

UN ESTUDIO SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ESCUELAS PRIMARIAS DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA INSERTAS EN CONTEXTOS DE RURALIDAD.¹

Autor/es: RIZZI Leonor, GARCÍA, María de Pompeya, PALADINI, María Angélica.²

Directora del Proyecto: Susana Carena

Institución de procedencia: Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba.

Eje temático: Organización y gestión en la institución escolar.

Palabras clave: educación rural – prácticas pedagógicas - formación inicial docente - conocimientos y competencias

Resumen

La ponencia da cuenta de una investigación en marcha que se integra a una línea de estudios sobre la adecuación de la formación docente en la Provincia de Córdoba.³

Los resultados obtenidos en investigaciones acerca de la formación docente señalan que los conocimientos y competencias alcanzados por los egresados no responden suficientemente a los desafíos de la cada vez más compleja práctica profesional. A pesar de que a nivel nacional se han publicado las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Rural (2009) del Ministerio de Educación de la Nación, en la actualidad, se percibe en la práctica una ausencia de

¹ La ponencia corresponde a un Proyecto en marcha en el Centro de Investigación de la Facultad de Educación que ha obtenido un subsidio PYD (Proyecto de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Ciencia y tecnología de la Provincia de Córdoba”. El equipo de investigación se encuentra integrado por los siguientes investigadores: Susana Carena, Fanny Cara, María de Pompeya García, María Angélica Paladini, Leonor Rizzi, Angel Robledo, Mirtha Flaherty, María Adela Donaher, Teresita Jalin y otros.

² De acuerdo a las exigencias del Encuentro las autoras de la ponencia han sido responsables de la organización de la ponencia y representan a los miembros del equipo que se encuentran llevando a cabo la investigación..

³ Proyecto de Investigación: “La Formación Docente en los Institutos de la Provincia de Córdoba. Necesidades que plantea el ejercicio profesional en las escuelas de nivel primario que funcionan en contextos de ruralidad”,

contenidos que procuran la formación para el desempeño en instituciones en contextos rurales, especialmente para la atención de plurigrados. Esto significa que quienes desempeñan esta tarea lo hacen desde las competencias y conocimientos adquiridos en procesos formativos no diferenciados. La complejidad de esta situación requiere repensar alternativas para adecuar la formación docente a las necesidades diferentes de las escuelas y de los docentes.

Esta investigación estudia la adecuación del trayecto de formación docente inicial a las necesidades que actualmente demandan los alumnos, las escuelas y la comunidad en el ejercicio profesional en contextos de ruralidad. Intenta evaluar la correspondencia de la propuesta curricular a nivel provincial del trayecto de formación docente inicial con las demandas al ejercicio de la práctica profesional.⁴

La investigación implementa una estrategia metodológica que combina técnicas cuantitativas y cualitativas, a partir del procesamiento, análisis e interpretación de la información que brinda una Planilla de Análisis de Tareas aplicada a docentes de escuelas rurales de la provincia de Córdoba, y del estudio de entrevistas y cuestionarios a supervisores, como así también grupos focales con padres de familia y miembros de la comunidad.⁵

Se espera contribuir con información que posibilite la mejora de la calidad de la formación inicial de los docentes que se desempeñan en escuelas primarias en contextos de ruralidad.⁶

⁴ Proyecto de Investigación: “La Formación Docente en los Institutos de la Provincia de Córdoba. Necesidades que plantea el ejercicio profesional en las escuelas de nivel primario que funcionan en contextos de ruralidad” pág.2

⁵ Proyecto de Investigación: “La Formación Docente en los Institutos de la Provincia de Córdoba. Necesidades que plantea el ejercicio profesional en las escuelas de nivel primario que funcionan en contextos de ruralidad” pág.5

⁶ Proyecto de Investigación: “La Formación Docente en los Institutos de la Provincia de Córdoba. Necesidades que plantea el ejercicio profesional en las escuelas de nivel primario que funcionan en contextos de ruralidad” pag.5

1. Introducción

La temática que aborda el presente trabajo surge al concluir una investigación llevada a cabo por uno de los equipos de investigación de la Facultad de Educación de la UCC, referido a la formación docente para el nivel primario. A partir del estudio de la adecuación de la misma a las diversas modalidades y situaciones que presenta el sistema educativo de la Provincia de Córdoba, surge, dentro de las conclusiones, que “están prácticamente ausentes en la formación las competencias vinculadas al desempeño en instituciones insertas en contextos de pobreza, que atienden plurigrados, alumnos en riesgo social, población multicultural”(Carena et al., 2007).

En las investigaciones de diferentes autores (Tessio, 1992; Kesler, 2006; Espíndola, 2002; MECyT 2007) aparecen cuestiones que se repiten al hablar de “ruralidad” o “contextos rurales”. En primer lugar se reconoce que la educación rural ha sido un tema relegado en Argentina y que esto se está revirtiendo en la última década; en segundo lugar aparece la permanente referencia a la relación entre pobreza o contextos desfavorables y educación rural; se menciona también la demanda que estas poblaciones rurales hacen a la educación ya sea porque se la considera un bien en sí mismo (Tessio, 1992) o un espacio de refugio público. Otro aspecto que se menciona, de alto interés para esta investigación, son las condiciones poco favorables en que se desarrolla el trabajo docente en estos ámbitos rurales y la incompleta preparación del maestro para afrontarlas.

Desde estos aspectos planteados, la población rural tiene dificultades en acceso a los servicios de salud, educación entre otros que, sumado a la migración de jóvenes y el abandono del “estado de bienestar” en la mayoría de los países latinoamericanos muestra que un 53% de estos habitantes son pobres.

El Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda (2012) mide las características de la población argentina y considera a los hogares con NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas) aquellos que cumplen alguno o varios de los siguientes cinco “atributos”:

- Vivienda: es el tipo de vivienda que habitan los hogares que moran en habitaciones de inquilinato, hotel o pensión, viviendas no destinadas a fines habitacionales, viviendas precarias y otro tipo de vivienda.
- Condiciones sanitarias: incluye a los hogares que no poseen retrete.
- Hacinamiento: Operacionalmente se considera que existe hacinamiento crítico cuando en el hogar hay más de tres personas por cuarto.
- Asistencia escolar: hogares que tienen al menos un niño en edad escolar (6 a 12 años) que no asiste a la escuela.
- Capacidad de subsistencia: incluye a los hogares que tienen cuatro o más personas por miembro ocupado y que tienen un jefe que no ha completado el tercer grado de escolaridad primaria.

Todas estas cuestiones enunciadas que permiten tener un posicionamiento frente a esta realidad, hacen que surja el interrogante:

* ¿Cómo organiza el docente su tarea áulica e institucional en estas condiciones?

