

FLACSO

Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación

Buenos Aires – Septiembre 2012

Título: *Transformación de la enseñanza en plurigrado en la escuela rural. Estudio de casos a partir de la implementación de la Especialización docente superior en educación rural para el nivel primario en el noroeste de Córdoba.*

Autores: *González, Cristina; González, N.; Ganschow, M.; Vera, L.; Camaño, M., Olmos, A.; Hidalgo, A.; Pereyra, G.; Tornato, D.; Costamagna, L.; Quindt, R.*

Instituciones: *IES Arturo Capdevila, ENS Juan B. Alberdi; ENS Rep. del Perú - Córdoba*

Primera Parte

Planteamiento del problema y focalización del objeto de estudio

En general, las experiencias de capacitación docente se presentan segmentadas y poco apropiadas para las demandas de los docentes, además de ofrecerse en condiciones de inaccesibilidad, en especial para los docentes que se desempeñan en escuelas rurales.

La Especialización Docente Superior en Educación Rural (EDSERNP) que perfeccionó el INFOD supuso un acercamiento a las escuelas rurales desde su particularidad y en sus condiciones objetivas y subjetivas del desarrollo de sus actividades, puesto que implicó trabajar en las escuelas y desde las escuelas. Necesitó del consenso de diferentes niveles de los ministerios de educación de 19 provincias y se ha valorado muy positivamente en tanto capacitación desde la perspectiva de los docentes rurales.

No obstante, no deja de ser una propuesta de formación docente continua que, una vez concluida, podría dejar de ser significativa para los docentes egresados. Es decir, en tanto propuesta de desarrollo profesional de docentes situada en la escuela, amerita sistematizar acciones que ofrezcan la oportunidad de reflexionar sobre las prácticas docentes, a fin de identificar y discutir los logros, alcances y la posibilidad de reeditar experiencias significativas.

Puede decirse que son pocas las experiencias de este tipo de Desarrollo Profesional Docente que implementan, entre otras acciones, estrategias de colaboración interinstitucionales para resolver situaciones problemáticas suscitadas en las aulas en un grupo de escuelas que responden a una lógica local.

Así mismo, los Institutos de Formación Docente que intervinieron en la implementación de esta especialización merecen recibir observaciones que retroalimenten su práctica cotidiana, imbuida en un IFD que, desde el año 2008, optó por ofrecer formación docente con orientación a la Educación rural. Estos institutos deberán, en el corto plazo, diseñar dispositivos de seguimiento y evaluación de las prácticas docentes de sus egresados.

Finalmente, se hace imprescindible valorar el impacto de los resultados de las innovaciones implementadas por los docentes rurales.

Por ello nos preguntamos:

¿Qué conocimientos abordados en la Especialización impregnan la práctica de los docentes rurales que participaron de la misma? ¿Cuáles aprendizajes se transformaron en estrategias didácticas útiles para mejorar la inclusión y la retención de los estudiantes de las poblaciones rurales? Desde la didáctica del plurigrado ¿cómo se trabajan las secuencias didácticas en las distintas áreas del conocimiento e interdisciplinariamente? ¿Cómo se ha modificado la práctica del docente rural a partir del proceso de metacognición que permitió el trabajo con los registros? ¿Qué significados adquieren los registros de clases realizados por los docentes? ¿Cómo se vivencia la práctica del trabajo en agrupamiento docente? En cuanto a los vínculos con la comunidad que se pretenden en el dispositivo ¿se sostienen en el tiempo con otras estrategias de vinculación institucional? ¿Qué tipos de Proyectos vinculados al contexto generan los docentes que participaron del Postítulo?

Objetivos

Objetivos generales

1. Identificar qué conocimientos abordados en la especialización se han transferido a la práctica docente en contextos rurales.

2. Analizar el aporte de estos conocimientos al mejoramiento de las prácticas de los maestros y de las condiciones educativas de los alumnos de la escuela rural.

Objetivos específicos

- 1.1. Analizar las distintas miradas del docente frente al contexto rural como fuente de producción del conocimiento.
- 1.2. Reconocer las modificaciones de la planificación didáctica a partir de la vivencia del dispositivo de capacitación.
- 1.3. Identificar el modelo didáctico puesto en práctica en las producciones de docentes y alumnos.
 - 2.1. Describir e interpretar el modo de trabajo instalado en los agrupamientos docentes y su incidencia en la práctica escolar, local y regional.

La Especialización Docente Superior en Educación Rural para el Nivel Primario

Esta especialización una iniciativa del Área de Educación Rural del Ministerio de Educación de la Nación, y se financia a través del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural – ProMER¹. Se realiza mediante convenio con las provincias², las que definen tiempos de inicio, destinatarios, localización de las sedes de cursado y los Institutos de Formación Docente desde los que se desarrollará la capacitación.

