trabajo, buscar contenidos comunes y contenidos específicos según el nivel.”(Entrevista, Formadora, Entre Ríos)

En otros casos, los formadores señalan que la didáctica en plurigrado permite el trabajo diversificados sobre la base de contenidos en distintos niveles de complejidad, en los que las actividades se organizan en secuencias relativamente abiertas.

“La didáctica del plurigrado posibilita armar las prácticas del maestro teniendo en cuenta que el aula reúne grupos etarios heterogéneos y que deben aprender juntos. En este sentido el docente debe atender a la gradualidad del sistema y propiciar situaciones de enseñanza para todos los alumnos en cuanto a selección y complejización de contenidos, organización de agrupamiento, espacios y tiempos.” (Entrevista, Formadora, La Pampa)

“A partir de un eje temático vertebrador, planificar y desarrollar actividades según diferentes niveles de profundidad y complejidad. Organización de grupos flexibles según diferentes criterios: edad, intereses, conocimientos previos” (Entrevista, Formador, Córdoba)

“Como una metodología de trabajo con peculiaridades centradas en la búsqueda de estrategias tendientes a integrar aprendizajes que deben diversificarse sin perder la características esencial del aula como un espacio de construcción conjunta del conocimiento.” (Entrevista, Formadora, Corrientes)

“Es una estrategia de trabajo y una opción de diseño e implementación de secuencias coordinados, coherentes y flexibles que involucran a alumnos de diferentes grados de cursado.”(Entrevista, Formadora, Córdoba)

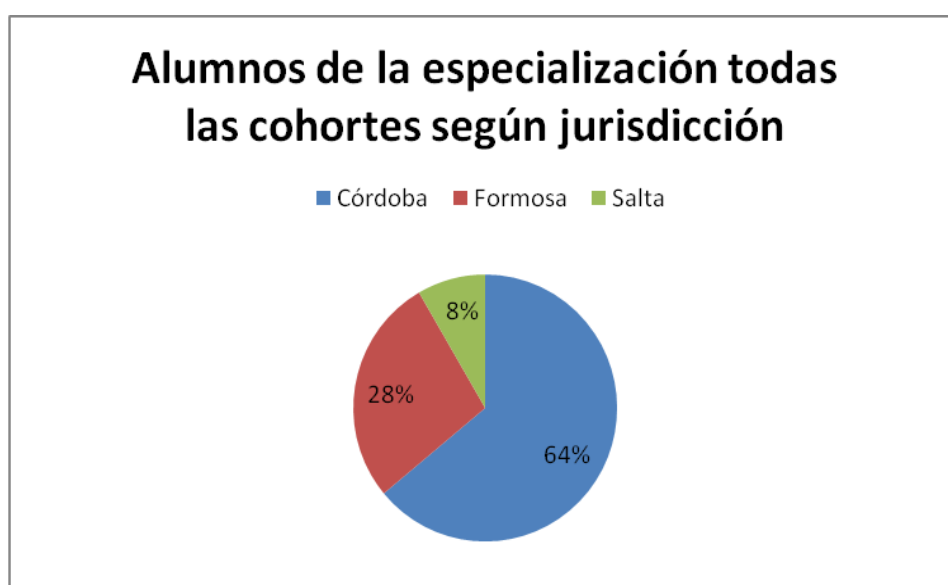
En este mismo sentido, en las encuestas realizadas a formadores se observa que el 95% considera que esta experiencia formativa les aportará a los maestros rurales **estrategias didácticas específicas para el plurigrado** y el 82,7% cree que les brindará **estrategias para la organización de tiempos, espacios y recursos escolares**, el 51,9% que desarrollarán **criterios para el trabajo autónomo** y el 49,4% que accederán a contenido actualizados. Es importante señalar que solo el 33,3% de los formadores cree que este trayecto formativo brindará a los maestros rurales **herramientas para diseñar la planificación**.

Estos aportes parecen estar directamente relacionados con aquellos motivos que los formadores creen que movilizan la concurrencia de los maestros a la Especialización. Así, la demanda de los maestros por **incorporar nuevas estrategias para enseñar en plurigrado** estaría atendida por la oferta de **estrategias didácticas específicas para el plurigrado**, por un lado, y la búsqueda por **mejorar las prácticas en el aula** se vería enriquecida con la inclusión de nuevas **estrategias para la organización de tiempos, espacios y recursos escolares y la actualización de contenidos disciplinares**, por el otro.

Los maestros rurales

El perfil del maestro alumno de la Especialización

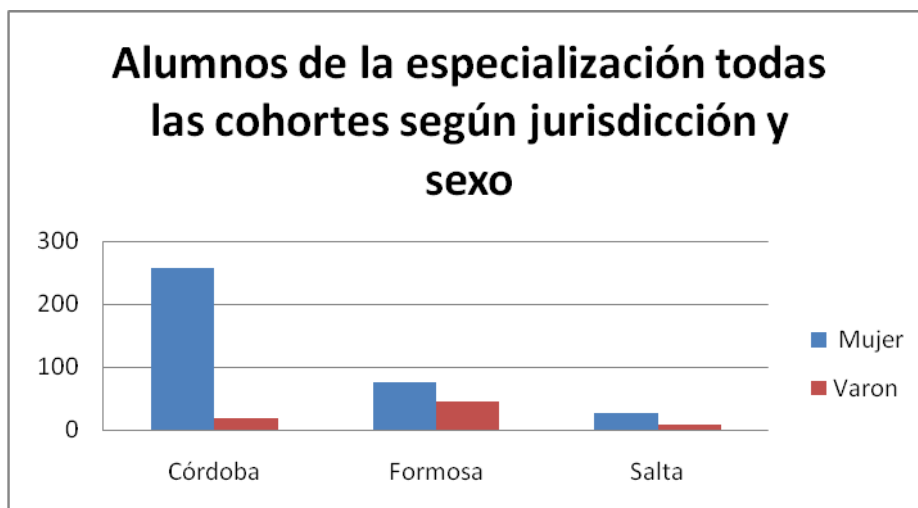
Entre los meses de marzo y mayo de 2010 se realizaron 430 encuestas a los alumnos de la Especialización de las jurisdicciones de Córdoba, Formosa y Salta. Así la muestra de los maestros rurales quedó conformada por alumnos de las cohortes 2008, 2009 y 2010, las únicas tres con las que hasta el momento cuenta la Especialización. Del total de la muestra, el 64% la conforman alumnos de la provincia de Córdoba; el 27,7%, de Formosa y 8,4%, de Salta.



Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba, Formosa y Salta por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Agosto 2010.

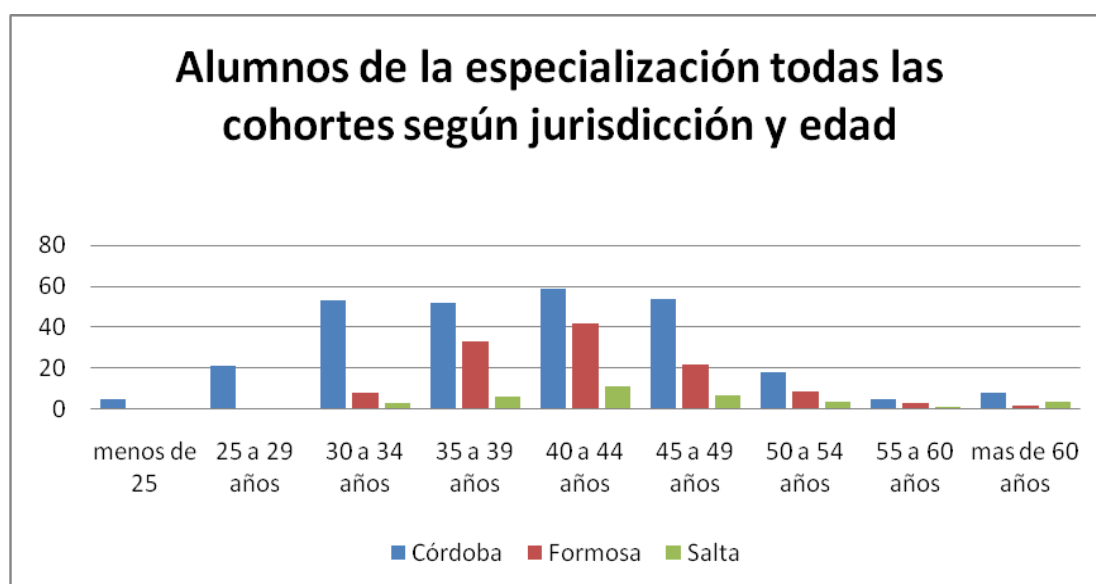
EL 13,7% de la muestra lo conforman maestros rurales cordobeses de la cohorte 2008; el 16,4%, maestros de las provincias de Salta y de Córdoba de la cohorte 2009 y el 69,9% maestros de Córdoba y Formosa de la cohorte 2010.

Del total de la muestra, el 83,5% son mujeres y el 16,5% son varones. A nivel jurisdiccional estos valores se modifican considerablemente: en la provincia de Córdoba la amplia mayoría son mujeres (93,5%); la proporción disminuye en Salta (75% mujeres y 25% varones) y es aún más baja en la provincia de Formosa (63% de mujeres y 37% de varones).



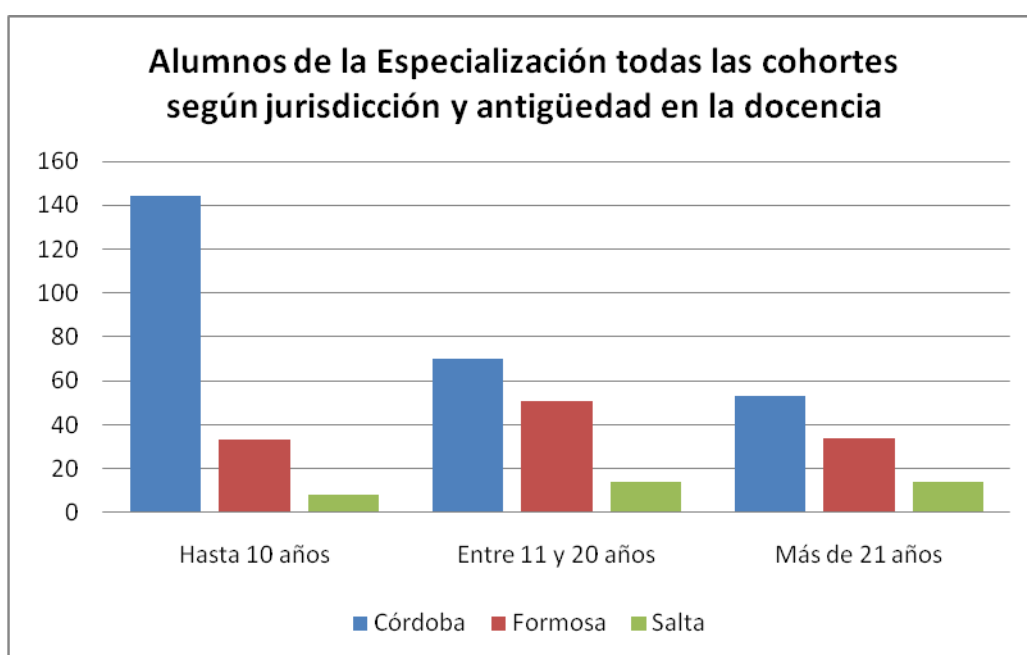
Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba, Formosa y Salta por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Agosto 2010.

El 48,2% de los alumnos de las tres jurisdicciones tiene entre 35 y 44 años, el 20,9% es menor de 34 años, el 26,5% tiene entre 45 y 54 años y solo el 5,4% es mayor de 55 años. A nivel provincial se observa que en la provincia de Córdoba tienen mayor presencia docentes con menos de 34 años (28,7%), en cambio en las provincias de Formosa y Salta no participan de la Especialización alumnos de menos de 29 años y es minoritaria la participación de docentes de entre 30 y 34 años (6,7% en Formosa y 8,3 en Salta). Esta última jurisdicción cuenta con una importante cantidad de alumnos con más de 50 años (25%), dato que disminuye a menos de la mitad en las jurisdicciones de Córdoba (11,3%) y Formosa (11,8%).

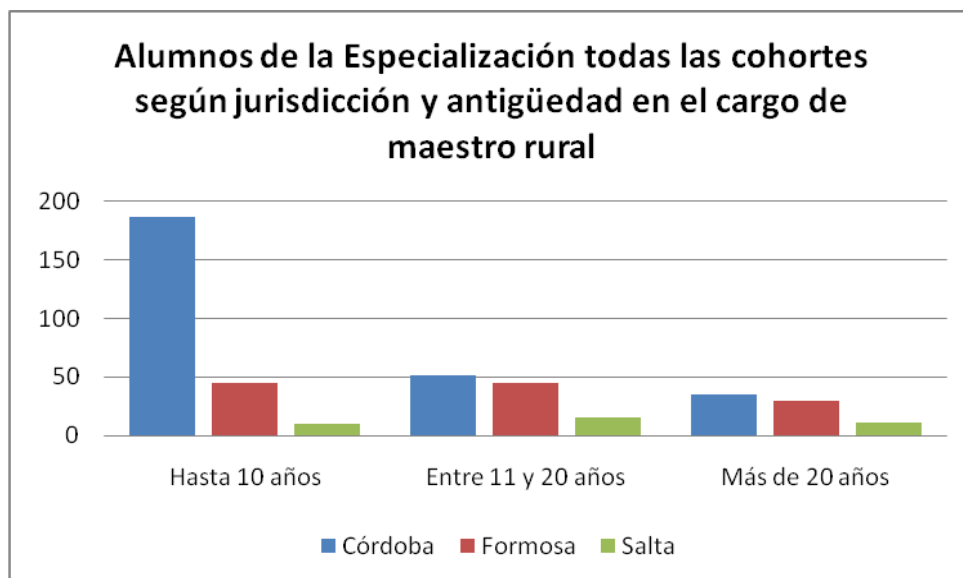


Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba, Formosa y Salta por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Agosto 2010.