Se plantea como objetivo general obtener información sobre los conocimientos y competencias profesionales que demanda el ejercicio de la profesión docente en contextos de ruralidad.

Y como objetivos específicos:

- Desde la búsqueda de antecedentes de investigaciones respecto a la formación de docentes para escuelas rurales construir un marco referencial que permita comprender el estado de los conocimientos en este campo.
- Identificar las demandas educativas que se hacen a los docentes que ejercen su función en escuelas rurales, desde su desempeño profesional y desde la comunidad.
- Conocer las apreciaciones de los supervisores del sistema educativo acerca de las fortalezas y debilidades que manifiestan los docentes en el ejercicio de su profesión y respecto a las necesidades particulares a atender durante los procesos formativos,

- Evaluar el grado de adecuación de la formación docente inicial respecto de las necesidades que actualmente demandan el ejercicio de la profesión en contextos rurales.⁷

Se describe el contexto rural, sus características poblacionales, económicas, situacionales y geográficas. Se presenta la tipificación de las escuelas rurales, sus condiciones, rasgos organizativos y problemática específica. También se plantean las políticas públicas de gestión estatal, privada y sindical sobre ruralidad a partir de la Ley Nacional de Educación N°26.206. Asimismo, a partir de la Planilla de Análisis de Tarea se procesan y determinan las actividades que desarrollan los docentes entrevistados, como así también las competencias y conocimientos que los mismos demandan y que hacen a la especificidad de las escuelas en el espacio rural.

Desde los registros, se infiere que los docentes en escuelas rurales, y en particular en aquellas que son de personal único realizan múltiples tareas. Las tareas que se plantean dentro de la dimensión institucional es la que representa el mayor porcentaje en las marcas. El segundo lugar lo ocupa la dimensión pedagógica-didáctica, en tercer lugar la comunitaria y en un cuarto lugar la social.

2. Referentes teóricos conceptuales

La problemática de la escuela rural, su organización y gestión requiere, necesariamente, definir algunas cuestiones que permiten entender esta modalidad del sistema educativo. Esto implica la definición del contexto rural y sus características y de igual manera la definición y tipificaciones de las escuelas rurales a fin de contextualizar acabadamente las tareas del docente rural.

Es preciso definir conceptos tales como competencias y conocimientos que se demanda para la formación del profesorado. Si se tiene en cuenta a Achilli (1993) y a Godorokin (2005), la formación docente puede comprenderse como

⁷ Proyecto de Investigación: "La Formación Docente en los Institutos de la Provincia de Córdoba. Necesidades que plantea el ejercicio profesional en las escuelas de nivel primario que funcionan en contextos de ruralidad" pág.18

un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes comprendiendo a la práctica docente en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.⁸

De lo expresado en el párrafo anterior, se desprende que es necesario un conocimiento, un contenido, habilidades, competencias que permitan a los sujetos desarrollar una actividad determinada, en este caso capacitarse para abordar procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo producir modificaciones culturales en otros sujetos a través de procesos educativos.

Es entonces que se puede definir al conocimiento como el cuerpo de saberes complejos, (saber, saber ser, saber hacer) que posee una persona, en este caso el docente y que le permite desempeñarse en su profesión y que han sido incorporados sistemáticamente en el período de su formación. Este conocimiento, adquiere distintos significados según el momento histórico-situacional, según la visión de hombre y de mundo que se posea, y que a su vez está relacionado con criterios adquiridos socio-culturalmente. También en el caso de la docencia, es pertinente tener en cuenta el modo de implementar la práctica docente en el aula.

En cuanto a las competencias, se puede establecer diferentes significaciones, en algunos casos se alude a pericia, idoneidad, aptitud para llevar adelante una tarea específica, en este caso para ejercer la función docente.

El Informe de la Unesco (Delors, 1996) aporta elementos para la comprensión de las competencias en el campo educativo al referirse a los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, considerando que el aprendizaje no es sólo cognitivo, que la educación no es sólo instrucción, sino que es desarrollo de aptitudes, capacidades, competencias para hacer, ser y convivir, integrando estas dimensiones en una totalidad.⁹

⁸ Carena y otros Proyecto " Desempeño Docente en contextos de Pobreza : saber y saber hacer " Anexo I Plan de Trabajo . SIGEVA UCC 2013 p.6

⁹ Carena y otros Proyecto " Desempeño Docente en contextos de Pobreza : saber y saber hacer " Anexo I Plan de Trabajo . SIGEVA UCC 2013 p.7

Como sostiene el documento “Formación y Transferencia de Saberes y Prácticas Docentes para la Inclusión Educativa y Social del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación” (2002) las competencias profesionales docentes son “construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten responder inteligentemente en diversas situaciones y distintos ámbitos”.¹⁰

Para (Perrenoud, P. 2001, p.10) “el reconocimiento de una competencia pasa no sólo por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también por la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas”, lo que supone la posibilidad e idoneidad para enfrentar eficazmente una serie de situaciones a partir de la actualización “rápida, pertinente y creativa”, de “saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento”.¹¹

Si se tiene en cuenta que la formación docente requiere procesos de desarrollo de conocimientos y de competencias específicas para llevar adelante la tarea de enseñar y producir buenos aprendizajes y que el Documento “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución CFE Nro 24/07 Anexo I) dice que:

La formación docente inicial tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos. Entonces es necesario determinar cuáles son las demandas que se le plantean a los docentes que desempeñan su rol profesional en escuelas rurales.

¹⁰ Carena y otros “ La Formación Docente de Nivel Primario. Un estudio de su adecuación en la Provincia de Córdoba. Educc Córdoba 2012 Pág

¹¹ Carena y otros Proyecto “ Desempeño Docente en contextos de Pobreza : saber y saber hacer “ Anexo I Plan de Trabajo . SIGEVA UCC 2013 p.6

Las normativas vigentes en el ámbito nacional y provincial¹² reconocen a la educación rural como una modalidad del sistema educativo. A partir del año 2008, desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) se han elaborado nuevas propuestas curriculares que dan cuenta de los requerimientos que plantea esta formación.