De esta manera, articula para su implementación distintas jurisdicciones e instancias del gobierno y de la administración de la educación:

- Jurisdicción Nacional:

El Área de Educación Rural del Ministerio de Educación de la [Nación](#), se ubica dentro del Instituto Nacional de Formación Docente ([INFD](#)), específicamente en el área de Formación e Investigación y dentro de ésta, en las acciones correspondientes a Desarrollo Profesional Docente.

Para la puesta en marcha del mismo, se recurrió al financiamiento previsto por un crédito otorgado por el Banco Mundial a la Argentina y encauzado a través del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural ([PROMER](#)). Así, la implementación de este postítulo supone el trabajo mancomunado entre estas instancias de planificación, administración y financiamiento de la educación nacional.

- Jurisdicción Provincial

La Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba (DGES) es la responsable de la implementación de esta propuesta en nuestra provincia. Se seleccionó a seis Institutos Superiores (Escuelas Normales Superiores), teniendo en cuenta la trayectoria formadora de maestros rurales y a su orientación actual, en educación rural.

Estas escuelas proveyeron docentes³, equipamiento, espacio físico y virtual y llevaron adelante todas las acciones referidas a la matriculación, registro y acreditación de los participantes.

La DGES acordó con la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) y con la Subdirección de Educación Rural de Nivel Inicial y Primario la selección de los trescientos (300) docentes que iniciaron cada una de las tres cohortes. Esta acción se desarrolló con la participación de los Supervisores Regionales y Zonales de seis de las siete regiones escolares, puesto que en una no hay escuelas rurales.

¹ En los estudios preliminares llevados a cabo a fin de evaluar la viabilidad y necesidad de tomar el crédito que financia a este proyecto, se realizó un relevamiento en el año 2005, como parte de las actividades diagnósticas, relativas a la capacitación de los docentes rurales. Allí se pudo identificar la demanda de capacitación docente que trascendiera los límites de los cursos cortos y muy específicos que en general dominaban la escena de la capacitación para maestros rurales (Olmos, A. (2005) **Formación docente de postgrado. Lineamientos básicos de una propuesta de postítulo en Educación Rural**. Quinto Informe de Avance. Seguimiento del grado de avance documental nacional en aspectos pedagógicos y curriculares. UGFI - MECyT)

² En la actualidad se está desarrollando en diecinueve provincias. Corrientes y Tucumán, han concluido con su primera cohorte, mientras que Córdoba, ha terminado con la tercera y última cohorte.

³ Los docentes los seleccionó cada IFD (ENS), a partir de sus Consejos Consultivos, siguiendo lo establecido en los Términos de Referencias propuestos por el Área de Educación Rural de la Nación y aprobados por el Banco Mundial. En general, los candidatos debían acreditar por lo menos tres de las siguientes condiciones: Experiencia como docente en Educación Primaria en ámbitos rurales mayor a tres años; Acreditación de trayectos de formación relativas al módulo a desarrollar; Experiencia como profesor de materias relativas al módulo a desarrollar en Institutos de Formación Docente; Experiencia como capacitador docente para maestros de primaria; Acreditación de trayectos formativos vinculados con la educación rural en instituciones de reconocida trayectoria; Publicaciones vinculadas con la educación rural destinadas a alumnos y/o docentes de Educación Primaria; Participación en proyectos de investigación vinculados con la educación rural.

La selección de estas escuelas se hizo en función de las siguientes características: Escuelas de Personal Único (PU) o con Personal a Cargo (PC); docentes titulares con trayectoria de 5 a 10 años en escuelas rurales y, finalmente, docentes interinos que habitualmente trabajan en escuelas rurales. No obstante, la condición que debían cumplir los docentes aspirantes a cursar la especialización fue estar a cargo de aula múltiple o plurigrado.

Así mismo, como esta acción responde a uno de los componentes del PROMER, supone la participación del equipo técnico del Área de Educación Rural. Este equipo tiene la responsabilidad de llevar adelante la capacitación, la coordinación, la asistencia técnica, el asesoramiento y el seguimiento de actividades que desarrollan escuelas rurales de todos los niveles, con dos fuentes de financiamiento PROMER y el Plan Provincial de Educación⁴.

A su vez, el equipo de PROMER está constituido por grupos que se encargan de distintas tareas, correspondiéndose las mismas con los componentes del proyecto en sí (infraestructura, administración financiera, técnico-pedagógico)

Estado de la cuestión

Las investigaciones actuales relativas a la formación docente en servicio y la transferencia de los conocimientos abordados en tales circunstancias al contexto áulico, lo hacen desde las más variadas perspectivas.