Según los datos recogidos, el 43,9% de los alumnos de las tres jurisdicciones refieren poseer una antigüedad en la docencia inferior a los 10 años, por otro lado este porcentaje aumenta al 56,5% cuando informan su antigüedad en el cargo de maestro rural. En el caso de la provincia de Córdoba la mayoría de los encuestados posee una antigüedad menor a los 10 años tanto en la docencia (53,9%) como en el cargo de maestro rural (68,5%). En la provincia de Formosa en cambio, el 42,4% informa poseer una experiencia docente de entre 11 y 20 años y un 38,7% se desempeñan en el cargo de maestro rural hace menos de 10 años. En Salta la amplia mayoría cuenta con una experiencia en la docencia mayor a 11 años (el 38,9% entre 11 y 20 años y el 38,9% más de 21 años), esta tendencia se mantiene para la antigüedad en el cargo de maestro rural (41,7% entre 11 y 20 años y 17,5% más de 21 años). Esta diferencia entre las distribuciones jurisdiccionales se podría relacionar con la edad de los alumnos: en Formosa y Salta, como se mencionó anteriormente, es escasa la participación de alumnos de edades menores a 34 años.

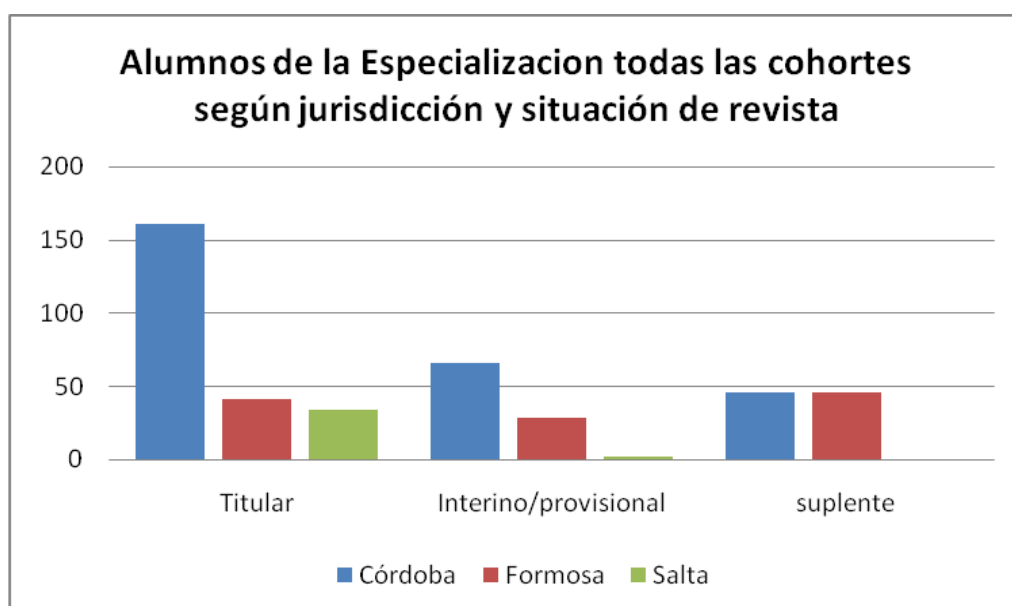


Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba, Formosa y Salta por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Agosto 2010.



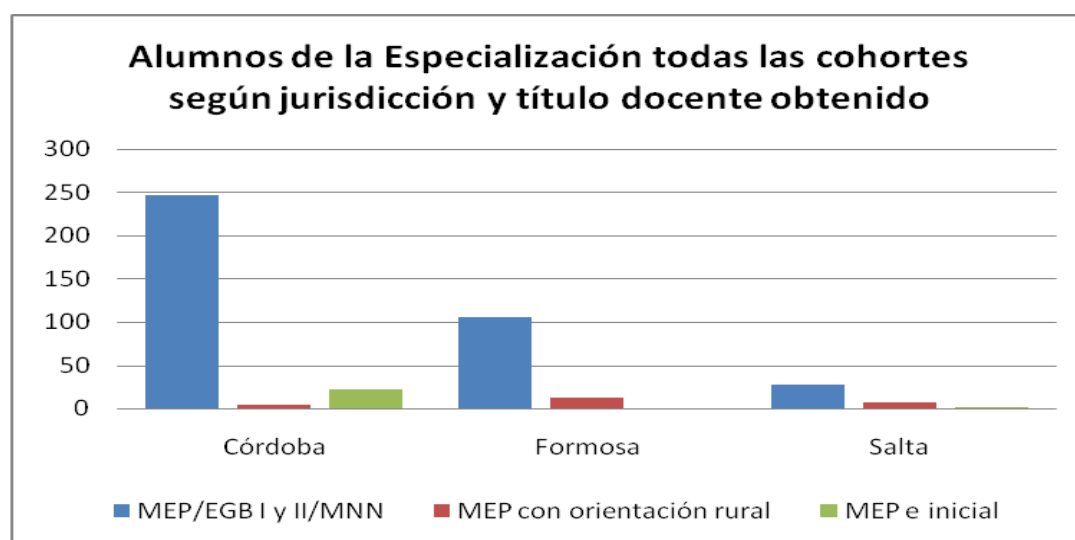
Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba, Formosa y Salta por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Agosto 2010.

De los 424 docentes que informaron su situación de revista en el cargo, el 55,7% están titularizados, 22,6% son interinos o provisionales y 21,7% ocupan el cargo en condición de suplentes. En la jurisdicción de Salta casi la totalidad de los maestros son titulares (94,4%), en Córdoba este porcentaje disminuye sin dejar de ser el mayoritario (59%), en cambio en Formosa la situación de revista de los encuestados se reparte más uniformemente (Titulares, 35,7%; Interinos o provisionales, 25,2%; Suplentes, 39,1%).



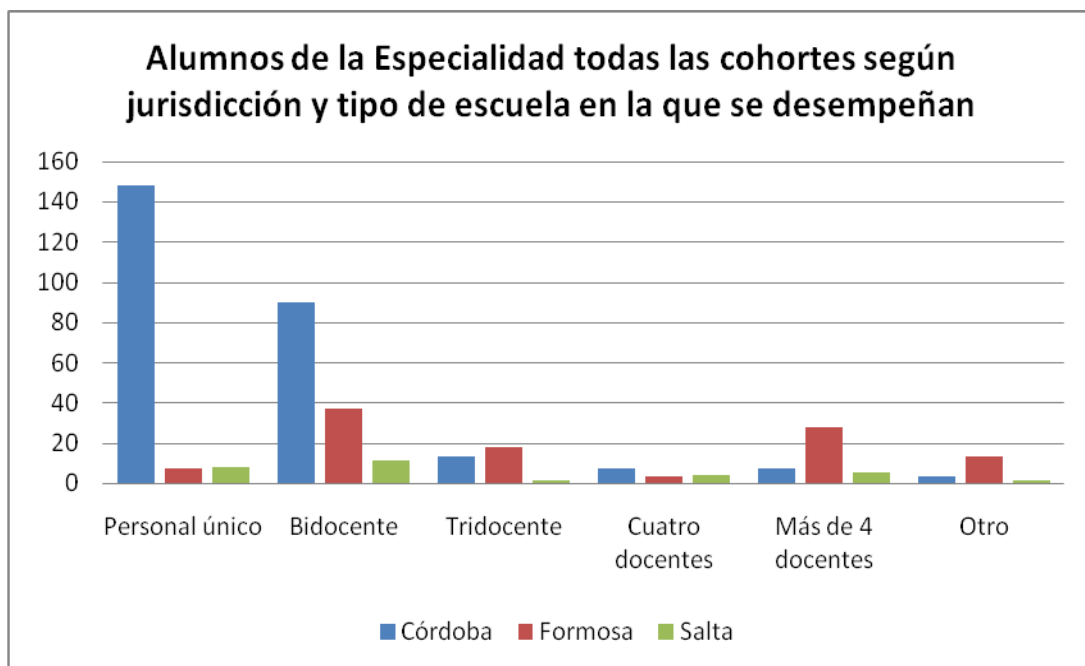
Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba, Formosa y Salta por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Agosto 2010.

Del total de la muestra, 425 encuestados informaron el título de grado obtenido, el 89,2% obtuvo el título de Maestro de Enseñanza Primaria (u homólogo según jurisdicción y año de egreso); el 5,6% posee titulación de Maestro de Enseñanza Primaria con orientación rural (u homólogo según jurisdicción y año de egreso) y 5,2% se recibió de Maestro de Enseñanza Primaria e Inicial (u homólogo según jurisdicción y año de egreso). El panorama jurisdiccional muestra que en las jurisdicciones de Formosa y Salta es mayor la presencia de maestros con título docente con Especialización en rural (11% Formosa y 19,4% Salta).



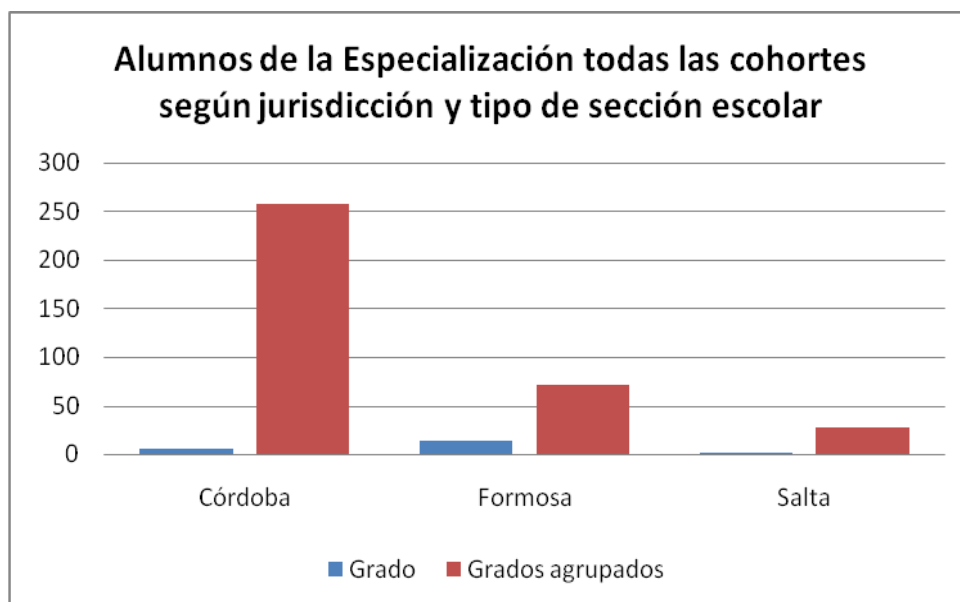
Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba, Formosa y Salta por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Agosto 2010.

En relación al tipo de escuela en la que dictan clases los alumnos de la Especialización, se observa que el 74,5% se desempeña en escuelas de personal único o bidocente (40,3% y 34,2% respectivamente). En la provincia de Córdoba el 88,8% de los alumnos docentes del postítulo trabajan en escuelas de personal único o bidocente, concentrándose el 55,2% en escuelas de personal único y, el restante 33,6%, en escuelas con dos docentes. Esta distribución disminuye 25 puntos en la provincia de Salta y en cambio, en la provincia de Formosa solo el 6,6% están a cargo de escuelas con personal único y el 34,9% trabaja en escuelas con dos docentes a cargo.



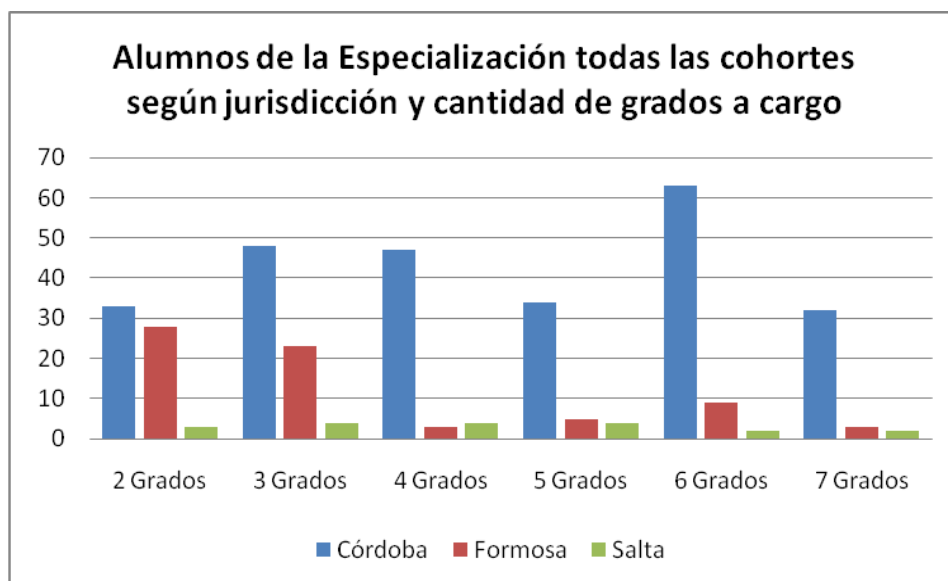
Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba, Formosa y Salta por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Agosto 2010.

El 94,7% de los maestros rurales encuestados informaron tener a su cargo secciones con grados agrupados. Este valor asciende en las provincias de Córdoba y Salta (98,1% y 96,4% respectivamente) y disminuye en Formosa (83,5%).



Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba, Formosa y Salta por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Agosto 2010.

El panorama jurisdiccional muestra cierta heterogeneidad. Al interior de la provincia de Córdoba se observa una distribución bastante pareja entre la cantidad de grados agrupados por sección: alrededor de un 20% en cada una de las categorías de grados agrupados, con un aumento (24,5%) en la cantidad de maestros a cargo de seis grados agrupados. Las jurisdicciones de Formosa y Salta presentan datos mas polarizados, en la primera la mayoría de los docentes (41%) tiene a su cargo entre dos y tres grados agrupados y en la segunda la mayoría (63,3%) se desempeña en secciones que agrupan entre 3 y 5 grados.



Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba, Formosa y Salta por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Agosto 2010.

Un dato relevante es que el 42,5% de los maestros que tienen a cargo secciones con grados múltiples atienden también a niños de Nivel Inicial. Este valor se ve muy afectado en el análisis jurisdiccional, las provincias de Córdoba y Formosa superan esta relación. En la primera asciende al 48% y en la segunda al 44,4%. En una situación muy diferente se encuentran los docentes de Formosa; solo el 2,5% de ellos integran en sus aulas alumnos de dicho nivel.