Reconocido el espacio rural, se pueden determinar algunas características de las escuelas insertas en el mismo, sus condiciones, el modo organizacional y su problemática específica. Cuando se observa la realidad de las escuelas rurales del país es posible identificar algunas regularidades, que a su vez constituyen particularidades propias de los contextos rurales según expresan los Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Rural (2009, pp11) “Las escuelas rurales son instituciones que dan respuesta a la demanda educativa de comunidades pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa y mayoritariamente caracterizadas por bajos niveles socioeconómicos. Esta situación conlleva el reconocimiento de otras características”:

- La baja densidad de población resulta en un número reducido de niños en edad escolar. Atendiendo al número total de alumnos matriculados en la escuela se asigna la cantidad de cargos docentes. Por ello se agrupa a los alumnos de diferentes años en plurigrados que se constituyen en unidades educativas uni, bi o tridocentes.
- Para los docentes de las escuelas rurales se configura un modo particular de situación laboral: la soledad en la que se encuentran para tomar las decisiones cotidianas que su trabajo requiere. El aislamiento de las comunidades trasciende las dificultades que imprimen la distancia y la incomunicación.
- Muchos maestros de escuelas rurales carecen de la oportunidad del intercambio sostenido con pares en la misma institución. Además, tampoco cuentan con suficientes instancias de encuentro con colegas de otras instituciones dado que la concreción de oportunidades de trabajo colectivas implica alejarse de la escuela y, en muchos casos, de su lugar de residencia.

¹² Ley Nacional de Educación, N° 26206/2006.
Ley Provincial de Educación N° 9870/2010.

- Un aspecto central de las escuelas rurales es que constituyen un lugar de referencia para las comunidades a las que pertenecen. En general mantienen la valoración positiva de la población respecto de la educación de sus hijos. Concentran diversas funciones: son sede de acciones vinculadas con la salud, con los planes sociales, con la representación de instituciones de justicia, etcétera.
- En la mayoría de las escuelas rurales es el docente de nivel primario quien está a cargo de las instituciones y de la enseñanza de todas las áreas, incluidas las disciplinas artísticas y la educación física. Además de la tarea áulica, en muchos casos, los docentes, deben hacerse cargo de la conducción de la institución. No sólo deben llevar adelante la propuesta pedagógica, sino que deben ocuparse de aspectos sociales, sanitarios y asistenciales de los niños y de la comunidad. Para quien está a cargo de este agrupamiento, es necesario encontrar un modo de desarrollar contenidos de grados diferentes, en condiciones de enseñanza simultánea, teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas construidas en general según la norma graduada de la escolarización, es decir, preparadas para el grado común.

3. Aspectos metodológicos ¹³

La investigación implementa una estrategia metodológica que combina técnicas cuantitativas y cualitativas, a partir del procesamiento, análisis e interpretación de la información que brinda una Planilla de Análisis de Tareas aplicada a docentes de escuelas rurales cordobesas, y del estudio de entrevistas realizadas a supervisores y grupos focales con miembros de la comunidad.

Población: Escuelas Primarias de las Regiones II, III, V, VI y VII de la Pcia. de Córdoba.

¹³ CARENA Susana, ROBLEDO Ángel, RIZZI Leonor, GARCÍA María Pompeya, CARA Fany, FLAHERTHY Mirtha, PALADINI María Angélica, DONAHER María Adela¹³, JALIN Teresita¹³, DAITTER Laila. **La formación docente en instituciones educativas en contextos de ruralidad. Un estudio desde un abordaje cuanti- cualitativo.** Ponencia presentada en el XXII Encuentro del Estado de la Investigación Educativa. Universidad Católica de Córdoba. Año 2011

Muestra: Se analizan los datos de 68 encuestas a docentes y directores de escuelas de nivel inicial y primario. Se aclara que la mayoría de los docentes encuestados también ejercen el rol de directores, dadas las características de las escuelas rurales (Personal Unico y/o Personal a cargo) de escuelas de nivel inicial y primario.

Teniendo en cuenta las características señaladas y a fin de la colecta de información proporcionada por los docentes que se desempeñan en escuelas primarias insertas en contextos de ruralidad se diseñó una muestra por cuotas según las regiones escolares de la provincia de Córdoba. Las Regiones escolares son siete, una de ellas corresponde a Córdoba Capital, el resto al interior de la provincia, donde se encuentran ubicadas la mayor parte de estas escuelas. Estas escuelas están ubicadas en las localidades con menos de dos mil habitantes y son consideradas unidades educativas con modalidad rural¹. El contexto es fundamental y determinante de la acción educativa, ya que el educador debe moverse entre “lo real y lo posible” entre su entorno y los propósitos y fines de la educación. (Menéndez Puga, A.M. 2003)

Instrumento de relevamiento de datos¹⁴:

Las definiciones del objeto de investigación y de las unidades de análisis requirieron la elaboración de los siguientes instrumentos:

- Planilla de análisis de tareas del docente
- Cuestionario a supervisores
- Entrevistas a miembros de la comunidad en grupos focales

La Planilla de Análisis de Tareas es un instrumento diseñado para obtener información sobre las actividades cotidianas que realizan los docentes que se desempeñan en escuelas de nivel primario, a fin de inferir los conocimientos y competencias que le demanda su desempeño profesional y que es necesario tener en cuenta en los procesos de formación continua.

¹⁴ CARENA Susana, ROBLEDO Ángel, RIZZI Leonor, GARCÍA María Pompeya, CARA Fany, FLAHERTHY Mirtha, PALADINI María Angélica, DONAHER María Adela¹⁴, JALIN Teresita¹⁴, DAITTER Laila. **La formación docente en instituciones educativas en contextos de ruralidad. Un estudio desde un abordaje cuanti- cualitativo.** Ponencia presentada en el XXIII Encuentro del Estado de la Investigación Educativa. Universidad Católica de Córdoba. Año 2011

En la planilla de análisis de tareas el docente consigna durante una semana la totalidad de las tareas que lleva a cabo cotidianamente desde su ingreso a la institución escolar y en relación a los alumnos, a la institución misma, a la familia de los alumnos y a la comunidad. El análisis de tareas es valorado por los docentes en la misma planilla, según la frecuencia de la actividad, la importancia que el docente le asigna para el cumplimiento de su función docente y el tiempo que le dedica a cada una.

La mencionada Planilla de Análisis de Tareas tiene como objetivo obtener información sobre las actividades cotidianas que realizan los docentes que se desempeñan en escuelas rurales de nivel primario, a fin de inferir los conocimientos y competencias que le demanda su desempeño profesional y que es necesario tener en cuenta en los procesos de formación continua.

Además la planilla de tareas propuesta está acorde al enfoque o línea de investigación basados en documentos personales o narraciones autobiográficas, corriente de investigación cualitativa combinada con un enfoque cuantitativo. Se trata de una aproximación a la actuación de los docentes, constituye un excelente procedimiento para mejorar la calidad del trabajo personal y un buen método para mejorar el desarrollo profesional de la función docente, propiciando profesionales «reflexivos» que encuentran en el análisis sistemático y organizado de su práctica el «motor» de su crecimiento continuo.