En el caso que nos ocupa, podemos dar cuenta de líneas de investigación que indagan sobre la práctica docente en escuelas rurales, como la de Terigi (2008), específicamente analizando lo que sucede en escuelas con plurigrado. Esta investigadora realiza un estudio cualitativo de carácter exploratorio sobre la organización de la enseñanza en secciones múltiples de escuelas rurales argentinas, enmarcado en la perspectiva de la gramática escolar y de los planteamientos de la etnografía educativa latinoamericana.

Reconoce que no se ha producido un modelo pedagógico para los plurigrados análogo al producido para la enseñanza simultánea en las aulas graduadas, por lo cual analiza las acciones de maestras en cuatro secciones múltiples. Como resultado del estudio y mediante la categoría invención del hacer, Terigi explica que los docentes rurales ponen en juego el modelo pedagógico del aula estándar (conocido por las maestras debido a su biografía escolar, a su formación, a los saberes institucionalizados a los que pueden acceder) en el aula rural.

Coincidiendo con este planteo, Larrovere y Olmos (2010) pero en relación a docentes de escuelas rurales secundarias explicitan que

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

Así, en relación con las capacitaciones los informantes manifiestan que la formación docente para el Nivel Secundario en general no ofrece saberes específicos para la desarrollar la didáctica en instituciones educativas ubicadas en contextos rurales. Así, los docentes reconocen dificultades desde su inicio profesional para el dictado de clases en dichas instituciones escolares. Tampoco mejora su práctica la oferta de capacitación en servicio inhibe el despliegue de oportunidades educativas que avanzarían en la línea de mejorar la calidad y la inclusión (Larrovere y Olmos, 2010:59)

Desde otro punto de vista, estudios como el de Martínez Vidal y otros (2006), son antecedentes en relación a investigar algunos factores que podrían estar relacionados con el grado en el cual las habilidades desarrolladas por docentes en servicio, durante un curso de computación, son o no transferidas al aula. Los resultados mostraron que la autoeficacia percibida fue el principal predictor del nivel de implementación en el aula de actividades apoyadas en la computadora.

⁴ Algunas de las actividades desarrolladas en este año son: Capacitación en Educación Artística; en Educación Rural Interniveles; Acompañamiento al Desarrollo Curricular a los IFD con Orientación Educación rural; Acompañamiento al Desarrollo curricular en Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en Pluricurso; con otras organizaciones como la Fundación Bunge y Born, Arcor.

Posicionándose en un punto de vista cognitivo, Flores Talavera (2009) describe las problemáticas detectadas durante el proceso de formación de docentes de educación básica y explica los procesos de aprendizaje utilizados por profesores mexicanos para transferir los conocimientos que les fueron significativos a su práctica cotidiana en el aula de clase.

Otras investigaciones sobre programas de políticas educativas específicas, dan cuenta del alejamiento que suele generarse entre las propuestas de capacitación y las prácticas docentes concretas (Calnegia, Larrovere y otros, 2008; 2009) a partir de las manifestaciones de los docentes.

Teniendo en cuenta estos estudios se puede decir que la transferencia de conocimientos a las situaciones singulares de las aulas donde trabajan los docentes rurales es un campo de conocimientos en construcción, para lo cual esta investigación hará sus aportes.

Marco teórico

Son muchos los esfuerzos para garantizar una mejor educación a los niños y jóvenes de las zonas más aisladas de nuestro país, entre ellas a la zona rural. En nuestra investigación el concepto de **ruralidad** ocupa un importante lugar, pues delimita el contexto objetivo y subjetivo en el que vamos a desarrollar nuestra labor. Cambiando el tradicional abordaje de análisis de lo rural, abandonaremos la idea de lo rural como un sector económico de la producción e introduciremos la categoría de **territorio**, "entendiendo éste como espacio construido por los grupos sociales a través de sus trayectorias, a través de sus identidades, y de las interacciones que las vinculan entre sí. El territorio, no entendido como un terreno estático, sino un campo de relaciones cambiantes, de manera tal que, cuando las relaciones cambian, se transforma el territorio y sus posibilidades de representación" (Plencovich, 2009).

Por eso se hace necesario mirar a lo rural desde lo rural, con sus especificidades, similitudes, diferencias y complejidades, con variadas dinámicas económicas, sociales y culturales, algunas efímeras y otras más duraderas que se arraigan en la diversidad cultural que encierra el contexto rural.