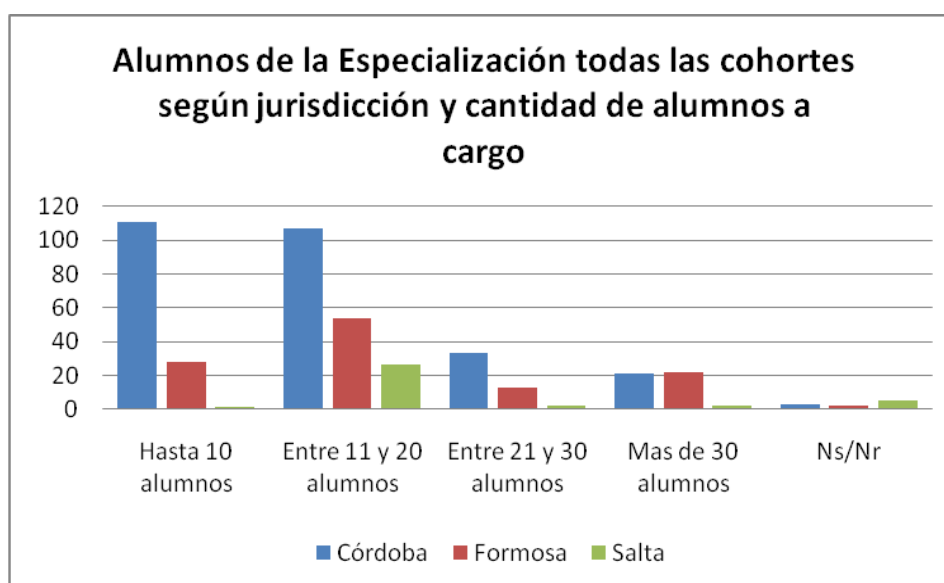
La mayoría de los docentes encuestados refirió tener a cargo menos de 20 alumnos (76%); de éstos un 43,5% informó tener a cargo entre 11 y 20 alumnos y un 32,6% trabaja frente a un grupo de menos de 10 alumnos.

Tabla 6. Alumnos de la Especialización, todas las cohortes según cantidad de alumnos a cargo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hasta 10 alumnos	140	32,6	32,6	32,6
Entre 11 y 20 alumnos	187	43,5	43,5	76,0
Entre 21 y 30 alumnos	48	11,2	11,2	87,2
Mas de 30 alumnos	45	10,5	10,5	97,7
Ns/Nr	10	2,3	2,3	100,0
Total	430	100,0	100,0	

Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba, Formosa y Salta por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Agosto 2010.

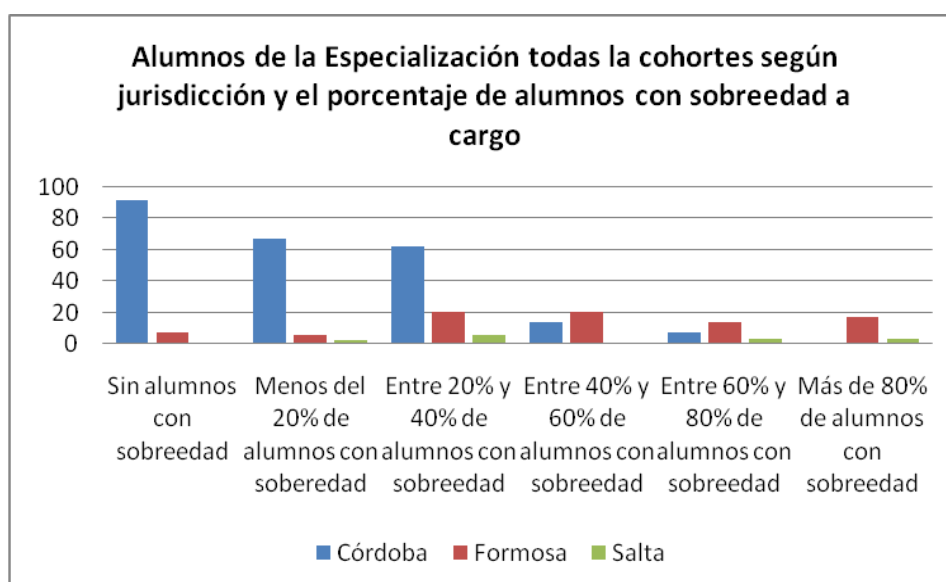
La distribución observa importantes variaciones al interior de cada una de las jurisdicciones analizadas. En la provincia del Córdoba el 40,4% de los maestros rurales que cursan la Especialización está al frente de secciones con menos de 10 alumnos y solo un 7,6% de ellos lo hace en aulas con más de 30 alumnos. En Formosa, en cambio, enseñan en aulas con más de 30 niños el 18,5% de los maestros y el 55,5% lo hace en aulas que agrupan entre 11 y 20 niños. En Salta, la mayoría de los mestros rurales (72,2%) tiene a su cargo entre 11 y 20 alumnos.



Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba, Formosa y Salta por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Agosto 2010.

De los 430 encuestados, 341 informaron la cantidad de alumnos con sobreedad que tienen en sus aulas. El 28,7% refirió *no contar con alumnos con sobreedad*, sin embargo es de destacar que el 25,8% cuenta con un porcentaje de *entre el 20% y el 40% de alumnos con sobreedad*. El 22% enseña en aulas donde *menos del 20% de los alumnos tienen sobreedad*; el 10,3% lo hace en aulas

a las que asisten *entre el 40% y 60% de alumnos con sobreedad*; el 7% *entre el 60% y 80%* y el 6,2% *con más del 80% de alumnos con sobreedad*. El panorama jurisdiccional vuelve a mostrar la heterogeneidad ya mencionada, el 37,6% de los docentes alumnos del postítulo de la provincia de Córdoba informó no contar en sus aulas con alumnos con sobreedad y solo un 3,3% informaron tener *más del 60% de alumnos* con más edad de la esperada para el año que cursan. En cambio, en la provincia de Formosa el 36,9% de los docentes refirió trabajar con *más del 60% de sus alumnos con sobreedad* y solo el 8,3% enseña en aulas donde todos los alumnos tienen la edad esperada para el año de escolaridad que cursan. En Salta esta polaridad se profundiza aún más, mientras que un 40% indicó tener en sus aulas *más del 60% de sus alumnos con sobreedad* otro 40% lo ubicó *más del 60% de sus alumnos con sobreedad*, ningún maestro informó estar a cargo de una sección *sin alumnos con sobreedad* y sólo un 13% indica que el porcentaje de sobreedad es *menor al 20%*.

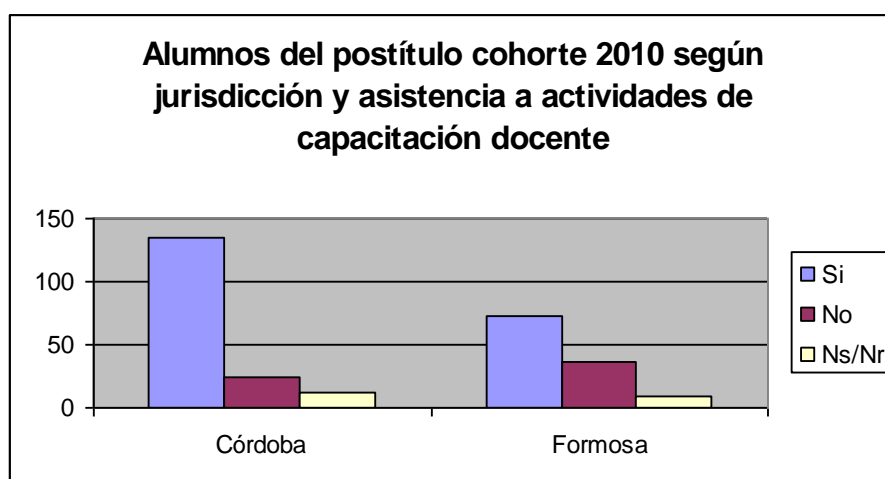


Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba, Formosa y Salta por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Agosto 2010.

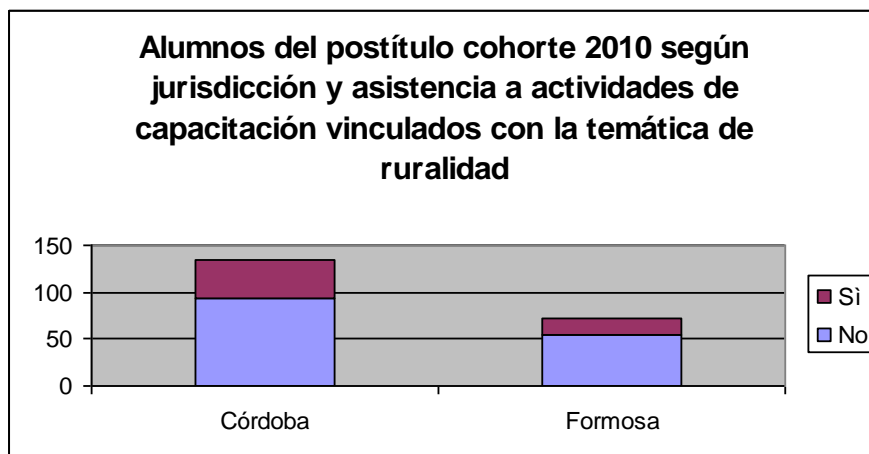
Los alumnos de la cohorte 2010

A partir del análisis de los datos relevados de las encuestas se desprenden los aspectos básicos para la construcción de dos perfiles del maestro rural alumno de la Especialización correspondiente a las provincias que conforman la línea de base.

El 71,7% de los docentes encuestados informó que ha asistido a cursos de capacitación docente de más 40 horas reloj en los últimos 5 años. A nivel de las jurisdicciones analizadas este porcentaje varia, el 78,9% de los docentes asistió a algún tipo de capacitación en la provincia de Córdoba y el 61,3% en la provincia de Formosa. Pero solo el 31,8% de los docentes cordobeses y el 24% de los docentes formoseños que informaron participar en actividades de capacitación lo hicieron en temáticas vinculadas a la enseñanza en contextos rurales.



Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a Maestros de las provincias de Córdoba y Formosa por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Agosto 2010.



Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a Maestros de las provincias de Córdoba y Formosa por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Agosto 2010.

Sus representaciones y valoraciones

Se pidió a los docentes encuestados que asignaran grados de dificultad a una serie de problemáticas típicamente asociadas a la educación en contextos rurales. Las problemáticas

identificadas como de mayor importancia son, en ambas jurisdicciones, *las distancias a recorrer* y *el aislamiento del maestro rural*. La *relación con la comunidad y sus familias* adquiere mayor relevancia que *la cuestión organizativa de la escuela* y que *los aspectos pedagógicos-didácticos* en la provincia de Formosa; en cambio en Córdoba la *relación con la comunidad y sus familias* cobra menor relevancia y se encuentra por debajo de las preocupaciones por *las cuestiones organizativas de la escuela* y *los aspectos pedagógicos-didácticos*.

Tabla 7. Orden de dificultad en el ámbito rural indicada por los docentes según jurisdicción

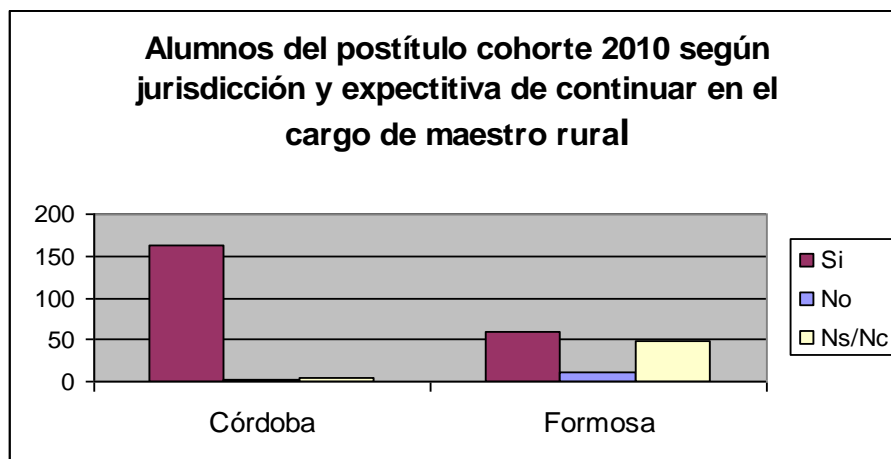
Córdoba		Formosa	
1ª	Las distancias a recorrer	1ª	Las distancias a recorrer
2ª	El aislamiento del maestro rural	2ª	El aislamiento del maestro rural
3ª	Las cuestiones organizativas de la escuela rural	3ª	Las relaciones con la comunidad y sus familias
4ª	Los aspectos pedagógicos-didácticos	4ª	Las cuestiones organizativas de la escuela rural
5ª	Las relaciones con la comunidad y sus familias	5ª	Los aspectos pedagógicos-didácticos
6ª	La relación con el supervisor	6ª	La relación con el supervisor

Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba, Formosa y Salta por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Agosto 2010.

El 80,7% de los docentes afirmó que el motivo para iniciar el cursado del postítulo se vincula a la oferta de *alternativas innovadoras para el trabajo en el aula*. Los porcentajes en las jurisdicciones analizadas no presentan variaciones significativas (Córdoba: 78,2% y Formosa: 79%).

Sus expectativas

De los 290 docentes encuestados, el 89,2% informó que su expectativa para los próximos 5 años es continuar trabajando en el cargo de maestro rural. Este porcentaje se ve incrementado en la provincia de Córdoba, ascendiendo al 95,3% de los docentes. En cambio en la provincia de Formosa, un gran porcentaje de docentes no informaron sus expectativas a futuro, 40,3%, y solo 50,4% expresó su interés en continuar ocupando un cargo de maestro rural. Es interesante indicar que los docentes alumnos de la Especialización advirtieron “El aislamiento del maestro rural” como una de las principales problemáticas asociadas al contexto de su enseñanza siendo dicha problemática uno de los ejes organizadores del dispositivo desarrollado.



Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a Maestros de las provincias de Córdoba y Formosa por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Agosto 2010.