Se ha determinado el análisis de las tareas del docente teniendo en cuenta las cuatro dimensiones de la institución educativa que se proponen para su estudio: Pedagógico- didáctica, Comunitaria, Institucional y Social

Se reconoce como dimensión pedagógico-didáctica a la que alude específicamente a los aspectos académicos vinculados con los procesos de enseñanza-aprendizaje que en general se llevan a cabo en la institución educativa, en el aula en contacto con los alumnos, o en otras instancias: la planificación didáctica, la conducción y orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación educativa, los proyectos o actividades académicas interdisciplinarias o extra áulicas, etc. En esta dimensión se incluyen también el conocimiento de las disciplinas del currículo.

En esta dimensión las tareas se ordenaron en categorías según fueran llevadas a cabo por el docente o por el alumno. A su vez, dentro de estas categorías se establecieron sub-categorías:

Respecto a las tareas que lleva a cabo el docente se señalan:

- a) actividades previas, tales como preparar materiales y planificaciones,
- b) actividades de enseñanza
- c) y actividades de evaluación.

En lo referente a las actividades de los alumnos se especifican dos sub-categorías:

- a) actividades de aprendizaje y
- b) actividades de evaluación.

En la dimensión comunitaria, se consideran los aspectos vinculados a los espacios institucionales que favorecen y definen una modalidad de encuentro educativo. Tiene en cuenta los aspectos que sostienen el clima institucional, tales como las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, el estilo de convivencia y disciplina, los sistemas de comunicación informal; los valores que conforman la identidad institucional. En este aspecto se ha organizado la información según las actividades estén relacionadas a trabajo con docentes, con personal directivo, con alumnos, con padres o con la comunidad educativa.

La dimensión institucional refiere a los estilos de organización y de gestión que ordenan la vida de la escuela y definen la modalidad en la conformación y participación en grupos o equipos de trabajo. Establece los proyectos institucionales, los sistemas formales de comunicación, el manejo de los aspectos organizativos, normas, reglamentos, supervisión, acompañamiento y orientación a los docentes. Se establecieron como categorías: tareas administrativas, tareas asistenciales, tareas de mantenimiento edilicio, tareas institucionales pedagógicas e institucionales prescriptas (atención en los recreos, saludo de inicio y finalización de jornada, actos escolares entre otros).

La dimensión social alude a las relaciones que la institución entabla con la comunidad en la que se encuentra inserta, a la atención de sus características y necesidades específicas, a su proyección hacia la misma, al modo en que la comunidad y el medio se hacen presentes en los procesos de enseñanza-

aprendizaje. También hace a la relación y proyección de la institución hacia el medio social.

La planilla de tareas en su apartado 3 pregunta a los docentes acerca de los conocimientos y competencias que creen necesarios para llevar a cabo en escuelas en contextos de ruralidad, como así también las carencias observadas en su formación. Estas respuestas se organizan teniendo en cuenta las cuatro dimensiones presentadas. Se aplicará una metodología cuantitativa y cualitativa de acuerdo a los distintos objetos de análisis.

Asimismo a través de un cuestionario a supervisores de distintas Zonas Escolares, correspondientes a las 7 Regiones de la Pcia. de Córdoba (50 encuestados) y un Inspector de la Región Primera, se sondeó la opinión respecto a las competencias, debilidades y fortalezas, que debe poseer un docente para el desempeño en los contextos señalados.

La identificación de las demandas educativas se llevó a cabo a través de la organización de grupos focales a padres de familia y a miembros de la comunidad. Esta estrategia permite “estudiar la reconstrucción de modelos y significados en situaciones de interacción social” (Sautu, 2005), y posibilita acceder a las descripciones compartidas de la gente a cerca de la realidad investigada. Se seleccionaron entre 6 y 8 comunidades rurales de la provincia de Córdoba, teniendo en cuenta donde se llevó a cabo la muestra a docentes. En dichas comunidades se convocó a personas del lugar entre 6 y 10 miembros de la comunidad educativa.

4.- Anticipo del estado de avance de resultados ¹⁵

Procesados los datos de la Primera Parte, mediante el programa SPSS, se puede anticipar la siguiente información, la que aún debe ser analizada y corroborada por todos los integrantes del equipo. Se refiere los datos personales de los docentes, los datos de la institución a la que pertenece y aquéllos relacionados con las características socioeconómicas de la población que atiende y del lugar en el que la escuela se encuentra inserta.

¹⁵ Proyecto de Investigación: “La Formación Docente en los Institutos de la Provincia de Córdoba. Necesidades que plantea el ejercicio profesional en las escuelas de nivel primario que funcionan en contextos de ruralidad”

Las escuelas ubicadas en las localidades con menos de dos mil habitantes, son consideradas unidades educativas con modalidad rural¹⁶. Éstas se encuentran en un contexto dado, generalmente, por territorios de grandes extensiones destinados a la producción primaria (agricultura, ganadería, minería, forestación, pesca, etc.), con población escasa y dispersa, situada a cierta distancia de las ciudades, con poca disponibilidad de servicios e infraestructura.

Actualmente,¹⁷ las características de las escuelas rurales de la provincia de Córdoba incluyen especificaciones tales como si son escuelas de Nivel Primario con o sin Nivel Inicial incluido, si son de segunda o tercera categoría, si su régimen escolar es común (período lectivo escolar de marzo a diciembre) o especial (período lectivo escolar del 1º de septiembre al 31 de marzo).

La planta funcional puede ser de personal único (PU), tal el caso de las escuelas de tercera categoría en las cuales existe sólo una división-sección de alumnos que están a cargo de un maestro-director. También se considera la posibilidad de una dirección con personal a cargo (PC), en el caso en que la matrícula permita conformar más de una división-sección de alumnos. Si el director no estuviera a cargo de ninguna sección de alumnos, se denomina dirección libre.

Respecto del tipo de jornada o modalidad, puede ser simple (de un solo turno) o completa (doble turno) en la que los alumnos concurren al establecimiento a la mañana y a la tarde con posibilidad de permanecer durante las horas del mediodía. En este último caso, las escuelas pueden ser con anexo albergue (dormitorios durante los días hábiles lectivos) o sin anexo albergue.

En este análisis es importante tener en cuenta algunos datos estadísticos, proporcionados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)¹⁸ del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, correspondientes al año 2010, referidas a la educación común y a la modalidad rural. En la provincia de Córdoba existen 693 unidades de nivel inicial y 1.177 de nivel primario. Los cargos docentes destinados a ellas son

¹⁶ Puede verse en <http://diniece.me.gov.ar/>

¹⁷ Puede verse en <http://diniece.me.gov.ar/>

¹⁸ Puede verse en <http://diniece.me.gov.ar/>

633 para el nivel inicial (de los cuales 606 son de gestión estatal) y 3291 para el nivel primario (de los cuales 3237 son de gestión estatal). Al relacionar la cantidad de alumnos con la cantidad de secciones, se puede decir que aproximadamente cada docente atiende un promedio de once alumnos en nivel primario y dieciséis alumnos en nivel inicial, aunque se debe tener en cuenta que en la mayoría de los casos el mismo maestro atiende los dos niveles.