También se plantea como desafío delimitar la concepción de **escuela rural**, según las modificaciones de las definiciones propias de lo rural, las instituciones y los modelos organizacionales que son característicos. La tradicional manera de definir a las escuelas rurales está emparentada con la forma de definir a las poblaciones en las que se insertan, teniendo en cuenta características demográficas. En este sentido, una de las formas más usuales de definir las es la utilizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), que identifica como población rural a toda aquella que vive en poblaciones con menos de 2000 habitantes o a campo abierto (MECyT, 2007:15). Esta caracterización que se hace extensiva a las escuelas, puede enriquecerse y ampliarse en función de otros aspectos⁵.

Es así como se constituye una estructura y una dinámica particular en las escuelas rurales que les otorga una característica específica: la conformación de grados agrupados - plurigrado, lo que implica que el trabajo pedagógico y fundamentalmente metodológico del docente debe adaptarse a esos requerimientos que otorga el trabajo con estudiantes matriculados en distintos grados de acuerdo al criterio de edad, agrupados al son de otros criterios específicos. El plurigrado constituye una práctica que se ha relevado y analizado tangencialmente, en estudios que tratan de abordar lo educativo desde la perspectiva socioantropológica. En este sentido, la tarea de Terigi nos abre una forma de abordaje no trabajada hasta el momento, pues asume un enfoque más centrado en la dimensión didáctico-pedagógica.

El concepto de **transferencia** se perfila como un campo de conocimientos a construir, sobre todo si se define como la relación que hacen los profesores en el espacio y tiempo formativo produciendo generalizaciones que se re-actualizan y manifiestan en acciones durante la práctica docente (Flores Talavera, 2009). Según esta autora, los docentes pueden realizar seis tipos de transferencias de conocimientos para la docencia: cognitivas, retrospectivas, verbales, inducidas, visualizadas y en-la-acción, teniendo en cuenta dos criterios: el temporal y por su resolución de la tensión entre la teoría y la práctica.

Finalmente, como enfoque que contextúa la propuesta de capacitación, se hace necesario bucear sobre la concepción de **desarrollo profesional docente**. La propuesta de formación basada en el paradigma de Desarrollo Profesional Docente (DPD) rompe con el esquema

⁵ Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007, p. 14-15.

tradicional de capacitación y de formación inicial. Esto se logra al situar a los equipos capacitadores y en especial a los docentes de los IFD formadores de maestros - en escuelas concretas y singulares, a partir de la interacción con egresados de los IFD, que en la actualidad se desempeñan como docentes.

El paradigma de DPD centrado en la escuela, "propone que los distintos ámbitos de ejecución planifiquen proyectos de DPD que tengan como propósito final contribuir con los aprendizajes de los alumnos de los niveles para los cuales los docentes de los ISFD forman", en la perspectiva de profundizar con el abordaje teórico y práctico de las problemáticas complejas de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela. El enfoque conocido como "centrado en la escuela" sitúa al estudiante en el centro de las políticas y considera a la escuela como el escenario más apropiado (ME, 2010).

Metodología y diseño de la investigación

El diseño planteado -exploratorio descriptivo- es lo suficientemente flexible para que permita aprehender las diferentes formas de entender las propuestas de enseñanza en realidades escolares rurales. Para eso se diseña una propuesta basada en un acercamiento a las realidades escolares a través de técnicas de observación y diálogo con los sujetos partícipes de la situación a investigar, partiendo de una contextualización sociohistórica elaborada desde la sistematización y el análisis de información cuantitativa.

La información cuantitativa registrada en los Censos, los Relevamientos Anuales y los archivos escolares, permite dar cuenta de los procesos estructurales en los que se asientan las prácticas cotidianas de los docentes y las escuelas. En este sentido, la investigación recaba datos que hacen a las condiciones sociales objetivas de los docentes y estudiantes de escuelas primarias del noroeste de la Provincia de Córdoba.

Por otra parte, se generará información cualitativa apelando a la interacción con docentes rurales en las escuelas donde trabajan. Según Samaja (1993), el análisis de la información cualitativa se centra en hallar las categorías, variables o dimensiones a partir de las palabras, frases, párrafos que aluden a un mismo tema.

Los sujetos con los que se construye conocimiento en este proceso de indagación serán docentes, alumnos, representantes de familias y el equipo de inspección zonal de cuatro escuelas del noroeste de la provincia de Córdoba, en los departamentos Ischilín, Totoral, Cruz del Eje y San Javier.