Perfil del maestro rural alumno del postítulo de la provincia de Córdoba

La lectura de los datos indica que el perfil del maestro rural alumno de la Especialización de la jurisdicción de Córdoba corresponde a una mujer de entre 40 y 49 años de edad, cuya antigüedad tanto en la docencia como en el cargo de maestro rural es menor a los 10 años y cuya situación de revista es de docente titular. Además posee un título de Maestro de Enseñanza Primaria y trabaja en una escuela de personal único. Tiene hasta 20 alumnos a cargo y la tasa de sobreedad de los mismos no supera el 40%. Tiene integrados la sección múltiple tanto el Nivel Primario como del Nivel Inicial y trabaja con más de 3 grados simultáneamente. Su expectativa para los próximos 5 años es continuar con sus tareas como maestro rural. Además asistió a algún tipo de capacitación en los últimos 5 años pero las temáticas no se relacionaban con la enseñanza en contextos rurales. Las principales dificultades que encuentra en su práctica como docente rural son las *distancias a recorrer* y el *aislamiento* rural antes que las cuestiones *de organización, los aspectos pedagógicos didácticos, la relación con la comunidad y el supervisor*. La mayor preocupación en su tarea cotidiana se relaciona con las *cuestiones curriculares y didácticas*. Por último, su interés en el postítulo fue motivado por la oferta de alternativas para el trabajo en el aula.

Perfil del maestro rural alumno del postítulo provincia de Formosa

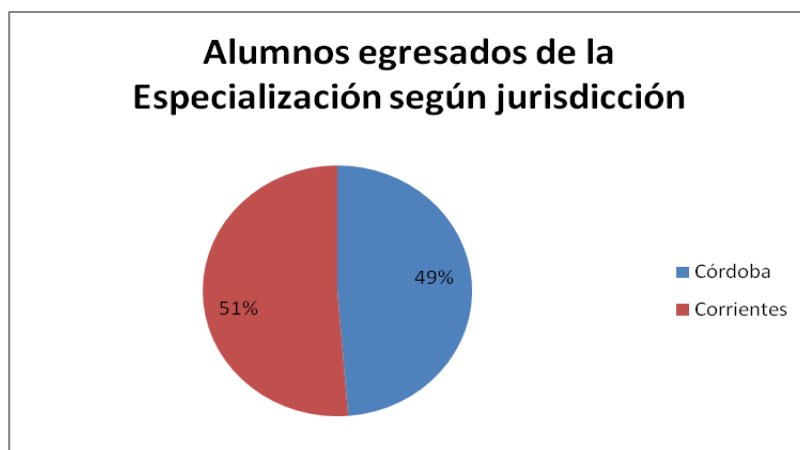
El perfil del maestro rural participante del postítulo de la provincia de Formosa se corresponde con una mujer de entre 40 y 49 años de edad cuya experiencia docente oscila entre los 11 y 20 años mientras que su antigüedad en el cargo como maestro rural no supera los 10 años. Su

situación de revista puede ser tanto de titular, suplente o interino. Posee una titulación de Maestro de Enseñanza Primaria y trabaja en una escuela bidocente con entre 11 y 20 alumnos a cargo. La tasa de sobreedad de su sección es mayor al 40%. Solo enseña a alumnos del Nivel primario y trabajan con menos de 3 grados simultáneamente. Durante los últimos 5 años realizó alguna capacitación docente pero sin vinculación con la enseñanza en contextos rurales y duda en continuar en su cargo de maestro rural durante los próximos 5 años. No obstante, considera que el motivo para su participación en el postítulo es la oferta de alternativas innovadoras para el trabajo en el aula. Además, encuentra como principal dificultad del contexto rural las *distancias a recorrer* y el *aislamiento del maestro rural*; considera de menor importancia a *las relaciones con la comunidad, las cuestiones organizativas, los aspectos pedagógicos-didácticos y la relación con el supervisor*. Por último, la preocupación más importante en su tarea cotidiana refiere a las *características de las zonas rurales*.

A partir de los perfiles descriptos se observa que el maestro alumno de la Especialización tanto de Córdoba como de Formosa no realizaron cursos o capacitaciones vinculados con la enseñanza en contexto rural durante los últimos 5 años y no poseen una titulación con orientación en ruralidad. Ambos perfiles comparten la misma antigüedad docente como maestro rural pero no en la docencia en general. Es el perfil formoseño el que consta con una mayor antigüedad docente y también el que tiene menos expectativas de continuar con su labor en contextos rurales. En comparación con el perfil formoseño, el perfil del maestro rural cordobés parece estar más preocupado por *cuestiones curriculares y didácticas* en directa relación con su mayor integración de niveles y grados en su práctica educativa. Ambos perfiles consideran problemáticas las *distancias a recorrer* y el *aislamiento del maestro rural*. No obstante, es importante considerar que siendo el perfil del docente cordobés el que trabaja en escuela con personal único, integrando niveles y grados y el formoseño el que lo hace en una escuela bidocente sin dicha integración y con menos grados simultáneos, que el primero considere más importante aquellos aspectos vinculados a la pedagogía y la didáctica que a las dificultades propias del contexto espacial de la ruralidad.

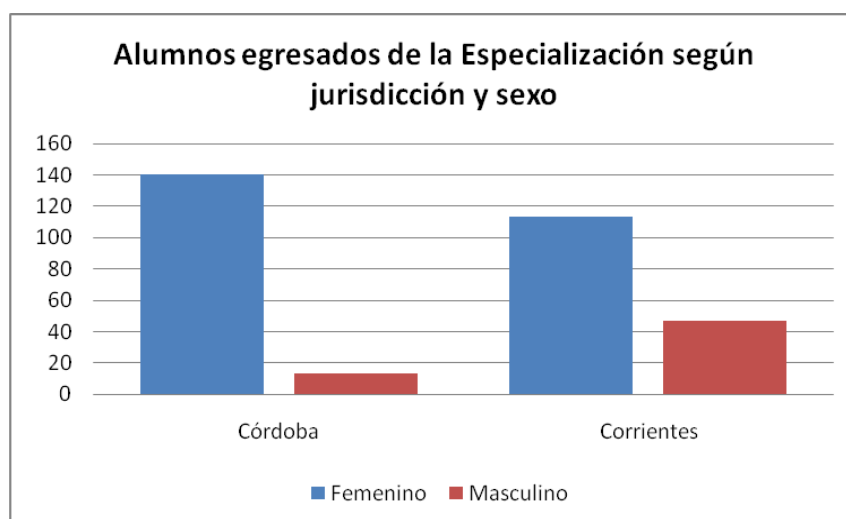
Los egresados

Se realizó una encuesta a los maestros rurales que están finalizando el cursado de la Especialización. Respondieron esta encuesta 314 alumnos egresados; 153 docentes de la provincia de Córdoba y 161 de la provincia de Corrientes.



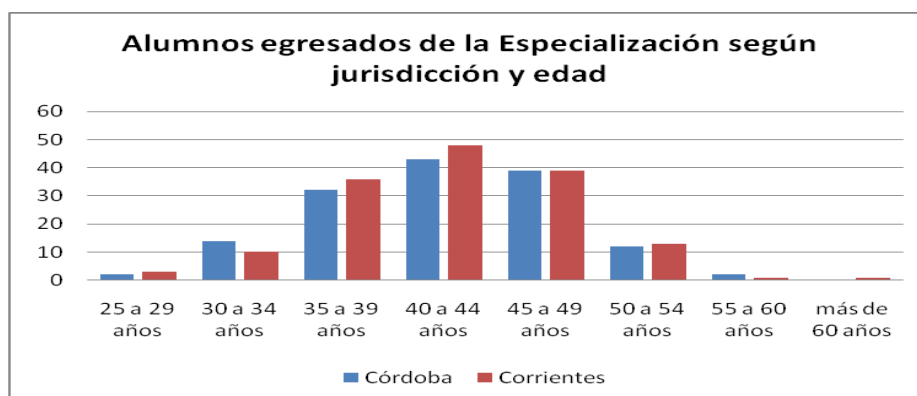
Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba y Corrientes por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Diciembre 2010.

Del total de la muestra, el 80,8% son mujeres y el 19,2% son varones. A nivel jurisdiccional estos valores se modifican: en la provincia de Córdoba la amplia mayoría son mujeres (91,5%); en cambio, en la provincia de Corrientes la presencia de varones es proporcionalmente mayor (70,6% de mujeres y 29,4% de varones).



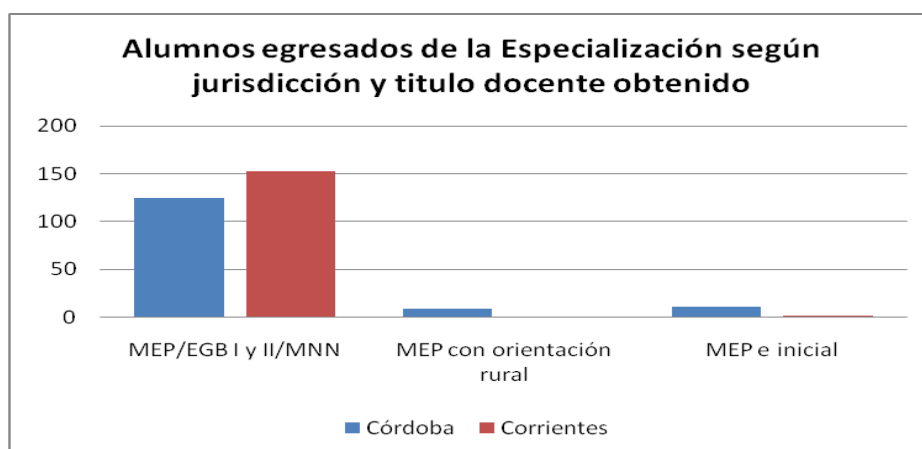
Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba y Corrientes por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Diciembre 2010.

El 57,2% de los alumnos egresados de ambas jurisdicciones tienen entre 40 y 49 años, el 23,1% tienen entre 35 y 44 años y el 9,8 es menor de 34 años. Esta distribución etaria se mantiene sin cambios significativos al interior de cada jurisdicción. En ambas jurisdicciones se observa que la mayoría de los varones (75,5% en Corrientes y 61,6 en Córdoba) se encuentra en la franja de edad que va de los 35 a los 44 años, en cambio la mayor parte de las mujeres (59% en Corrientes y 58% en Córdoba) tienen entre 40 y 49 años.



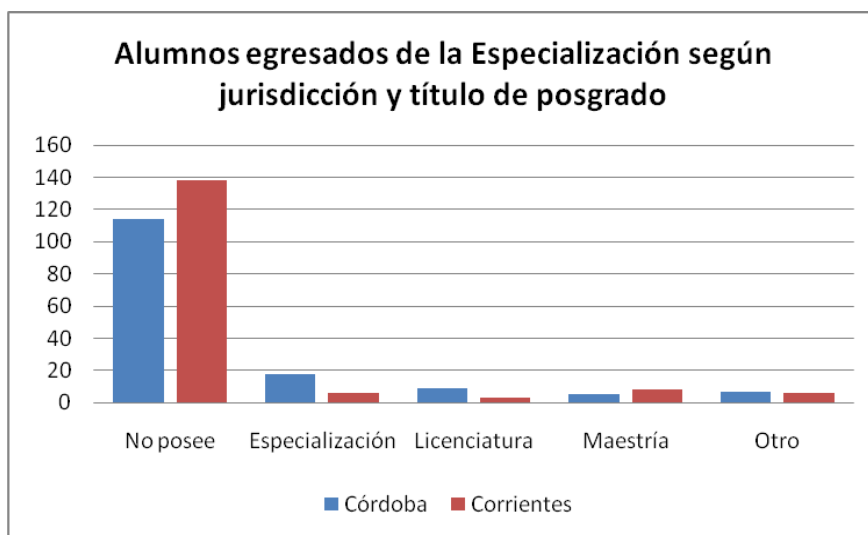
Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba y Corrientes por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Diciembre 2010.

Del total de la muestra, 292 (93%) obtuvieron el título de Maestro de Enseñanza Primaria (u homólogo según jurisdicción y año de egreso), 9 (2,9%) poseen titulación de Maestro de Enseñanza Primaria con orientación rural (u homólogo según jurisdicción y año de egreso) y 13 (4,1%) se recibieron de Maestro de Enseñanza Primaria e Inicial (u homólogo según jurisdicción y año de egreso). El porcentaje de docentes con título de Maestro de Enseñanza Primaria aumenta levemente en la provincia de Corrientes y disminuye, también levemente, en la provincia de Córdoba.



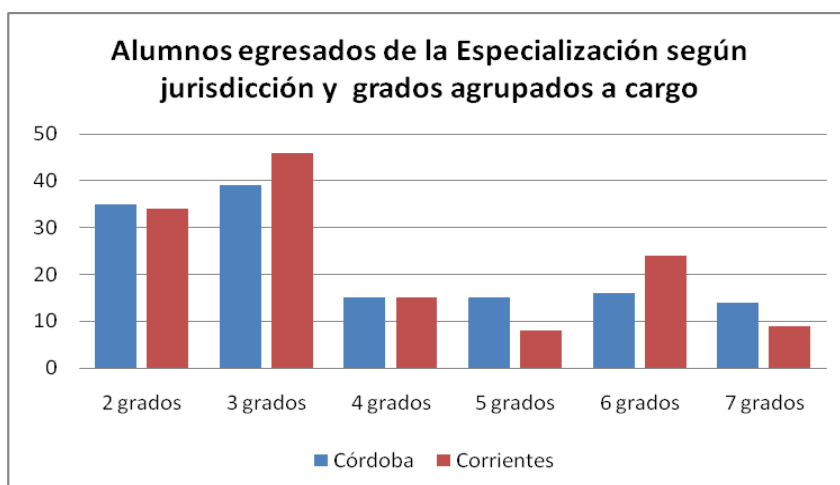
Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Diciembre 2010.

Para el 80,3% de los alumnos egresados la Especialización es la primera titulación de posgrado a la que acceden, sólo el 4,1% obtuvo un título de maestría y el 7,6% cursó alguna Especialización. Estos datos se modifican al interior de las jurisdicciones que forman parte de la muestra: en Corrientes el porcentaje de docentes que no posee un postítulo asciende al 85,7%; en Córdoba en cambio el 25,5% de los alumnos obtuvieron alguna titulación previa a la otorgada por la Especialización.



Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Diciembre 2010.

El 92,7% de los encuestados (291 alumnos egresados de la Especialización) se desempeñan en aulas con grados agrupados, esta distribución se mantiene sin grandes variaciones al interior de ambas jurisdicciones. El 57,1% tiene a cargo secciones que agrupan entre dos y tres grados (dos grados 25,6% y tres grados 31,5%) y el 8,5% trabaja simultáneamente con 7 grados.



Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Diciembre 2010.

Se consultó a los egresados sobre sus expectativas a futuro y la amplia mayoría manifestó interés tanto por continuar desempeñándose como maestro en escuelas rurales (99,7%) como por seguir formándose en temas afines a la enseñanza en estos contextos.

Los datos relevados en las encuestas realizadas a los maestros rurales de las provincias de Córdoba y Corrientes que están cursando el último módulo de la Especialización indicaron que el perfil del maestro rural egresado de estas provincias es mujer y tiene entre 40 y 49 años de edad. Obtuvo el título de Maestro de Enseñanza Primaria (u homólogo según jurisdicción y año de egreso) siendo la actual Especialización su primer titulación de posgrado. Por último, se observa que su práctica de enseñanza la lleva a cabo agrupando dos o tres grados.

Sus representaciones y valoraciones

En la encuesta se ha solicitado a la primera cohorte de egresados de la Especialización que evaluara el grado en que este trayecto formativo les brindó herramientas para planificar la enseñanza; conocimientos sobre estrategias de enseñanza en plurigrado; herramientas para seleccionar y organizar dispositivos para la coordinación de grupos de aprendizaje; herramientas para interpretar y comprender la realidad escolar en el ámbito rural; elementos para integrar el trabajo de pares en su práctica docente y herramientas para sistematizar la experiencia pedagógica.

En términos generales, en todos los ítems presentados los aportes de la formación fueron valorados mayoritariamente (siempre en más del 90% de los casos) como suficientes o muchos. El 60,6% calificó con la categoría *mucho* el aporte que la Especialización le brindó en materia de ***herramientas para planificar la enseñanza en plurigrado***. Las ***herramientas recibidas para interpretar y comprender la realidad escolar en el ámbito rural*** fueron valoradas por un 46,9% como suficiente y por otro 46,9% como mucha.

Tabla 8. Aporte de la formación según los egresados.

	Mucho	Suficiente	Poco	Nada	Total
Herramientas para planificar la enseñanza	188	110	11	1	310
	60,6%	35,5%	3,5%	,3%	100,0%
Conocimientos sobre estrategias de enseñanza en plurigrado	128	171	13	1	313
	40,9%	54,6%	4,2%	,3%	100,0%
Herramientas para seleccionar y organizar dispositivos para la coordinación de grupos de aprendizaje	126	166	20	0	312
	40,4%	53,2%	6,4%	,0%	100,0%
Herramientas para interpretar y comprender la realidad escolar en el ámbito rural	146	146	18	1	311
	46,9%	46,9%	5,8%	,3%	100,0%
Herramientas para interpretar y comprender la realidad escolar en el ámbito rural	152	139	19	3	313
	48,6%	44,4%	6,1%	1,0%	100,0%
Herramientas para sistematizar la experiencia pedagógica	127	157	26	0	310
	41,0%	50,6%	8,4%	,0%	100,0%

Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Diciembre 2010.

En síntesis, los maestros rurales que están egresando de la Especialización muestran una gran conformidad con los conocimientos y herramientas recibidas; valoran muy positivamente el dispositivo de formación y las sugerencias que realizan en todos los casos son propuestas de enriquecimiento y mejora.

Estrategias de enseñanza en plurigrado

La *Especialización Docente de nivel Superior en Educación Rural para el nivel Primario* tiene como uno de sus principales objetivos mejorar la enseñanza en grados agrupados partiendo del análisis de situaciones de enseñanza que contemplan el trabajo simultáneo de diferentes años de escolaridad y de la progresiva puesta en práctica de diversas estrategias para enseñar los contenidos que permitan atender a la diversidad de situaciones de sus alumnos.

La propuesta de trabajo en los diferentes módulos disciplinares de la Especialización se articula a través de la selección de contenidos y ejes temáticos para su desarrollo conjunto entre diferentes años de escolaridad y formas de agrupamiento flexibles de los alumnos. La idea nodal de los ejemplos que se problematizan en cada uno de los módulos y sus encuentros es que a partir de algún aspecto común (contenido, eje temático, recurso o procedimiento) se alcancen sucesivas diferenciaciones para los alumnos o grupos en función de diversos criterios: niveles de profundidad, contenidos complementarios del mismo eje, diferentes aplicaciones de un mismo recurso y diversos alcances de un mismo procedimiento.

Siguiendo esta línea, en este apartado se busca registrar y analizar las prácticas y las concepciones sobre las estrategias pedagógicas y didácticas, sus continuidades y rupturas, a partir de las propias percepciones de los maestros rurales y de las apreciaciones que de ellas hacen formadores y supervisores.

De los 430 alumnos de todas las cohortes de la Especialización encuestados el 70% considera que la especificidad de la enseñanza en plurigrado se define en torno a **los procedimientos comunes de enseñanza de los diferentes contenidos a los niños de distintas edades en un mismo grupo**. Sin embargo, al comparar los docentes que conforman la línea de base (cohorte 2010) con aquellos que tienen por lo menos alguno de los módulos de las didácticas de plurigrado cursado, se observa que el 33,8% de los que recién iniciaban la Especialización asocian la especificidad del plurigrado a la estrategia de **dividir el recurso pizarrón según las edades y grados correspondientes a los niños del grupo** en cambio sólo el 18, 7% de los que ya tienen alguna trayectoria en el dispositivo asocia esta estrategia con la didáctica de plurigrado. Esta variación seguramente está relacionada con la experiencia de transitar alguna de las instancias formativas de la Especialización.

Estos cambios en las concepciones y definiciones de la didáctica de plurigrado se aprecian con mayor riqueza y profundidad en las palabras de los propios maestros, ya sean recientes ingresantes como de cohortes anteriores. A continuación se presentan algunas de las conceptualizaciones que, a partir de sus propias experiencias y del tránsito por algún trayecto de la formación, realizaron los maestros sobre la didáctica en plurigrado.

“Trabajo paralelo y simultáneo con distintos grados y niveles de profundidad diferentes para cada uno de ellos de acuerdo al contexto, características del grupo, edades y niveles de aprendizaje”. (Encuesta, Maestra, Salta, cohorte 2008)

“Requiere de diferentes formas de agrupamiento. Se necesitan utilizar diferentes estrategias. Es compleja”. (Encuesta, Maestra, Córdoba, cohorte 2009)

“Los mismos contenidos son trabajados en un único espacio dentro de plurigrado atendiendo a la gradualidad de los contenidos y trabajando por agrupamiento de los alumnos”. (Maestra, Córdoba, cohorte 2008)

“La enseñanza a todos los grados con un mismo tema, pero con diferentes niveles de complejidad”. (Encuesta, Maestra, Córdoba, cohorte 2009)

“La conceptualizo como un gran desafío, todo un transitar; capacitarse, adecuar contenidos, actividades, rever la formación de grupos y buscar estrategias adecuadas para todo el grupo clase”. (Encuesta, Maestra, Salta, cohorte 2008)

“Es una enseñanza basada en la implementación de contenidos comunes a todos los grados desagregados en diferentes niveles de complejidad”. (Encuesta, Maestra, Córdoba, cohorte 2009)

“El plurigrado brinda a la experiencia y al proceso de enseñanza-aprendizaje un amplio abanico de posibilidades para enriquecer a dicho proceso: la interdisciplinariedad e interrelación. La construcción conjunta. El andamiaje. La complejización y secuenciación en torno a ejes con algunos aspectos que propician el logro y construcción de aprendizajes significativos”. (Encuesta, Maestra, Córdoba, cohorte 2008)

“El plurigrado involucra una diversidad de alumnos de diferentes grados en un mismo espacio físico y esto requiere de una enseñanza transversal de contenidos que se complejizan según el grado que los alumnos cursan. Enseñanza de contenidos relacionados con la realidad social y natural del niño para el acceso a nuevos contenidos y/o conocimientos”. (Encuesta, Maestra, Córdoba, cohorte 2008)

“Es una enseñanza basada en la atención de varios grados agrupados en un aula única. Las ventajas de esta enseñanza se dan con los aprendizajes colaborativos entre los alumnos. Las desventajas, la organización tiempo espacial”. (Encuesta, Maestro, Córdoba, cohorte 2010)

Sin embargo, en los testimonios de los maestros rurales de la cohorte 2010 de la Especialización, es decir aquellos que recién comenzaron su formación al momento de la toma de

la encuesta, se puede apreciar la persistencia de concepciones que vinculan las estrategias y los criterios para organizar el trabajo en el aula con secciones agrupadas al contexto didáctico del aula estándar.

“Es un método de enseñanza para alumnos de distintas edades, en distintas etapas de escolaridad”. (Encuesta, Maestra, Formosa, cohorte 2010)

“Es un espacio de sala múltiple, es decir grados juntos con un solo maestro. Se caracteriza por la secuenciación de contenido por grados”. (Encuesta, Maestra, Córdoba, cohorte 2010)

“Implementar estrategias de trabajo en el desarrollo curricular adaptando a las capacidades o aptitudes de los niños y graduando según grados”. (Encuesta, Maestra, Córdoba, cohorte 2010)

En las concepciones de los alumnos recién ingresantes también encontramos algunas definiciones con un nivel muy bajo de conceptualización sobre la especificidad de la didáctica de plurigrado.

“La enseñanza del plurigrado es el justo ofrecimiento a los niños de zonas rurales su oportunidad de estudiar y poder superarse”. (Encuesta, Maestra, Formosa, cohorte 2010)

“Muy positivo. Realmente me encanta trabajar en estas zonas, amo la docencia y vivo para ellos por ellos”. (Encuesta, Maestra, Formosa, cohorte 2010)

“Organización de contenidos interrelacionados y articulación”. Encuesta, (Maestra, Córdoba, cohorte 2009)

“La enseñanza en plurigrado es muy rica en muchos aspectos, solo se dificulta cuando hay niños con adecuaciones curriculares y sobreedad”. (Encuesta, Maestra, Córdoba, cohorte 2009)

Al indagar, en los alumnos la Especialización encuestados de las cohortes 2008 y 2009, sobre los aportes que creen más significativos que la formación les brindó, el 78,4% de los alumnos informaron que uno de aportes más significativo del trayecto formativo en curso fue el acceso a **estrategias didácticas específicas para el trabajo en plurigrado**. La incorporación de **estrategias para la organización de tiempos, espacios y recursos escolares** fue señalada como otro de los aportes más relevantes por el 55,2% de los encuestados. La **actualización de contenidos**, el aporte de **criterios para el trabajo autónomo**, la adquisición de **herramientas para diseñar la planificación anual** y la incorporación del **trabajo con el ejemplo como recurso didáctico** fueron aportes reconocidos por el 19,4% de los docentes.

Puestos a reconocer ahora los propios cambios en las prácticas pedagógicas, 90 de los 134 maestros de las cohortes 2008 y 2009 (67,1%) consideran que a partir del cursado de la Especialización han puesto en práctica **nuevas estrategias para la planificación de situaciones de enseñanza diversificada, simultánea y en el mismo espacio**. Otro cambio significativo registrado por el 20,1% de los maestros es la **revisión y reflexión de sus propias prácticas de enseñanza**. Es interesante señalar que sólo el 6% de los docentes de estas cohortes registra como cambio de su propia práctica una mejora de la **flexibilidad en la implementación de lo planificado**.

Los maestros rurales que iniciaron el cursado de la Especialización en los años 2008 o 2009 relataron los cambios que percibieron en sus propias prácticas. A continuación se presenta una selección organizada y agrupada de las respuestas que dan cuenta del reconocimiento de una mejora de la práctica en el aula.

Algunas respuestas explicitan el abandono de viejas prácticas de enseñar y la puesta en marcha de una propuesta innovadora:

“La capacidad para organizar actividades en conjunto para el plurigrado, sin tener la necesidad de dividir el pizarrón y enseñar diferentes temáticas para cada grado. La adquisición, por parte de los alumnos, del trabajo cooperativo”. (Encuesta, Maestra, Córdoba, cohorte 2008)

“Dejé de dividir el pizarrón tantas veces como grado tenía, logrando trabajar en grupos”. (Encuesta, Maestra, Córdoba, cohorte 2009)

“Antes yo enseñaba muy teóricamente, a partir del postítulo lo hago más práctico, enseño sobre la realidad que vive el niño porque trabajo en primer ciclo”. (Encuesta, Maestra, Córdoba, cohorte 2008)

“Bueno la primera dificultad que a mí se me presentó cuando yo empecé a trabajar en ruralidad es esto de tener dos grados en una misma sala. Que vos decías, “¿cómo hago?” Divido el pizarrón a la mitad, le doy a uno le doy a otro. Y yo no lograba entender esto de un mismo contenido para los dos grados, esto de trabajar lo mismo, un mismo tema, sin importar que este en tercero, en cuarto quinto o sexto. Eso es muy difícil, porque uno trae el tema de los grados muy internalizado y eso que no me tocó una PU (Personal único) que tuviera de primero a sexto. Este postítulo nos ayudó cualquier cantidad porque se trata de eso, nos da herramientas para saber aprovechar la heterogeneidad en los grupos, para saber agrupar a los chicos.” (Entrevista, Maestra, Córdoba)

“Yo he modificado mis estrategias. Por ejemplo antes individualizaba, esto quiere decir que implementaba una serie de actividades para cada grado o ciclo, todos los días, planificaba por semana o por mes, y entonces corriendo de un lugar a otro, digamos un ratito con este, otro ratito con aquel grupo, con aquel grado, un ratito de mi tiempo dedicado a cada uno. Bueno, con esto del multigrado, uno a través de un solo tema puede diversificar la enseñanza en diferentes niveles, de esta manera unificás un criterio. Estas dificultades ya

las habíamos identificado antes de comenzar la especialización pero el postítulo ayudó a echar luz sobre eso, a develar una flaqueza, una debilidad. A mí me ha llevado por ejemplo a pensar una nueva planificación, pensar un material con el mismo objetivo pero implementar otra estrategia. Estamos creando un nuevo material con los otros compañeros.” (Entrevista, Maestra, Córdoba)

Otras respuestas ponen énfasis en la puesta en marcha de nuevas estrategias para la planificación de situaciones de enseñanza diversificada, simultánea y en el mismo espacio.