De un total de 366.424 alumnos de educación común que concurren en la Provincia de Córdoba al nivel primario, en 2144 unidades educativas 35.769 son alumnos de escuelas en ámbito rural. Con respecto al nivel inicial, de 115.950 alumnos distribuidos en 693 jardines de infantes, 10.184 niños asisten a escuelas rurales.

La Región Primera corresponde a la ciudad de Córdoba Capital que solo cuenta con dos instituciones con características de ruralidad.

**PERFIL DE LOS DOCENTES.
EGRESO DE LA FORMACION INICIAL**

5 %	Década
35 %	Década
44 %	Década
16%	Década

1975 Año de egreso de docente más antiguo en la docencia

2008 Año de egreso de docente de menor más joven

INGRESO A LA DOCENCIA

25 %	Antes de 1985
50 %	Antes de 1991
25%	Después de 1996

EDAD

19%	Más de 50 años (hasta
	Entre 30 y 50 años
6%	Menos de 30 años

SEXO

92,6 %	Femenino
7,4 %	Masculino

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS

TIPO DE GESTION

44.1 %	Personal Único (PU)
55.9 %	Con personal a cargo (PC)

CANTIDAD DE ALUMNOS QUE ATIENDE LA ESCUELA

19.1 %	Menos de 10 alumnos
65 %	Menos de 40 alumnos
16 %	Más de 100 alumnos

CANTIDAD DE DOCENTES

35%	1 docente
19 %	2 docentes
12 %	3 docentes
34 %	+ de 3 docentes

CANTIDAD DE PERSONAL NO DOCENTE

18 %	Escuelas sin personal
31 %	Escuelas con 1 personal

CONDICIONES DE TRABAJO

1.5 %	Baños sin agua instalada
7.4 %	Sin luz eléctrica
35%	No cuentan con servicio de salud en la zona
49 %	No tiene agua potable ^[1]
60%	Sin teléfono
94 %	Sin internet

^[1] 35 % tiene agua de pozo y el 29% agua transportada

CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO

CANTIDAD DE HABITANTES DEL LUGAR

17.5 %	Menos de 100 habitantes
44.1 %	Menos de 500 habitantes
29.4 %	No contesta

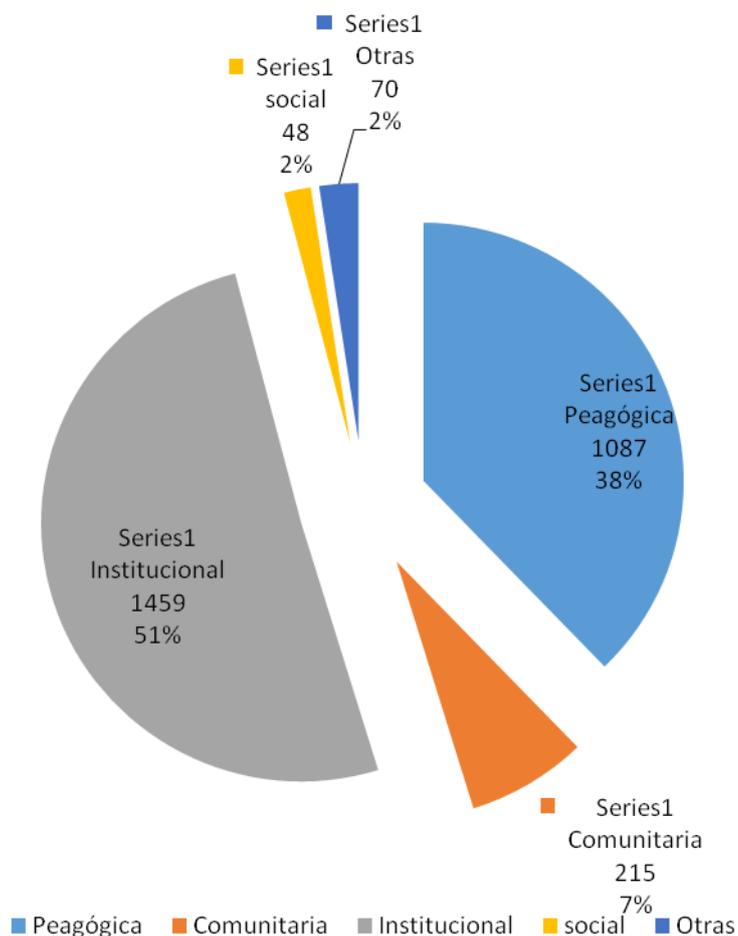
CARACTERISTICAS DE LA COMUNIDAD

58 %	Padres de los alumnos que reciben algún subsidio económico del estado
65.5 %	Escuelas que promueven actividades o proyectos vinculados a las características económicas del hogar.
64%	alumnos que colaboran en la actividad económica que desarrollan sus padres

La planilla de tareas como instrumento de recolección de datos, permitió registrar las actividades que desarrollan los docentes, recoger sus impresiones y las incidencias en la actividad cotidiana. El registro diario, realizado en el término de una semana permitió conocer el desempeño docente, valorar cuales actividades menciona que realiza con mayor frecuencia y generar espacios de reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas.

En el siguiente cuadro se puede apreciar **un anticipo de la** distribución y mención de las tareas que un docente realiza en instituciones que están ubicadas en contextos rurales, lo que permite determinar las decisiones que se toman con respecto a la organización institucional.

Porcentajes de tareas desarrolladas por docentes rurales en una semana escolar



Una primera apreciación sobre los datos debe ser analizada en profundidad al interior del equipo de investigación. Cada docente encuesado hizo su propia interpretación de la planilla y expresó desde su experiencia la descripción de la actividad que desarrolla durante su día escolar a lo largo de la semana. En este punteo de actividades marcaron lo que creyeron más importante, enumerando de forma diversa, unas, de forma más detallada, y otras más acotada.

Como se puede apreciar desde estos registros es posible inferir que los docentes en escuelas rurales, y en particular en aquellas que son de personal único realizan múltiples tareas. Las tareas que se plantean dentro de la

dimensión institucional es la que representa el mayor porcentaje en las marcas determinadas por las docentes. El segundo lugar pareciera ocuparlo lo ocupa la dimensión pedagógica-didáctica, en tercer lugar la comunitaria y en un cuarto lugar la social.