Las escuelas primarias rurales se seleccionaron atendiendo a los siguientes criterios:

- Los docentes debían haber cursado la EDSEPNP durante los años 2008 y 2010, en los Institutos de Formación Docente de la Escuela Normal Superior Juan Bautista Alberdi (Deán Funes) y la Escuela Normal Superior República del Perú (Cruz del Eje);
- Los docentes debían tener aula múltiple – plurigrado a cargo;
- Cada escuela debía pertenecer a una sede de capacitación, las cuales fueron Villa de Totoral, Deán Funes, Cruz del Eje y Villa Dolores;
- Las escuelas debían tener estructuras organizacionales que dieran cuenta de toda la variedad de escuelas primarias rurales, es decir, de Personal Único (unidocente), de Personal a Cargo con dos, tres o cuatro docente.

Al principio seleccionamos cuatro escuelas pero al intentar comunicarnos con ellas encontramos que había cambiado su constitución y que los docentes que habían sido capacitados en la especialización no estaban en esas escuelas.

Finalmente las escuelas seleccionadas fueron:

Escuela	Localidad	Dpto.	Zona	Región	Agrup.	POF	Capacit.	Matricula
José Martí	Los Pozos	Tulumba	6310	Sexta	14129	Directora con grado a cargo	EDSEPNP	2008: 10 2009: 10 2010: 12
Margarita Martínez de Suárez	Villa Gutiérrez	Ischilín	6410	Sexta	14028	Directora con grado a cargo (segundo ciclo) Maestra a cargo (primer ciclo)	EDSEPNP	2008: 35 2009: 34 2010: 36
Gral. San Martín	Guanaco Muerto	Cruz del Eje	7210	Séptima	14018	Directora con grado a cargo (segundo ciclo)	EDSEPNP	2008: 30 2009: 28 2010: 32

						Maestra a cargo (primer ciclo)		
Luis Tessandori	Chuchiras	San Javier	7520	Séptima	14090	Directora con grado a cargo (5°-6°) Maestra (3°-4°) Maestra (1°-2°) Maestros de E. Física, de Música, de Tecnología	EDSERNP	2008: 64 2009: 62 2010: 63

La estrategia metodológica en este estudio combina técnicas, fuentes e instrumentos de relevamiento y análisis a los fines de comprender los sentidos y, eventualmente, las trayectorias de las escuelas, en su dimensión educativa y comunitaria (Vieytes, 2008:52).

Se busca dar cuenta de los procesos que tendrán lugar a partir de marzo del año 2012 y hasta diciembre del mismo año. Dentro de este período, se pueden identificar a la vez momentos diferenciales (etapa de planificación; etapa de desarrollo curricular; etapa de evaluación)

Teniendo en cuenta lo desarrollado por Vasilachis (2006) se pretende generar un proceso de indagación en el que los sujetos observados no sean considerados objetos, sino sujetos con una realidad ontológica distinta de la presupuesta en la epistemología. Es decir, en el que los sujetos a conocer puedan identificarse con otros sujetos que buscan aprender a partir de comprender sus prácticas.

Para lograr esta interacción, se realizan las siguientes acciones:

Primera etapa:

- Lectura de material bibliográfico. Consultas de bibliotecas, de redes de información, de centros de estudios, e intercambio de información con profesionales vinculados a la problemática.

- Recopilación y análisis de datos estadísticos, de carácter oficial e institucional.

Segunda etapa:

- Análisis de la documentación de las escuelas seleccionadas.

- Análisis de la discusión pública que tengan lugar en los medios gráficos.

- Observación de jornadas completas de tres a cinco días por escuela en las que se registrará actividades desarrolladas por los equipos directivos y docentes de las escuelas seleccionadas.

- Entrevistas no estructuradas individuales y colectivas a inspectores, directivos y profesores para indagar las representaciones de estos agentes sobre la relevancia de las propuestas, aspectos facilitadores e inhibidores de la implementación de la propuesta en la formulación, dentro de la institución y en el medio, considerando las dimensiones estructurales sistémicas y de los agentes.

- Análisis de la información utilizando software específico para datos cualitativos (ATLAS.ti)

Segunda Parte

Avances en el Trabajo de Campo

Las actividades como equipo de investigación las comenzamos a desarrollar a partir del mes de marzo de 2012. A continuación exponemos los avances más significativos que hemos sistematizado a partir de otros trabajos de investigación⁶ y de información del Censo Nacional 2001, del Censo Nacional Docente y de los Relevamientos Anuales del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

- Descripción y análisis del Contexto Provincial

La población de la provincia de Córdoba es de 3066801 según Censo Nacional 2001. Los diez departamentos de la región noroeste que fueron atendidos en la primera cohorte del Postítulo, está constituida por un porcentaje levemente mayor de hombres que de mujeres (51 % varones sobre el 49 % mujeres) y representa el 7% del total provincial según el Censo 2001 (Ver Anexo Gráfico 1)