“La puesta en práctica de estrategias innovadoras. Mejoramiento de la utilización del tiempo y espacio y las formas de agrupamientos de los alumnos”. (Encuesta, Maestra, Salta, cohorte 2008)

“De un mismo tema se trabaja, graduando de acuerdo a la edad en todo el grupo. La clase y ritmo de trabajo es más dinámico”. (Encuesta, Maestra, Córdoba, cohorte 2008)

Los cambios en las formas de planificar la enseñanza, incluyendo una mayor flexibilidad en la implementación de lo planificado, son relatados de las siguientes maneras.

“Mayor creatividad y facilidad al planificar.”(Encuesta, Maestra, Córdoba, cohorte 2009)

“Mejoras en las propuestas que se convierten en más atractivas y demandan menor esfuerzo por graduación de contenidos”. (Encuesta, Maestra, Córdoba, cohorte 2009)

“Planificación por ciclos, inclusión de actividades y estrategias a llevar adelante con el grupo de alumnos.”(Encuesta, Maestra, Salta, cohorte 2009)

“Mejóro la organización de contenidos para cada grado, la selección de estrategias y planificación de actividades.” (Encuesta, Maestra, Córdoba, cohorte 2009)

“No están las clases diferenciadas para cada grado, en una clase única se producen distintos niveles de complejidad, se exigen distinto nivel de complejidad a la hora de la resolución de las actividades. La consigna es la misma en todas las áreas, matemática, lengua. Entonces son los mismos contenidos.” (Entrevista, Maestra, Córdoba)

Otro de los cambios percibidos se relaciona con la implementación de nuevas formas para seleccionar y organizar los dispositivos para la coordinación de grupos de aprendizaje:

“He incorporado la posibilidad de flexibilizar la graduación considerando más factores y no sólo el grado que transita cada niño. Me permito considerar afinidad, intereses, edad, pares de trabajo, etcétera”. (Encuesta, Maestra, Córdoba, cohorte 2008)

“Tener otra mirada del trabajo en plurigrado. Permitir que los alumnos trabajen con más libertad.” (Encuesta, Maestra, Córdoba, cohorte 2009)

“Me ha hecho reflexionar que no es tan complicado dar clase en plurigrado, sólo es cuestión de organización y la importancia de la flexibilización en la organización de los grupos de trabajo”. (Encuesta, Maestra, Córdoba, cohorte 2009)

Algunos relatan los cambios en su propia práctica a partir de la percepción de cambios en sus alumnos:

“Muchísimos y en positivo. Se aplica lo aprendido en el aula recibiendo como respuesta buenos frutos: los niños trabajan a gusto, participan todos, y nosotros no nos complicamos porque aprendemos a organizarnos”. (Encuesta, Maestra, Salta, cohorte 2008)

“Actividades más dinámicas y didácticas porque se hace desde otro punto de vista. Mayor interés y predisposición de los alumnos”. (Encuesta, Maestra, Córdoba, cohorte 2009)

“Entonces es como que ellos mismos se fueron acostumbrando a no tener esta división del tercero y cuarto, quinto y sexto. Y surgieron aportes riquísimos entre ellos mismos. Y sigue la dificultad porque al volver al grado y a la producción escrita, es como que ahí notás la diferencia entre un nene de tercero y de sexto pero el aporte es riquísimo, te puedo asegurar lo que aprendieron los nenes de tercero sobre leyendas no se los van a olvidar más.” (Entrevista, Maestra, Córdoba)

“Yo noto que transfiero lo que vemos en el postítulo a mis alumnos, la diferencia está en el sistema, veo que les ha servido esto de estar en contacto con el ambiente, de ser creativos. Es como que entienden los contenidos de otra manera, es como que no se los olvidan. Por ejemplo, esto de las preguntas interrogativas o declarativas, se lo enseñas un día, dos días y después se olvidan. Pero si le enseñas a escribir preguntas insólitas es como que no se olvidan, les queda claro sin darse cuenta.” (Entrevista, Maestro, Córdoba)

Supervisores y formadores también dan cuenta de este proceso de cambio por el que están atravesando mucho de los maestros rurales y que ellos mismos están ayudando a formar.

“Por ejemplo nos daba la pauta un docente en el segundo agrupamiento que dijo: “bueno yo a partir del año que viene voy a repensar toda esta planificación que tengo porque tendría que empezar a trabajar de geometría, para ver cuántas cosas me ofrece la geometría en los distintos ejes del área de matemática para trabajar “. Digamos pensar en esto, que no era solamente un docente que lo decía sino que lo están repitiendo en cada uno de los encuentros nos hace pensar que los docentes está mirando y pensando en romper esa estructura tan cerrada, tan rígida que tenía que ver con esta escuela que en algún momento que tenía que hacer el clic para poder modificar estas prácticas.”(Entrevista, Supervisora, Santa Fe)

“Cuando nosotros visitamos el Cerro Negro del Tirao fue en el medio de los dos encuentros y ya el maestro había cambiado la disposición del grado. O sea ya no los tenía divididos así en pedacitos, ya tenía un solo grado común donde trabajaba con todos ellos. Entonces, pudo hacer la secuenciación curricular, pudo hacer esa adaptación. Y él se fascinó porque se ve que antes hacía el doble de esfuerzo, entonces, se fascinó, “miren que fácil que era y yo no lo podía hacer.” (Entrevista, Formador generalista, Salta)

Como se mencionó en el apartado sobre egresados, también se solicitó a este grupo de maestros que evaluara el grado en que este trayecto formativo les brindó herramientas para planificar la enseñanza; conocimientos sobre estrategias de enseñanza en plurigrado;

herramientas para seleccionar y organizar dispositivos para la coordinación de grupos de aprendizaje; herramientas para interpretar y comprender la realidad escolar en el ámbito rural; elementos para integrar el trabajo de pares en su práctica docente; y herramientas para sistematizar la experiencia pedagógica. En todos estos ítems los aportes de la formación fueron valorados mayoritariamente (siempre en más del 90% de los casos) como suficientes o muchos. El 60,6% calificó con la categoría *mucho* el aporte que la Especialización le brindó en materia de **herramientas para planificar la enseñanza en plurigrado**. Las **herramientas recibidas para interpretar y comprender la realidad escolar en el ámbito rural** fueron valoradas por un 46,9% como suficientes y por otro 46,9% como muchas.

Los aportes de conocimientos sobre estrategias de enseñanza en plurigrado fueron valorados como suficientes por el 54,6% de los maestros que finalizan el cursado de la Especialización. El 53,2% valora de igual manera el aporte que recibió en materia de herramientas para seleccionar y organizar dispositivos para la coordinación de grupos de aprendizaje.

A su vez, se pidió a los maestros que están egresando que ponderaran el grado de conocimientos didácticos de las disciplinas en plurigrado recibidos en los distintos módulos cursados. Tomando en su conjunto las respuestas obtenidas, se observó que el 56,1% valora que fue mucho el acceso brindado a dichos conocimientos didácticos y 37,6% cree que los mismos fueron suficientes.

Tabla 9. Valoración de los egresados sobre los conocimientos didácticos en plurigrado.

Conocimientos didácticos de las disciplinas en plurigrado	Respuestas	
	Nº	Porcentaje
Mucho	691	56,1%
Suficiente	458	37,2%
Poco	76	6,2%
Nada	6	,5%
Total	1231	100,0%

Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Diciembre 2010.

Si se analiza por separado las valoraciones que los maestros hacen de los conocimientos aportados por los diferentes módulos se destaca que tanto los conocimientos didácticos de las Ciencias Sociales en plurigrado como los conocimientos didácticos de las Ciencias Naturales y los conocimientos didácticos de la Lengua son fuertemente ponderados. Esta valoración es menor en

el caso de los conocimientos didácticos de la Matemática, sin por eso dejar de ser suficientes para la mayoría.

Tabla 10. Valoración de los egresados sobre de los conocimientos didácticos por módulos

	Mucho	Suficiente	Poco	Nada	Total
Conocimientos didácticos de la Matemática en plurigrado	123	146	39	1	309
	39,8%	47,2%	12,6%	,3%	100,0%
Conocimientos didácticos de las Ciencias Naturales en plurigrado	180	110	15	2	307
	58,6%	35,8%	4,9%	,7%	100,0%
Conocimientos didácticos de las Ciencias Sociales en plurigrado	193	102	11	1	307
	62,9%	33,2%	3,6%	,3%	100,0%
Conocimientos didácticos de la Lengua en plurigrado	195	100	11	2	308
	63,3%	32,5%	3,6%	,6%	100,0%

Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Diciembre 2010.

La desigual valoración que se le otorgó a los conocimientos didácticos de la Matemática en plurigrado se refleja también en varias de las sugerencias realizadas por los maestros egresados. En todos estos casos se hace referencia a lo acotado de los ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado ya que en su totalidad abordan problemas de la Geometría. En esta sentido, se propone la inclusión de problemáticas vinculadas a los números y las operaciones, al álgebra y las funciones. A continuación se incluyen una selección de las sugerencias de los maestros antes mencionadas:

“Incorporaría en la especialización cambios en el área de matemática (situaciones problemáticas, numeración).” (Encuesta, Maestra Córdoba, Egresado)

“Incorporaría a la formación en la Especialización docente, la parte de Matemática: sistema de numeración, operaciones, situaciones problemáticas.” (Encuesta, Maestra Córdoba, Egresado)

“Incluir el abordaje en el área de matemática que no contemple solo geometría.” (Encuesta, Maestra Córdoba, Egresado)

“En matemática sólo se trabajó con geometría, me hubiese gustado que hayan incorporado otro temas como la enseñanza de multiplicación, división, numeración, etc.” (Encuesta, Maestra Corrientes, Egresado)

“Trabajar el área de matemática en forma completa.” (Encuesta, Maestra Corrientes, Egresado)

Con la intención de establecer algún tipo de relación entre la valoración de la formación recibida y el impacto reconocido y valorado de las propias prácticas, se preguntó a estos maestros por la medida en que el recorrido realizado por la Especialización modificó sus prácticas de enseñanza. Es muy significativo el porcentaje de aquellos docentes que reconocen haber modificado sus prácticas pedagógicas (tomando conjuntamente los cambios percibidos en las distintas áreas): el 21% considera que sus prácticas se modificaron por completo y el 68,1% cree que ese cambio fue importante. Esto habla del reconocimiento que tienen los maestros rurales acerca de la fuerte impronta que deja esta propuesta de formación en las prácticas pedagógicas de sus egresados.

Tabla 11. Grado de modificación en las prácticas de enseñanza de los egresados de la Especialización

Modificaciones en las prácticas de enseñanza	Respuestas	
	Nº	Porcentaje
Por completo	256	21,1%
Mucho	828	68,1%
Poco	115	9,5%
No cambio	16	1,3%
Total	1215	100,0%

Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Diciembre 2010.

Las modificaciones en las prácticas al interior de cada una de las disciplinas mantiene la tendencia planteada anteriormente. Nuevamente en el área de la matemática se observa una leve disminución ahora en el grado de modificación de las prácticas. Esta disminución se manifiesta tanto al considerar las categorías *por completo* y *mucho* conjuntamente como al tomar aisladamente la categoría *por completo*. En cambio, las modificaciones en las prácticas de enseñanza en las otras tres áreas -Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua- fueron percibidas por los propios maestros como profundas si se considera que la amplia mayoría (más del 90%) las valoró con las categorías *mucho* o *por completo*.

Tabla 12. Grado de modificación en las prácticas de enseñanza de los egresados de la Especialización por módulos.

	Por completo	Mucho	Poco	No cambio	Total
Modificación prácticas de enseñanza de la Matemática	34 11,1%	217 70,7%	49 16,0%	7 2,3%	307 100,0%
Modificación prácticas de enseñanza de las Ciencias Naturales	73 24,3%	198 65,8%	26 8,6%	4 1,3%	301 100,0%
Modificación prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales	75 24,7%	205 67,4%	22 7,2%	2 ,7%	304 100,0%
Modificación prácticas de enseñanza de la Lengua	74 24,4%	208 68,6%	18 5,9%	3 1,0%	303 100,0%

Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Diciembre 2010.

Al poner en relación la valoración de los conocimientos didácticos de la Matemática en plurigrado recibidos en la formación con las modificaciones en las prácticas de enseñanza de esta misma disciplina, se observa que la mayoría de los maestros rurales reconocen que sus prácticas sufrieron modificaciones importantes (el 70,7% cree que sus cambios fueron muchos y un 11,1% cree que sus prácticas cambiaron por completo) al mismo tiempo que consideran de *suficientes a muchos* los conocimientos didácticos recibidos.

Tabla 13. Grado de modificación de los conocimientos de los egresados en el módulo de Matemática.

	Mucho	Suficiente	Poco	Nada	Total
Conocimientos didácticos de la Matemática en plurigrado	123 39,8%	146 47,2%	39 12,6%	1 ,3%	309 100,0%
	Por completo	Mucho	Poco	No cambio	Total
Modificación prácticas de enseñanza de la Matemática	34 11,1%	217 70,7%	49 16,0%	7 2,3%	307 100,0%

Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Diciembre 2010.

En el caso de las Ciencias Naturales, se observa que las valoraciones sobre los conocimientos didácticos recibidos como los cambios percibidos en la enseñanza de la disciplina son altamente calificados por la mayoría de los maestros rurales (el 94,4% valora de *mucho a suficiente* los conocimientos y el 90,10% cree que los cambios en las prácticas fueron de *mucho a por completo*).