Se destaca que si bien los docentes marcan la dimensión institucional como la que lleva el mayor porcentaje de sus actividades diarias sólo fueron identificadas como carencias de su formación los siguientes conocimientos y competencias: organización diaria; coordinación de tareas áulicas; confección de planillas áulicas e institucionales; Informes de Progreso Escolar. El 3% de los consultados estima necesario que su formación incluya contenidos de administración, gestión escolar y legislación escolar.

También se incluyen en la dimensión mencionada en el párrafo anterior apreciaciones previas acerca de: el cumplimiento de las prescripciones recibidas e instituidas que hacen a la cultura escolar y el mantenimiento adecuado del edificio. El desempeño docente en estos escenarios requiere nuevos saberes y reclama la renovación de las prácticas docentes favoreciendo el desarrollo de la competencia institucional, demandando conocimientos que permitan gestionar las instituciones de forma proactiva para el logro de una buena calidad educativa.

Las actividades incluidas en la dimensión comunitaria un primer análisis de los datos parece señalar que corresponden al 9,80% de las actividades que realiza el docente rural. Las relaciones con los alumnos ocupan un 47,27% de sus acciones comunitarias, mientras que en un segundo lugar sigue la atención a los padres con una presencia de 42,72%. Las relaciones con sus colegas y personal directivo revelan una presencia de 4,55% demandando conocimientos y competencias en el manejo de roles, de liderazgo, de trabajo en equipo.

Respecto a la dimensión pedagógica, un primer análisis de los datos, parecen señalar que el 65.7% de los encuestados refieren que para poder enseñar en este tipo de establecimientos, deben poseer conocimientos provenientes de las disciplinas estructurantes de la formación docente. En tanto, que un 41.4% lo manifiesta como carencia o necesidad en la formación. Un 50% de encuestados plantea que deben poseer conocimientos pedagógicos- didácticos pertinentes al escenario en el que se desenvuelven. Mientras que un 42.8 % lo expresa como una carencia en la formación docente. También pareciera

observarse que el 20,60% plantea la necesidad de conocimiento de metodologías para atender los procesos de enseñanza y aprendizaje en plurigrado, para su desempeño en los modelos organizacionales propios de los contextos rurales. Se torna preciso plantear situaciones de enseñanza significativas acorde a los diferentes modos de agrupamientos de los alumnos fomentando el logro de aprendizajes significativos y transferibles a través de proyectos y actividades que faciliten la participación y la reflexión crítica de la realidad.

Igualmente el conocimiento del contexto y de los sujetos de aprendizaje, las características de los niños de medios rurales y sus intereses emergen como contenidos relevantes necesarios para ser incluidos en un curriculum orientado a la formación del maestro rural. El 70% de ellos expresa que deben dominar conocimientos vinculados al contexto en el que desarrollan sus prácticas; considerando aspectos relacionados al sujeto que aprende, la familia y el entorno social más próximo. A su vez, el 52.8%, lo plantean como carencia de su formación.

Elisa Cragolino (2007) afirma que si los maestros no pueden reconocer el contexto en el que van a trabajar, difícilmente puedan hacer alguna intervención interesante o con alguna posibilidad de cambio y modificación.

Es así que se ponen en evidencia aquellos conocimientos que debe poseer el docente relativos a la particularidad del contexto en el que está inserta la escuela, a los sujetos que atienden, a los vínculos que se establecen con la familia y el contexto social donde está inserta la escuela.

El conocimiento del alumno adquiere connotaciones propias con relación a la población que asiste a los establecimientos educativos en contextos rurales, considerando las características, capacidades, intereses, conocimientos y aprendizajes previos.

Dichos conocimientos adquieren vital importancia en el ejercicio de la práctica docente en estos escenarios.

La atención a la diversidad y a los niños con necesidades educativas especiales constituye una preocupación permanente de los educadores. El 26,47% considera primordial que la formación inicial docente plantee la construcción de conocimientos sobre la mencionada temática para poder realizar las adecuaciones curriculares.

Pensar el entramado de lo instituido y lo instituyente llevó a analizar la dimensión institucional. Esta dimensión **pareciera demandar** en el hacer diario de los docentes el 52,71% de sus actividades, relegando a un segundo lugar a las actividades pedagógicas didácticas con un 33,48%. Incluye el manejo de toda la documentación necesaria para la organización escolar, el conocimiento de los aspectos administrativos de la función directiva, el proyecto educativo institucional, planificación, de tareas, la instauración de normas de convivencia. La diversidad de roles docentes que desempeña un maestro en estas escuelas se manifiesta como una característica en este tipo de establecimientos, ya que el docente debe desempeñar múltiples funciones además de la asignadas: el maestro es psicólogo, psicopedagogo, médico, asistente social, ordenanza, cocinero, especialmente en las escuelas de personal único todas las responsabilidades recaen sobre él mismo incluidas las actividades de enseñanza, ocupaciones de limpieza, y atención del PAICOR.

Por último, la dimensión social hace referencia al dominio de la competencia de ciudadanía (Cullen, Carlos; 1996). Supone participar en la vida democrática vivenciando sus preceptos capitales. El docente rural pareciera desempeñar un rol muy reconocido en la comunidad y está naturalmente demandado para ser orientador y guía no sólo de sus alumnos sino también de los padres y otros actores sociales que pueden accionar temporariamente en la comunidad educativa. El sentimiento de soledad y aislamiento caracterizan la situación que atraviesa el docente en relación a su trabajo. Las cuestiones sociales parecieran indicar una presencia de 1,87% en la rutina que mencionan las docentes. Aún así se considera que deben participar en actividades de la comunidad, organización de charlas, cine para miembros de la comunidad, asistencia a reuniones del centro vecinal, invitación a miembros de la comunidad a participar de actividades escolares, asistencia a eventos que organiza la comunidad entre otros.

Los docentes encuestados reclamaron formación para el trabajo en redes para optimizar su práctica educativa y contribuir al mejoramiento de la calidad educativa especialmente en estos contextos.

Al relacionar las respuestas que los docentes dan a la pregunta que interroga ¿De acuerdo con su experiencia, cuáles son los conocimientos y las competencias que debe poseer un docente para enseñar en este tipo de

establecimientos? y la que pregunta ¿Cuáles fueron las carencias más importantes de su formación como docente, referidas a conocimientos y a habilidades para llevar adelante las prácticas educativas, teniendo en cuenta su desempeño como docente de escuela rural?, puede anticiparse que se observa que los conocimientos y competencias que los docentes rurales valoran como carencias en su formación son los representados por:

- * Conocimiento para trabajar en multigrado, diversidad, plurigrado;
- * Conocimiento de la realidad de la escuela rural, y el trabajo en red;
- * Conocimiento para realizar adaptaciones curriculares;
- * Competencia para abordar actividades en relación a la gestión, organización, administración y documentación;
- * Competencia para trabajar con los alumnos de nivel inicial y necesidades educativas especiales.