Los habitantes de la región se ubican mayoritariamente en asentamientos urbanos de 2000 personas y más. Los departamentos Minas y Pocho podrían caracterizarse como rurales,

⁶ Uno de los principales trabajos de investigación que nos aporta información es el trabajo de campo y los informes parciales de la tesis de Olmos, A. (2011) Las políticas compensatorias y la gestión escolar. De la acumulación de proyectos sociopedagógicos a la práctica de la inclusión educativa (2000-2010) Doctorado en Administración y Políticas Públicas, IIFAP, UNC.

puesto que la mayoría de la población se distribuye en asentamientos de menos de 2000 habitantes. Por el contrario, los departamentos Ischilín, Cruz del Eje y San Javier se pueden considerar más urbanos, en función de presentar más de un 60% de su población en ciudades con más de 2000 habitantes.

Respecto a la actividad económica (Ver Anexo Gráfico 2), se caracteriza a la población del noroeste como la más pobre de la provincia, tomando en cuenta el índice de NBI por hogares. Así, nos encontramos con que la media de hogares con NBI en la región noroeste es de 29,1%, siendo Totoral el departamento que presenta menor cantidad de hogares con NBI (20,1%) y Pocho el que presenta mayor cantidad de hogares con NBI (40,8%).

En esta región, podría decirse que hay una distribución asimétrica de las actividades económicamente productivas entre la población de los departamentos del noroeste, puesto que más de la mitad de la población se encuentra en condición de desocupado o inactivo. La condición de inactivo no presenta, según el Censo 2001, un gran porcentaje de personas que reciban jubilación y/o pensión.

Las migraciones se mantienen dentro de la media provincial, según puede observarse en la tabla a continuación. Llama la atención los departamentos San Alberto y San Javier por presentar un incipiente porcentaje de población que reside habitualmente en otro país (Ver Anexo Gráfico 4).

El tipo de hogar que tiene mayor representación porcentual en los departamentos seleccionados para este estudio, es el hogar nuclear, constituido por parejas con hijos, alcanzando un promedio del 37% de los hogares. En los departamentos Totoral y San Alberto se observa el mayor porcentaje de este tipo de hogares (Ver Anexo Tabla 1)

Los hogares de los departamentos del noroeste están integrados, en promedio, por cuatro personas, un punto más que el promedio provincial (Ver Anexo Gráfico 5) En estos hogares, el tipo de vínculo con el jefe de hogar estaría confirmando la conformación de hogares nucleares de pareja con hijos. Así mismo es de notar la relación parental nieto/nieta, respecto del jefe de hogar (Ver anexo Tabla 2).

El tipo de vivienda más usual en los departamentos observados es la casa (tipo A y B) seguido por el rancho. El departamento Pocho presenta el menor porcentaje de casas de este tipo (39,3%) y el mayor porcentaje de viviendas tipo rancho (22,9%), seguido por los departamentos Minas (11%) y Río Seco (10%).

El régimen de tenencia de las propiedades por departamento muestra que las dos terceras partes de las personas de los departamentos seleccionados son propietarios de sus viviendas y los terrenos (Ver Anexo Tabla 3).

Así mismo, se puede observar que la mayoría de los hogares se establecen en viviendas de las que son propietarios seguidos por quienes ocupan las viviendas por préstamos o por trabajo, según lo muestra el gráfico a continuación.

- Descripción de las trayectorias educativas

Las características antes mencionadas serían los condicionantes en esta región para que los sujetos en edad escolar teórica, esto es, los que tienen entre 5 y 19 años, representen un tercio de la población general, según se puede observar en el cuadro siguiente (Ver Anexo Tabla 4)

Entre las personas en edad escolar teórica un promedio del 33% pertenece a hogares con necesidades básicas insatisfechas. Los departamentos Minas y Pocho constituyen los departamentos con mayor cantidad de esta población con NBI (Ver Anexo Tabla 5)

En su mayoría, los habitantes de los departamentos del noroeste saben leer y escribir, aunque están por debajo del promedio provincial (87%) (Ver Anexo Tabla 6).