Tabla 14. Grado de modificación de los conocimientos de los egresados en el módulo de Ciencias Naturales

	Mucho	Suficiente	Poco	Nada	Total
Conocimientos didácticos de las Ciencias Naturales en plurigrado	180 58,6%	110 35,8%	15 4,9%	2 ,7%	307 100,0%
	Por completo	Mucho	Poco	No cambio	Total
Modificación prácticas de enseñanza de las Ciencias Naturales	73 24,3%	198 65,8%	26 8,6%	4 1,3%	301 100,0%

Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Diciembre 2010.

Para las Ciencias Naturales se reitera la tendencia descripta anteriormente para las Ciencias Sociales, a la vez que se aprecia un leve aumento tanto en la valoración de los conocimientos didácticos recibidos (96,1%) como en la percepción de modificaciones en las prácticas de enseñanza del área (921%).

Tabla 15. Grado de modificación de los conocimientos de los egresados en el módulo de Ciencias Sociales.

	Mucho	Suficiente	Poco	Nada	Total
Conocimientos didácticos de las Ciencias Sociales en plurigrado	193 62,9%	102 33,2%	11 3,6%	1 ,3%	307 100,0%
	Por completo	Mucho	Poco	No cambio	Total
Modificación prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales	75 24,7%	205 67,4%	22 7,2%	2 ,7%	304 100,0%

Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Diciembre 2010.

En las valoraciones en torno de la didáctica de la Lengua y de sus prácticas de enseñanza, continúa la tendencia ya mencionada. La amplia mayoría (95,8%) de los maestros rurales puntúa los conocimientos didácticos del área para plurigrado recibidos como *suficientes* o *muchos*; las modificaciones en las prácticas de enseñanza de estos contenidos percibidas por los maestros también son altamente ponderadas (el 93% que los cambios fueron de *mucho* a *por completo*).

Tabla 16. Grado de modificación de los conocimientos de los egresados en el módulo de Lengua.

	Mucho	Suficiente	Poco	Nada	otal
Conocimientos didácticos de la Lengua en plurigrado	195 63,3%	100 32,5%	11 3,6%	2 ,6%	308 100,0%
	Por completo	Mucho	Poco	No cambio	Total
Modificación prácticas de enseñanza de la Lengua	74 24,4%	208 68,6%	18 5,9%	3 1,0%	303 100,0%

Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Diciembre 2010.

Con relación a lo expuesto en este capítulo, la pedagoga argentina Flavia Terigi (2008) plantea en su tesis de maestría que no se ha producido un modelo pedagógico para los plurigrados que sea análogo al que se produjo para la enseñanza simultánea en las aulas graduadas y autocontenidas. La gran mayoría de los maestros no han sido formados con criterios profesionales para el trabajo en secciones múltiples en su propia trayectoria educativa. En efecto, según la autora, en la Argentina son todavía pocos los planes de formación inicial que incluyen propuestas destinadas a preparar de manera específica a los maestros para trabajar en secciones múltiples. En este sentido, se afirma que la trayectoria escolar previa de los maestros rurales en general se ha realizado mayoritariamente en el contexto de los grados simples, de modo que las estrategias y criterios para organizar el trabajo del aula que incorporaron a lo largo de su biografía escolar se refieren al contexto didáctico del aula estándar.

La Especialización en Educación Rural para nivel Primario se inscribe en el marco que busca dar respuesta a los requerimientos específicos de la formación docente. Es así que la propuesta se constituye con el objetivo de ampliar la formación de los docentes rurales del nivel Primario profundizando sus conocimientos relativos a la enseñanza de los grados agrupados. Esto queda evidenciado en los datos recabados tanto desde maestros y formadores.

Revisión de las propias prácticas

Según el investigador en educación Lee Shulman (1999) un portafolio es la documentación estructurada de un conjunto cuidadosamente seleccionado de desempeños que adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que solo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación. Esta herramienta fue incorporada al dispositivo como

una manera de tener información disponible acerca de lo que sucede en el aula en torno a la puesta en práctica de los ejemplos propuestos. La idea de tomar nota de esas prácticas es avanzar en dos sentidos: en el análisis de lo realizado y, a la vez, en la construcción de estrategias de análisis. Se espera que el registro funcione como un insumo pero no como un objeto en sí mismo, sino como un instrumento para promover la reflexión.

Así, el registro adquiere una funcionalidad relevante durante las jornadas de trabajo presencial, tanto provinciales como de agrupamientos, al convertirse en un insumo para el trabajo entre colegas. El compartir lo registrado permite enriquecer el análisis desde las propuestas de los otros y la mirada del “otro” sobre la propia práctica.

Al consultar a los alumnos con trayectoria en la Especialización (cohortes 2008 y 2009) sobre la valoración que asignaban a la propuesta de trabajo con el registro/portafolios, un 82,2% la consideró como la posibilidad de sistematizar y revisar sus propias prácticas y como una instancia para recuperar todo lo trabajado con autonomía; solo el 17,8% relacionó el portafolio como una herramienta que funciona como una instancia de evaluación.

A continuación y a modo de ejemplo se presentan algunas reflexiones de los maestros en torno a la función del registro de experiencias y los aportes a la práctica.

“Volver a revisar nuestra práctica desde la ruralidad y reafirmando o desechando conceptos y ampliando conocimientos.” (Encuesta, Maestra, Salta, cohorte 2008)

“Realizar un análisis detallado de mis prácticas áulicas.” (Encuesta, Maestro, Salta, cohorte 2008)

Los egresados también valoraron positivamente las herramientas recibidas en este trayecto formativo para sistematizar la experiencia pedagógica. El 50,6% cree que fueron *suficientes* y el 41% considera que fue *mucho* el aporte que les brindó el trabajo con los registros a su experiencia.

Tabla 17 Grado de valoración de las herramientas adquiridas en la Especialización según los egresados.

	Mucho	Suficiente	Poco	Nada	Total
Herramientas para sistematizar la experiencia pedagógica	127	157	26	0	310
	41,0%	50,6%	8,4%	,0%	100,0%

Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Diciembre 2010.

Sin embargo, es importante resaltar que este mayoritario reconocimiento positivo en torno a las herramientas para sistematizar la experiencia pedagógica no impide, tanto a los docentes

alumnos de la Especialización como a los egresados, reconocer las dificultades que implican el poner a la propia práctica de enseñanza en el centro de la mirada. Mirada propia y mirada de los otros atravesada por los aportes de la teoría. Mirada que busca enriquecer la práctica a través de mayores sistematizaciones que apuntan a la reformulación de las propias prácticas y a la generación de un nuevo saber elaborado.

A continuación se presentan algunas dificultades, impresiones y resignificaciones en torno a esta propuesta de registro a partir de lo referido por los maestros rurales entrevistados. Un obstáculo recurrente se vincula con la falta de tiempo para destinar a la tarea del registro. Otra dificultad que aparece en varias de las entrevistas tiene que ver con las problemáticas propias del proceso de escritura. En general, las dificultades se relacionan con los procesos de recolección y selección de evidencias necesarios para trabajar sobre el análisis e interpretación de las prácticas.

- **Problemas de selección**

“A mí me costó muchísimo elaborar el registro, yo lo tomaba como contar lo que hace uno en una clase o que le respondió el alumno pero vi que el registro es mucho más profundo,(...) Después me di cuenta que el tema de mi registro era yo también, no sólo los alumnos por eso me dio ese miedo.” (Entrevista, Maestra, Formosa)

“El primer registro me costó muchísimo, sobre todo encontrar los tiempos para realizarlo. No te olvides que la docente rural cumple tareas directivas, el atender un papá, de pronto viene la mercadería o que falta algo (...) Para mí el tiempo físico es la primera traba. Hasta que logré organizarme y tomarme el tiempo y, como en una película, volver a pasarla en mi cabeza porque para mí era muy rico todo lo que había sucedido en esa clase.” (Entrevista, Maestra, Córdoba)

- **Problemas en la recolección de evidencias**

“Y es la parte más pesada para nosotras es la carga que tenemos en cuanto a que sumado a todas las otras actividades que tenemos, aparte tenés que anotar y registrar todo lo que pasa para comunicarlo después en una carpeta por escrito, bueno los primeros registros fueron puramente descriptivos, después de las reuniones de agrupamiento que ellas te van revisando y te van diciendo “mira, acá le falta el porqué, o porqué elegiste esta foto para poner.” (Entrevista, Maestra, Córdoba)

“El obstáculo más grande es el tiempo porque para armar la carpeta tenés que llevar todo, una carpeta gorda con todos los informes, sacar fotos, y por ahí el tiempo es lo que nos juega una mala pasada pero a lo mejor es falta de práctica, por ahí como decía una colega en el campo nos cuesta mucho escribir porque no tenemos tiempo”. (Entrevista, Maestro, Formosa)

También se presentaron problemas en relación con el análisis y la interpretación de lo registrado.

“Y de a poco nos fuimos acomodando y en este segundo tramo se nos van aclarando un montón de cosas, entonces haces tus propias críticas de tus registros. Decís, “uh si, el primer registro que yo hice lo único que conté fue todo lo que pasó”. (Entrevista, Maestra, Córdoba)

Una de las cuestiones que más dificultades presentó a los maestros fue el salto de la instancia meramente descriptiva hacia un lugar de mayor análisis. Otra de las dificultades fue pensar el registro como un momento de reflexión sobre la propia práctica y no como un mero dispositivo para registrar solo lo que los alumnos hacen o dejan de hacer en el aula.

Cabe mencionar, que el trabajo en torno al registro ocupó un espacio central en las jornadas de presenciales tanto en la provincia de Córdoba como de Formosa. Se pudo observar que en las dos instancias, tanto en Villafañe como en el Instituto Leguizamón de Córdoba, la cuestión del registro gobernó casi toda la jornada.

Las observaciones aquí planteadas reafirman la necesidad desarrollar un trabajo sistemático y sostenido por parte de los formadores de la especialidad para alcanzar la pretensión final de volver a pensar la tarea docente y generar criterios comunes que contribuyan a la construcción de conocimientos compartidos acerca de esta práctica compleja.

Superación del aislamiento

La condición de aislamiento en la que se encuentran muchas escuelas y maestros rurales supone un desafío al que es necesario responder. Es así que la Especialización tiene como uno de sus objetivos principales romper con el aislamiento de las escuelas y los docentes rurales diseñando estrategias a partir del análisis compartido de la realidad concreta en las distintas instancias de agrupamiento.

El agrupamiento es una modalidad organizacional que promueve la asociación, la cooperación y el intercambio entre maestros con el objetivo de compartir lecturas sobre la realidad que la problematice y posibilite el diseño de nuevas estrategias que incidan sobre ella. El *Cuaderno para el docente. Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado* propone que esta construcción se realice a partir de aportes teóricos que incluyen la profundización en torno a contenidos específicos de las diversas áreas curriculares, la actualización respecto de conceptualizaciones didácticas relativas a esas áreas y, fundamentalmente, criterios que permitan avanzar en la progresiva construcción de una didáctica adecuada a las situaciones de plurigrado.

Se les consultó a los alumnos de la Especialización de todas las cohortes cuáles fueron las tareas realizadas junto a sus pares que más valoraban. Las repuestas que surgen como más representativas son:

- Puesta en común, análisis y revisión de actividades trabajadas con los alumnos
- Análisis de las prácticas cotidianas e intercambio de experiencias
- Planificación de clases/Desarrollo de los ejemplos trabajados
- Trabajo con portafolio

En este mismo sentido, una amplia mayoría de los egresados de la Especialización valoró positivamente las *herramientas para integrar el trabajo con sus pares a su práctica docentes* que la formación les brindó (el 44,4% considera que las herramientas fueron *suficientes* y el 48,6% que fueron *muchas*).

Tabla 18. Grado de valoración de herramientas para la integración del trabajo entre pares docentes según egresados.

	Mucho	Suficiente	Poco	Nada	Total
Herramientas para integrar el trabajo con pares a su práctica docente	152	139	19	3	313
	48,6%	44,4%	6,1%	1,0%	100,0%

Fuente: Información elaborada en base a las encuestas aplicadas a maestros de las provincias de Córdoba por el equipo de investigación evaluativa de la Especialización en Educación Rural para el nivel primario. Diciembre 2010.

Esta alta valoración también se registra en lo manifestado por los maestros rurales en las distintas instancias de agrupamiento en que el equipo de investigación ha participado. En general, se rescata la suma utilidad de estos encuentros como una oportunidad para intercambiar ideas, prácticas y propuestas con otros colegas.

“Me gustan muchísimo los agrupamientos, sobre todo venir acá también, tanto venir y hablar acá como en el agrupamiento. Y es lindo porque uno es como parte, y es como es como que vos sentís que lo que haces tiene valor, y tus compañeros te preguntan, y vos le contas, y ellas te cuentan a vos. O sea es muy lindo eso [...] Nosotros somos más o menos siete.” (Entrevista, Maestra, Córdoba)

“Y si porque todas son escuelas chicas, con pocos docentes entonces poder transferir las experiencias e intercambiar con gente de otras escuelas que las realidades son más o menos las mismas. Poder contagiarse el entusiasmo, nosotros festejamos 50 años de la escuela, y las escuelas cercanas acompañan...Se está muy solo, eso es una realidad, las directoras sufren mucho esa soledad de recursos, de romper la distancia”. (Entrevista, Mujer, Córdoba)

“Ahhh, es relindo porque compartimos anécdotas, compartimos experiencias, vemos realidades. A veces son similares pero nunca son iguales porque algunos tienen más otros menos alumnos. En sí, la zona rural de por sí es un poco sacrificado para todo maestro rural”. (Entrevista, Maestra, Formosa)

“Claro, y es lo que decíamos hoy, porque por ahí un intercambio te nutre, porque por más que vos tengas una escuela a 10 o 15 km. siempre las características son distintas, nunca una escuela va a ser igual a la otra, y eso por la gente, por la comunidad, las actividades que realiza la escuela, la familia, la comunidad, son iguales pero nunca una escuela va a ser igual a otra”. (Entrevista, Maestro, Formosa)

Si bien la Especialización se ha propuesto como uno de sus objetivos clave dar respuesta al problema del aislamiento del maestro rural a partir de la propuesta de agrupamiento, se observó que pese a la positiva valoración otorgada por la mayoría de los docentes entrevistados algunos de ellos no logran romper con el trabajo solitario.