Los maestros sostienen que un docente rural debe estar comprometido con su labor, tener vocación, capacidad para resolver problemas, ser práctico, afectivo, flexibilidad para adaptarse a los cambios, capacidad para solucionar problemas, apertura y creatividad.

En líneas generales, también puede inferirse que los sujetos encuestados consideran que el docente que enseña en escuelas rurales debe poseer una sólida formación profesional fuertemente vinculada en un alto porcentaje al conocimiento del contexto de ruralidad, a los fundamentos teóricos disciplinar con que se forma a modo estructural una profesión y a los contenidos referidos a la formación didáctica. Señalan la necesidad de poseer una sólida formación humanística, apropiándose de conocimientos de psicología, ética, filosofía, sociología, psicopedagogía; demandan conocimientos amplios, variados y profundos de las áreas de estudios.

Lo pedagógico – didáctico aparece como una carencia de formación que demanda un abordaje especial en el cursado del profesorado para el fundamento de las prácticas de enseñanza. Las instituciones educativas tienen como proyecto fundacional brindar enseñanza y asegurar aprendizajes, por eso la dimensión pedagógica por sus características peculiares, instituye a las actividades de enseñanza y de aprendizaje como su práctica sustantiva. En

este caso particular la carencia mayor está dada en la competencia que necesita el docente para trabajar con agrupamientos diversos, plurigrado o grado múltiple.

La capacitación y perfeccionamiento adquiere un significado radical para el desempeño docente en contextos de ruralidad, ya que se enuncia y precisa la necesidad de generar espacios de capacitación que permitan resignificar las prácticas docentes, incorporar el trabajo áulico para niños de nivel inicial y niños con capacidades diferentes, en síntesis una actualización profesional permanente.

La concepción de la realidad socio-económica y cultural de la zona permite al docente regionalizar los contenidos diversificando las actividades según los grados para alcanzar un aprendizaje situado. Además permite generar proyectos que permita integrar a todos los miembros de la comunidad educativa propiciando la mejora de la calidad de vida.

La carencia en relación a la formación específica para el ejercicio de la práctica docente en contextos de ruralidad posibilita inferir la necesidad de generar trayectos formativos acordes a la realidad de la región donde está inserta la escuela y a las exigencias del medio.

Por lo tanto, podría afirmarse que la formación docente inicial debe contemplar conocimientos sobre la adaptación a la realidad de los grupos multigrado y de los ámbitos rurales, demandará acciones de desarmado y rearmado, deconstrucción y reconstrucción constantes. De esta manera, como sostiene Santos Límber (2006) sus fortalezas serán complementadas y sus debilidades serán gratificadas por el valor social y didáctico que la pedagogía de la escuela rural tiene para ofrendar. El conocimiento práctico emerge como una especie de teoría personal que orienta las acciones, producto de la experiencia que evidencia las carencias en la formación inicial.

La formación para las tareas administrativas, pareciera observarse como carencia sobresaliente en la dimensión institucional. El desempeño docente requiere formación específica en organización, administración y legislación escolar, máxima teniendo en cuenta que los noveles docentes inician su carrera profesional en zona rural como directores de las unidades educativas y desconocen las normas y preceptos que regulan el habitual funcionamiento de instituciones educativas. Las subcategorías de mantenimiento del edificio,

actividades prescriptas y rutinarias y actividades asistenciales si bien demandan competencias inherentes a la tarea, en el estudio no surge la necesidad de conocimientos específicos.

La relación con el otro, dimensiones comunitaria y social, involucra los vínculos que han de fomentarse al interior de la institución, así como con otras instituciones del entorno social próximo, reclama competencias que favorezcan el encuentro con el otro (alumno-alumno) (docente-alumno) (docente-docente), (docente-comunidad educativa), una actitud de apertura a la interinstitucionalidad con el entorno: municipio, bomberos, dispensario, otras escuelas etc, impulsando un trabajo mancomunado con la familia y autoridades, estableciendo redes intra e interinstitucionales. El trabajo en equipo, la gestión y participación en redes aparecen como reclamaciones propias de este ámbito.

Los docentes de las escuelas rurales de la provincia de Córdoba han expresado que la formación inicial no prepara para el desempeño profesional en áreas rurales. Esto conllevaría pensar en una oferta de formación, cuya base se adapte a la escuela rural y que gire en torno a las competencias y conocimientos específicos que deben poseer los docentes.

Estos tópicos se constituyen en categorías que abren el espectro para la construcción de un campo de conocimiento a incluir en los trayectos de formación inicial y continua.

Con respecto a las encuestas a supervisores y grupos focales el equipo de investigación se encuentra en el procesamiento de datos.

Por lo expuesto, las conclusiones de la investigación se encuentran en camino a afirmar la necesidad de que es preciso que se fortalezca la relación de la teoría y la práctica promoviendo un acercamiento entre el saber y el hacer, el querer y el poder. La formación docente inicial debe responder a las demandas de la sociedad rural por un lado y, por el otro recuperar las experiencias adquiridas en el ejercicio de la docencia por aquellos maestros que eligieron desafiar las circunstancias espaciales y construir nuevos saberes y nuevas competencias en el ámbito de la ruralidad.

Un docente práctico reflexivo contribuirá al acrecentamiento del desarrollo profesional docente, al acercamiento entre el diseñador y el ejecutor de las prácticas pedagógicas, podrá responder a las demandas diferenciadas de los

distintos ámbitos, en este caso del rural, para garantizar la calidad de la educación a lo largo de nuestra provincia y de nuestro extenso y variado país.

Bibliografía

ABASCAL, Mirian Susana; CARA, Alicia Fanny. "Reflexiones sobre supuestos y contenidos pedagógicos en la formación docente inicial para Nivel Medio en Córdoba. En Formación Docente e Investigación Educativa. Cife-Reduc. Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2004.

Achilli Elena (1993): *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario. Ediciones Homo Sapiens.

ALLIAUD, Andrea. "¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar: El caso de Argentina." Tesis de Maestría FLACSO ICE/UBA, 1992.

AVILA PAZ, María Cecilia. "Formación docente y sectores urbano marginales". En Formación Docente e Investigación Educativa. Cife-Reduc. Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2004.

BELLAVILLA, Elizabeth; SORIA, Gabriela. "La formación docente. Condiciones, expresiones y proyectos". En Formación Docente e Investigación Educativa. Cife-Reduc. Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2004.

BENTOLILA, Saada. "Didáctica para los formadores de formadores. Un desafío en construcción". Universidad Católica de Córdoba, 2004.

CALATAYUD, Pilar; MERECHAN, Noemí. "Elección de la profesión docente: contextos, alternativas y estrategias". En Formación a Debate. Cife-Reduc. Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2005.

CARENA S., ABASCAL M. & AL. (2006) Ideas y propuestas para la formación del docente de nivel primario. *Premio ABA (Asociación de Bancos Argentinos)*. Córdoba: UCC.

CARENA, Susana. "La formación docente en América Latina frente a los desafíos del Siglo XXI" VII Encuentro del Estado de la Investigación Educativa: La Formación Docente. Su teoría y su práctica". Centro Reduc UCC, Córdoba, 1994

CARENA, Susana; GARGIULO, Hebe; GRASSO, Livio; ROBLEDO, Angel; ABASCAL, Mirian; RANGONE, Claudia; FLAHERTY, Mirtha; GARCÍA, María de Pompeya; CARA, Fanny. "Adecuación de la formación docente". Universidad Católica de Córdoba, 2005.

CARENA, Susana; LUQUE, Mónica. "La perspectiva pedagógico-didáctica en la formación docente". En Estado del Arte de la Investigación Pedagógico-Didáctica. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 1996.

CARENA, S. ET AL. (2007) *La formación docente para el nivel primario. Un estudio de su adecuación en la provincia de Córdoba. Proyecto de Investigación*. Córdoba: UCC, Facultad de Educación.

CASTAGNO, Mariel. "Representaciones acerca de la función de la escuela media. Miradas construidas por los profesores en su práctica cotidiana". En Formación Docente a Debate. Cife-Reduc. Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2005.

CRAGNOLINO, E. (2010) Ponencia. II Congreso Internacional, Ciencias, tecnologías y humanidades. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América Latina y el Caribe. Santiago. Chile.

CULLEN, C. (1996) *Críticas a las Razones de Educar*. Buenos Aires. Paidós

DAVINI, María Cristina. "La nueva formación de los docentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires". En Boletín de la Academia Nacional de Educación, Nº 51, Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, 2002. Pág. 7-14.

DI LELLA, Cayetano. "Modelos y tendencias de la formación docente". En Seminario taller sobre el papel del docente y estrategias de formación. OEI, Lima, Perú, 1999.

DILLON EDUARDO (2006) *Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 5 / Educación y trabajo*, Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Planeamiento pp. 185 a 192

DILLON, E. (2006) *Educación y trabajo. Anales de la educación común. Año 2. Nº 5. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Planeamiento. pp. 185 a 192.*

DONAHAR, M.A. (2010). *Demandas de formación de los docentes de nivel inicial y primario en contextos de ruralidad en la Provincia de Córdoba*. Córdoba: UCC, Facultad de Educación. Trabajo final.

EZPELETA, JUSTA (2000): *Escuelas y Maestros. Condiciones de trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M (2004) Las tareas de la profesión de enseñar. Practica de la racionalidad curricular. 2º Edición. Siglo Veintiuno de España Editores.

GALARZA, Daniel; GONZALEZ, Dora; HIRSCHBERG, Sonia. "El trabajo docente en el 3er ciclo de EGB". Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2001.

Goldman G (coordinador), (2007) Cuadernos para el Docente. Ejemplos para la enseñanza en plurigrado en las escuelas Rurales. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. PROMER. 1º edición Bs. As.

GRASSO, Livio. "Factores de Insatisfacción laboral en los docentes de EGB3". En Paradigmas y Enfoques Metodológicos de la Investigación Educativa. Cife-Reduc. Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación, Córdoba, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Resultados definitivos. Serie B Nº 2. Tomo 1.

JALIN, T. (2010). *La formación docente en institutos del Departamento Cruz del Eje. Necesidades que plantea el ejercicio profesional en las escuelas de nivel primario que funcionan en contextos de ruralidad*. Córdoba: UCC, Facultad de Educación. Trabajo Final

KESSLER, G (2006) Juventud Rural en América Latina Panorama de las investigaciones. actuales. Capitulo I. En Brunard, R (coordinador) *Educación, Desarrollo Rural y Juventud. La Educación de los Jóvenes de las Provincias del NEA y NOA en la Argentina* UNESCO/IIPE. Ministerio de Agricultura ganadería y Pesca. Ministerio de Economía y Producción Presidencia de la Nación.

KESSLER, G. (2006) La investigación social sobre juventud rural en América Latina: Estado de la cuestión de un campo en conformación. Revista Colombiana De Educacion. Bogotá; P. 16 - 39

LATAPI, PABLO.(1981) Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa. México. En Tenti Fanfani "En casa de herrero cuchillo de palo".

LIMBER, S. (2006) Didáctica del Multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada. Quehacer Educativo. WWW.educateuruguay.org Recuperado 25-03-13.

MENENDEZ PUGA, A. M. (2003) Formación de educadores (as) y educación rural: reflexiones y propuestas desde una reconceptualización de la educación básica. Revista Digital ERural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 1 N° 1 Julio 2003, ISSN 0717-9898. <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm> Recuperado 6/3/13.

MESSINA, Graciela. "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa". En Revista Iberoamericana de Educación Nro. 19 Formación Docente. OEI. 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Rural. 1ª. Edición, Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. (2002) *Competencias profesionales en la formación de docentes en Formación y transferencia de saberes y prácticas docentes para la inclusión educativa y social*. Encuentro Nacional de Educación Superior No Universitaria. Mar del Plata.

PALAMIDESI, Mariano. "El campo de la investigación educacional en Argentina". En Paradigmas y Enfoques metodológicos de la Investigación Educativa. Cife-Reduc. Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2003.

PERRENOUD, P. (2001) La Formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología Educativa. XIV. N° 3, pp.503-523. WWW.academicos.iems.edu.mx Recuperado 30-02-13

ROJAS, Alfredo. En Tenti Fanfani "En casa de herrero cuchillo de palo", IIPE, Buenos Aires, 1990.

RUZ, Juan. "La actitud teórica en las ciencias de la Ecuación: Análisis y propuestas". Reduc6224. Santiago de Chile, 1992

SAUTU R., BONIOLO P., DALLE P. Y ELBER R. t.(2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. ISBN 987-1183-32-1. Buenos Aires: CLACSO.

SCHWARTZ, Gladys; CUESTA, Norma. "Como ven la situación social actual futuros profesores. Estudio de un caso" En Formación Docente a Debate. Cife-

Reduc. Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2005.

TESSIO CONCA, A (1992) *Demandas de comunidades rurales del departamento Ischilín a escuelas primarias de la zona*. Trabajo final de Licenciatura, Córdoba, Universidad nacional de Córdoba Facultad de Filosofía y Humanidades.

VANELLA, L, CLAVERO, R, GILLI, T, VON HERMANN, B, (2004) *Lo público y lo privado en las prácticas escolares de las escuelas rurales*. Trabajo Final de Licenciatura, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de filosofía y Humanidades.