Analizando la población en edad escolar teórica, encontramos que si bien la mayoría sabe leer y escribir, un promedio de un 11 % de niños y adolescentes de los departamentos seleccionados no estarían alfabetizados (Ver Anexo Tabla 7)

- Descripción del sistema educativo de la Provincia de Córdoba

El sistema educativo de la provincia de Córdoba entre los años 2008-2010, constituía su oferta con un total de unidades educativas de todos los niveles de enseñanza, que representaba un 8.6% del total nacional. Sin embargo, en ese período tanto el total provincial como el nacional muestran un decrecimiento de la cantidad de unidades educativas, especialmente en el nivel inicial y primario (Ver Anexo Tabla 8)

En estas unidades educativas, se receptaba 8% del total nacional de estudiantes de todos los niveles. Sin embargo, se puede observar un crecimiento de los estudiantes matriculados en

todos los niveles, en contradicción del decrecimiento de las unidades educativas de nivel inicial y primario (Ver Anexo Tabla 9)

Los cargos docentes dispuestos para atender específicamente a los estudiantes de nivel primario tanto directivos como frente a estudiantes y de apoyo, crecen levemente. Éstos últimos son los que mayor crecimiento muestran en el período 2008-2010 en la provincia de Córdoba (48%), mientras que decrecen a nivel nacional. Así mismo, la cantidad de docentes que desarrollan su tarea como personal único, esto es, en escuelas rurales, decrecen tanto a nivel provincial (4%) como a nivel nacional (6%) (Ver Anexo Tabla 10)

Tomando algunos datos del Censo Docente 2004 con el objeto de describir y analizar características de los docentes encontramos que, como ocurre en casi toda la nación la docencia se presenta, en el Censo Docente 2004, la mayoría de los docentes se encuentra en actividad (Ver Anexo Gráfico 6) y es una actividad predominantemente femenina (Ver Anexo Gráfico 7)

Según este Censo la edad promedio del plantel docente es aproximadamente entre 35 a 40 años de edad (Ver Anexo Gráfico 8) siendo los maestros de nivel primarios los más jóvenes (a excepción los menores de 20 años) y los de secundaria de mayor edad.

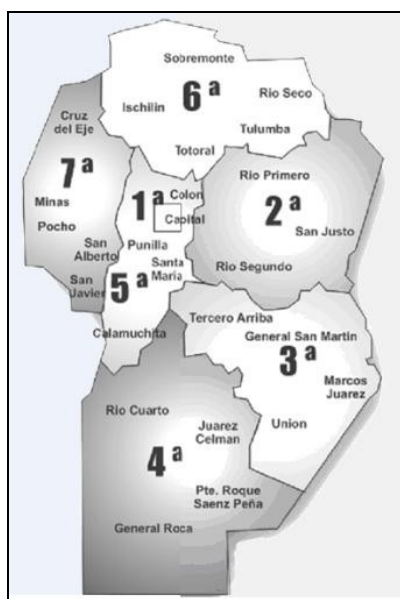
Otra característica a destacar es que el mayor porcentaje de docentes tienen entre 16 y 20 años de antigüedad podría decirse que más del 51% de los docentes tienen entre 6 y 20 años de antigüedad (Ver Anexo Gráfico 9)

Los docentes con estudios en un nivel superior en la provincia de Córdoba superan el 90% en todos los niveles de enseñanza y en el nivel primario entre el 90% y 92% cuenta con niveles superiores ya sean de institutos de educación superior o universidades (Ver Anexo Gráfico 10) Así mismo, la incidencia de los que tienen estudios superiores completos es notable (Ver Anexo Gráfico 11), puesto que la mayoría posee título de nivel superior completo.

La oferta educativa en el ámbito rural en la Provincia de Córdoba

En el año 2008 la provincia de Córdoba tenía 1175 escuelas primarias rurales, de las cuales 1167 (99%) eran de gestión estatal y 8 (1%) de gestión privada. De estas unidades educativas y sus anexos un 13% se ubicaban en poblaciones de ámbito rural aglomerado y el 87% en poblaciones de ámbito rural disperso. Sin embargo, la cantidad de estudiantes se repartían de manera igualitaria, atendiendo las escuelas ubicadas tanto en ámbito rural disperso como aglomerado al 50% de estudiantes cada una, aunque había mayor porcentaje de docentes en poblaciones rurales dispersas (62%).

Para disponer de una supervisión más significativa, se establecieron siete regiones escolares de supervisión de escuelas de nivel inicial y primario, como puede observarse en el mapa siguiente:



A su vez, dentro de cada una de estas regiones, la supervisión se subdivide en zonas escolares. En el caso de la Región Sexta tiene seis zonas de inspección y la Región Séptima tiene ocho zonas de inspección.

El rendimiento de los estudiantes en la provincia de Córdoba

La provincia de Córdoba se encuentra entre las de mejores logros en relación a indicadores de rendimiento interno (repetencia, sobreedad y abandono), aunque al interior de la misma pueden observarse diferencias notables. En general, los departamentos ubicados en la región noroeste de la provincia están por encima de la media provincial, es decir, dan cuenta de logros inferiores en términos de repetencia y sobreedad. Pero según puede observarse en la Tabla del Anexo, en el período 2008 – 2010 la provincia y la mayoría de los departamentos mejoraron sus indicadores, a excepción de los departamentos Río Seco, Totoral, Tulumba, Minas y Pocho.

Tercera Parte

Los pasos a dar

En este recorrido que hemos comenzado, los próximos pasos a dar son:

- Analizar la totalidad de la información vertida en el Censo Nacional Docente 2004, referida a la provincia de Córdoba;
- Recopilar y sistematizar la información de las escuelas rurales seleccionadas para la investigación;
- Describir la trayectoria profesional de los docentes rurales que cursaron la Especialización;
- Recopilar y sistematizar la experiencia desarrollada por los docentes que trabajan en esas escuelas que han participado de la Especialización.

Luego de concluir con esta información, realizaremos el trabajo de campo, ingresando a las escuelas para observar las prácticas de los docentes.

Bibliografía

- Alliud, A. y Duschatzky (1992) *Maestros. Formación, Práctica Y Transformación Escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Argentina, Área de investigación educativa (2010). *La Educación Secundaria En ámbitos Rurales*. Córdoba: Ministerio de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Olmos, Alicia; Larrovere, Cecilia.
- Argentina, OEI/IIPE/UNESCO (2007) *Informe Sobre Tendencias Sociales Y Educativas En América Latina 2007*. Buenos Aires: SITEAL, SITEAL.
- Argentina, Presidencia de la Nación. (2002). *Informe Sobre La Situación Social De La Infancia Y La Adolescencia*. Buenos Aires: SIEMPRO, SIEMPRO.
- Argentina, Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007
- Arroyo, D. (2005) *Desarrollo Local Y Políticas Sociales*. Buenos Aires: Flacso.
- Borsotti, C. (1984) *Sociedad Rural, Educación Y Escuela En América Latina*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Bourdieu, P. (1991) *El Sentido Práctico*. Madrid: Taurus.
- Brumat, M. (2011) *Maestros Rurales: Condiciones De Trabajo, Formación Docente Y Práctica Cotidiana*. *Revista Iberoamericana De Educación*, Número 55 Noviembre, <http://www.rieoei.org/deloslectores/3939Brumat.pdf>.
- Bruniard, R. (2005) *Educación, Desarrollo Rural Y Juventud. La Educación De Los Jóvenes De Provincias Del NEA Y NOA En La Argentina*. Buenos Aires.: IIPE.
- Caillods, F. y Jacinto, C. (2006) *mejorar la equidad en la educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina*. Buenos Aires.: IIPE-UNESCO.
- Chile, CEPAL - AECI. (2007) *cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Ottone, Ernesto.
- Duschatzky, Farrán y Aguirre (2010) *Escuelas En Escena*. Buenos Aires: Paidós.
- Ezpeleta Moyano, J. (1997) Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado.
- Ezpeleta, J. (1996) Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, N° 1 Enero Julio, 53-69.
- Fainholc, B. (1993) *La Educación Rural Argentina*. Buenos Aires: Librería Del Colegio.
- Flores Talavera, G. (2004) *De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores*, México: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, p. 37-68
- Geertz, C. (1991) *La Interpretación De Las Culturas*. Mexico: Gedisa.

- Giarraca, N. (2001) *¿Una Nueva Ruralidad En América Latina?* Buenos Aires: Clacso.
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm>
- López, N. (2005) *Equidad Educativa Y Desigualdad Social. Desafíos A La Educación En El Nuevo Escenario Latinoamericano.* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- López, N. (2009) *De Relaciones, Actores Y Territorios. Hacia Nuevas Políticas Para La Educación En América Latina.* Buenos Aires: IIPE - UNESCO.
- Martucelli, D. (2007) *Gramáticas Del Individuo.* Buenos Aires: Losada.
- Plencovich, Costantini, y Bocchicchio (2009) *La Educación Agropecuaria, Génesis Y Estructura.* Buenos Aires: Ciccus.
- Samaja, J. (1993) *Epistemología Y Metodología: Elementos Para Una Teoría De La Investigación Científica.* Buenos Aires: Eudeba.
- Santos, B. (2010). *Una Epistemología Del Sur.* México: Siglo XXI.
- Tedesco, J. (2005). *Cómo Superar Las Desigualdades Y La Fragmentación Del Sistema Educativo Argentino.* Buenos Aires: IIPE - UNESCO.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Diversidad Cultural, Desigualdad Social Y Estrategias De Políticas Educativas.* Buenos Aires: IIPE - UNESCO.
- Terigi, F. (2008). *Organización De La Enseñanza En Los Plurigrados En Las Escuelas Rurales* (Tesis de maestría). Buenos Aires, Argentina: Flacso.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias De Investigación Cualitativa.* Barcelona: Gedisa.

ANEXO