“(...) Ahora hemos hecho varias actividades, todas solas porque no tengo agrupamiento. Esa es la contra que tengo. Yo no tengo un agrupamiento, soy sola. Cuando tengo que hacer las actas de discusión las hago conmigo misma. (...) Soy de las últimas incorporadas, quedamos así, y dijeron que nos iban a incorporar. Y la verdad es que hoy no tuve tiempo de preguntar. Piensan que vamos a ir bien así. Por eso me junto también con otra. Lo que tengo a favor es que yo dispongo de mi tiempo, no tengo que decidir un día para juntarme con mengano o con fulano, no tengo que discutir, discuto conmigo misma, no me llevo mal con nadie.” (Entrevista, Maestra, Córdoba)

Asimismo, se pudo observar que muchos docentes se agrupaban de manera informal previamente a su participación en la Especialización y que, al inscribirse de forma conjunta, replicaron esos agrupamientos informales dentro la instancia formativa. También muchos de los agrupamientos formales se han convertido en una práctica sostenida por fuera de la cursada y algunos docentes han expresado el valor del trabajo colaborativo de estas reuniones por fuera de la convocatoria.

“M: Nos venimos reuniendo por fuera de los agrupamientos pautados desde hace 7 años con ese grupo con un contexto diferente en cuanto a todo, a comunidad educativa...para enriquecer nuestras prácticas.

E: ¿Esa gente también está cursando el postítulo?

M: Si, está acá. Hice que pertenezca a mi agrupamiento de trabajo, o sea que le solicité a la coordinadora poder trabajar con ellos, ya que hace ya tantos años que trabajamos juntos. Siempre estaba la idea de tener especialistas con una visión diferente y tener también la posibilidad de compartir con la gente rural de la provincia. Cuando surgió este postítulo, hacía mucho tiempo que uno interiormente solicitaba esto. Desde el PROMER ya empezamos a trabajar con otra gente ruralidad y comenzamos a sentir que fuimos comprendidas, que estábamos incorporadas al sistema.” (Entrevista, Maestra, Córdoba)

“Ya veníamos pensando y juntándonos para reflexionar justamente el tema rural. El agrupamiento no fue nuevo (...). Ahora nos juntamos con una intención un poco más específica, antes nos juntábamos y hablábamos de problemáticas y por ahí nos íbamos del hilo pero ahora hay un hilo conductor” (Entrevista, Maestro, Córdoba)

“Entre una reunión y otra del postítulo nos reunimos entre dos y tres veces de acuerdo a las necesidades y a las actividades y bueno te comentaba que es ya una costumbre ya hemos entablado relaciones, incluso se han tendido redes de planificaciones conjuntas entre paralelas.” (Entrevista, Maestra, Córdoba)

La autonomía que se observa en estos agrupamientos informales da cuenta de lo atinado de la propuesta de la Especialización ya que en su dispositivo propicia no sólo instancias de encuentro sino que también fortalece los lazos personales a partir de la tarea conjunta. De esta forma, se van gestando redes de compañerismo entre los maestros que comienzan a verse a sí mismos como

parte de un colectivo que atraviesa situaciones similares, problemáticas comunes y que puede construir respuestas y/o soluciones compartidas.

Balance y perspectivas

La necesidad de formar a los maestros rurales en la enseñanza en grados agrupados se sustenta en dos obstáculos: el reconocimiento de la escasa presencia en la formación inicial de esta temática y las limitaciones para desarrollar acciones de formación continua vinculadas con el aislamiento propio del ámbito rural. En este sentido, la *Especialización Docente de nivel Superior en Educación Rural para el nivel Primario* se define como una oferta alternativa a nivel nacional que busca dar respuesta a dichas problemáticas. Elevando a la escala de la política educativa la responsabilidad de producir medios que ayuden a los maestros a enseñar en las particulares condiciones didácticas del plurigrado.

Como se ha señalado anteriormente, la mayoría de los maestros rurales alumnos de la Especialización cuenta con una amplia experiencia tanto en el desempeño de la docencia en general como en el desempeño de maestro rural. Esto muestra que los maestros se han desempeñado y se desempeñan en escuelas rurales a cargo de secciones múltiples con diversidad de estilos y resultados. Muchos de estos maestros realizan un ordenamiento general de la clase utilizando la lógica del grado estándar que no resuelve la simultaneidad sino que produce una atención sucesiva de los grupos escolares. Otros logran elaborar un proyecto de trabajo diversificado sobre la base de contenidos en distintos niveles de complejidad. Reconocer estos desempeños implica, según Terigi (2008), aceptar una ***invención del hacer*** de los docentes. Invención que pone de relieve algunas de las vacancias del saber pedagógico y advierte sobre la necesidad de asumir la responsabilidad de producir medios de gran escala que ayuden a los docentes a enseñar.

Se trata entonces de generar una política educativa pública que a partir de reconocer el lugar que hoy ocupan los maestros en la *invención del hacer* aborde el problema de la producción de nuevos saberes elaborados con los que hoy no se cuenta, tomando como base para esa producción las formas que toman las respuestas que se dan en el día a día de las escuelas. En esta línea, la Especialización fomenta la producción de conocimiento por parte de los docentes directamente comprometidos, ya sean formadores o maestros rurales, permitiendo visualizar,

iluminar y poner en discusión nuevas alternativas de enseñanza en el ámbito rural. Esto se alcanza mediante el desarrollo de dos líneas de formación continua claramente definidas: una, destinada a los maestros rurales y otra, al desarrollo profesional de formadores de formadores. Ambas de nivel y alcance nacional.

La construcción de este nuevo conocimiento elaborado se apoya en el supuesto de que para lograr mejores resultados en la calidad y equidad de la educación es necesario modificar prácticas al mismo tiempo que actuar sobre las interpretaciones, los conocimientos y las representaciones que tienen los actores involucrados.

En relación al alcance federal de la propuesta, es importante señalar que a diciembre de 2010 la *Especialización Docente de nivel Superior en Educación Rural para el nivel Primario* se encuentra formando a 4.696 maestros que se desempeñan en 2.751 escuelas rurales de 20 jurisdicciones del país. En la misma intervienen 260 profesores de los ISFD en carácter de formadores así como 313 supervisores del nivel primario. Por la organización federal de Argentina, son las políticas provinciales y su decisión de sostener y apoyar la realización e implementación de la Especialización las que median las políticas nacionales y le otorgan su particularidad. El conjunto de estas políticas sin duda influye en las posibilidades de contar con recursos humanos y materiales para llevar adelante esta propuesta formativa.

Es significativo que la necesidad de adquirir estrategias para la enseñanza en grados agrupados sea reconocida con tanto interés aún por quienes tienen una amplia trayectoria en el desempeño frente a estas aulas. La Especialización constituye en este sentido una acción muy valorada y necesaria por su novedad por todos los actores involucrados. Ya se ha señalado, que la *Especialización docente de nivel superior para nivel primario* se convierte para la mayoría de los maestros rurales en la primera instancia de formación continua y en servicio vinculada con la práctica pedagógica y laboral en la cual se desempeñan. No se puede dejar de mencionar que a la gran mayoría de los maestros no se les han brindado criterios profesionales para el trabajo en secciones múltiples en su propia formación inicial. En efecto, en la Argentina son todavía pocos los planes de formación inicial que incluyen propuestas destinadas a preparar de manera específica a los futuros maestros para trabajar en secciones múltiples.

Frente a este estado de cosas la propuesta de la Especialización apunta a la formulación de agrupamientos flexibles en las aulas rurales y a la promoción de estrategias didácticas que abracen esta propuesta. Así el dispositivo ofrece alternativas de trabajo que buscan una ruptura con la

lógica habitual de la escuela graduada con la cual los maestros han sido formados. En este sentido la propuesta se sitúa en un área de vacancia respecto de un problema didáctico específico: la enseñanza en plurigrado.

Con respecto a cómo se enseña, se sabe que las prácticas no cambian por decretos ni por resoluciones. En este sentido, la propuesta de la Especialización asume que la transformación educativa implica necesariamente la revisión de las prácticas pedagógicas de todos los maestros y particularmente de aquellos que trabajan con alumnos de los sectores más desfavorecidos.

Las distintas fuentes analizadas coinciden en el reconocimiento del impacto que el trayecto formativo tiene en los maestros rurales. Es muy significativo el porcentaje de docentes que reconocen haber modificado sus prácticas pedagógicas, más del 89% considera que sus prácticas de enseñanza se han modificado significativamente. Esto da cuenta del reconocimiento que los maestros rurales tienen de la fuerte impronta que deja esta propuesta de formación en las prácticas pedagógicas de sus egresados. Asimismo, la amplia mayoría de los formadores considera que esta experiencia formativa les aporta a los maestros rurales estrategias didácticas específicas para el plurigrado y para la organización de tiempos, espacios y recursos escolares; criterios para el trabajo autónomo y acceso a contenidos disciplinarse actualizados. Sin embargo, es importante señalar que solo un tercio de los formadores cree que este trayecto formativo les brinda herramientas para diseñar la planificación. Esta apreciación coincide con una de las más recurrentes sugerencias realizadas por los egresados de la Especialización que indica la necesidad de incorporar prácticas de planificación a la propuesta formativa.

La condición de aislamiento en la que se encuentran muchas escuelas y maestro rurales supone un desafío al que es necesario responder diseñando estrategias a partir del análisis compartido de la realidad concreta. Así, la Especialización tiene como uno de sus objetivos principales romper con el aislamiento de las escuelas y de los docentes a través de distintas instancias de agrupamientos entre ellos. El valor de estas instancias de encuentro entre maestros, formadores y supervisores se corrobora a partir de la evaluación favorable de las mismas por parte de quienes participaron en ellas.

En cuanto a la estimación que efectúan los maestros egresados sobre el dispositivo, se observa una fuerte conformidad con el mismo. Acorde a los datos relevados, la mayoría de los docentes y formadores evalúa a la Especialización positivamente. En términos generales, no hubo valoraciones negativas y fueron pocas las respuestas que la ponderaron como regular.

La propuesta de trabajo en torno al registro de la práctica docente es uno de los objetivos centrales de esta formación. Esta revisión brinda la oportunidad para que los maestros rurales puedan tomar debida cuenta de los procesos de enseñanza, no solamente desde la discusión teórica y conceptual, sino también desde espacios de reflexión sobre las prácticas que propongan una mirada sobre los problemas educativos desde perspectivas que exceden lo individual.

Registro y sistematización se relacionan sinérgicamente con el reconocimiento de la *invención del hacer* antes mencionado, ya que repensar la tarea docente y generar criterios comunes contribuye, sin lugar a duda, a la construcción de conocimiento compartido acerca de esta práctica compleja desarrollando un nuevo saber elaborado, valorado y reconocido por uno mismo y por los colegas. Aquí es importante resaltar que el amplio reconocimiento que realizan los maestros rurales en torno a las herramientas para sistematizar la experiencia pedagógica no impide reconocer las dificultades que implica el poner a la propia práctica de enseñanza en el centro de la mirada. Dificultades que en general se relacionan con los procesos de recolección y selección de evidencias necesarios para trabajar sobre el análisis e interpretación de las mismas. Cabe señalar que se trata de un instrumento de alto valor potencial, cuyo uso podría mejorarse guiando más su proceso de elaboración.

Los maestros rurales que cursan la Especialización han manifestado en amplia mayoría que sus expectativas a futuro son tanto continuar desempeñándose como docente en escuelas rurales como seguir formándose en temáticas afines a la enseñanza en estos contextos. Estas perspectivas abonan la apuesta a la continuidad y profundización de las políticas comprometidas con la producción de medios que ayuden a los maestros a enseñar en las particulares condiciones didácticas del plurigrado.

Bibliografía consultada

- Anijovich, Rebeca. *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Colección Voces de la Educación. Paidós, Buenos Aires, 2009.
- Baudel Wanderley , María de Nazareth. *A Ruralidade no Brasil Moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural*. En ¿Una Nueva Ruralidad en América Latina? Norma Giarracca (compiladora). Colección Grupos de Trabajo de CLACSO. Grupo de Trabajo Desarrollo Rural. CLACSO, Buenos Aires, 2001
- Camilloni, Alicia. *El Saber Didáctico*. Paidós, Buenos Aires, 2007.
- Camilloni. Alicia et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires 1997.
- Feldman, Daniel. *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique, Buenos Aires, 1999.
- Gómez, Sergio. Profesor del Magíster en Desarrollo Rural LA “NUEVA RURALIDAD”: ¿Qué tan nueva? Revisión de la bibliografía, un intento por definir sus límites y una propuesta conceptual para realizar investigaciones Universidad Austral de Chile Magíster en Desarrollo Rural
- Lamber Santos, *Atención a la diversidad. Algunas bases teóricas de la didáctica multigrado*. Revista “Quehacer educativo” Uruguay, 2006
- Litwin, Edith. *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Paidós, 1997
- M. P Otero y A. Padawer *Informe de Seguimiento y Evaluación. Propuesta de capacitación en plurigrado para escuelas rurales de la provincia de Santiago del Estero*, DINIECE-PROMER 2008.
- Monereo, Carles et al. 9ª ed. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graó, Barcelona, 2001.
- Muñoz Wilches, Luis Alfredo. *El Nuevo Rol de lo Rural*. Trabajo presentado al Seminario Internacional La Nueva Ruralidad en América Latina, Bogotá, Agosto de 2000.
- Pérez, Edelmira *Hacia una Nueva Visión de lo Rural*. En ¿Una Nueva Ruralidad en América Latina? Norma Giarracca (compiladora). Colección Grupos de Trabajo de CLACSO. Grupo de Trabajo Desarrollo Rural. CLACSO, Buenos Aires, 2001.
- Plencovich, M. C.; Costantini, A.; Bocchicchio A. M. *La educación agropecuaria en la Argentina*.
- *Génesis y estructura*. Ediciones Ciccus, Buenos Aires, 2008.

- Terigi, Flavia. *"Desarrollo Profesional continuo y carrera docente en America Latina"*, Documentos de PREAL, Buenos Aires, 2006.
- Vezub, L. *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. IIPE, Buenos Aires, 2009.

ARGENTINA
UN PAIS CON BUENA GENTE



Instituto Nacional
de Formación Docente
Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación