

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE RURAL. UNA MIRADA DESDE LOS INSPECTORES

Autor/es: GARCÍA María de Pompeya, PALADINI, María Angélica, RIZZI Leonor.¹

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

Eje temático: Formación del profesorado para la inclusión educativa.

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: educación rural - formación docente - conocimientos y competencias – plurigrado – práctica docente

Resumen

La ponencia corresponde a una investigación de la Facultad de Educación de la UCC, que ha obtenido un subsidio PYD, cuya temática se refiere a los conocimientos y competencias necesarias en la formación docente para el desempeño en contextos de ruralidad.

Si bien actualmente las políticas educativas, tanto a nivel nacional como provincial, han sistematizado la modalidad de educación rural a través de normativas, programas y actualizaciones curriculares, existen aún dificultades a la hora de implementar estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje que contemplen la diversidad cultural característica de estos contextos. La complejidad de esta situación requiere repensar alternativas para adecuar la formación docente a las necesidades de estos espacios educativos diferentes y de los docentes que se deben desempeñar en ellos, incluyendo en las mismas un encuadre pedagógico específico.

La ponencia presentada, analiza las apreciaciones de los supervisores de nivel primario del sistema educativo de la provincia de Córdoba acerca de los conocimientos y las competencias de los docentes, las fortalezas y

¹ La ponencia que se presenta corresponde a un capítulo de la 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” que lleva a cabo Susana Carena y otros, entre los que se incluyen los autores de la ponencia, e integra la línea de investigación en Formación Docente en la Facultad de Educación de la UCC.

debilidades que manifiestan los mismos en el ejercicio de su profesión y aquellos contenidos curriculares que deben fortalecer la formación docente para el desempeño en ámbitos rurales.

La información que se presenta se ha obtenido a través de la aplicación de un cuestionario destinado a los Inspectores de Zona de nivel primario de las siete Regiones Escolares de la provincia de Córdoba, y el análisis e interpretación de la misma se ha efectuado con técnicas cuantitativas y cualitativas.

Los resultados del trabajo señalan que, en las propuestas de formación docente inicial, es necesario abordar cuestiones de gestión institucional, organizacionales y pedagógico-didácticas, como así también conocimientos y competencias para planificar e implementar estrategias de enseñanza para atender el plurigrado.

1. Introducción

Esta ponencia corresponde a una línea investigativa que, desde el año 2005, lleva a cabo uno de los equipos de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba referido a la formación docente para el nivel primario del sistema educativo de la provincia de Córdoba, Argentina.

A partir del estudio de la adecuación de la formación docente a las diversas modalidades que presenta el sistema educativo argentino, una de las conclusiones a las que se arriba es 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).

Es por ello que en los últimos años la investigación se orienta la formación docente para el desempeño en instituciones en contextos de ruralidad. El Proyecto de investigación ha sido acreditado en el año 2011 y cuenta con financiamiento del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la provincia de Córdoba.²

² Proyecto de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba (PYD)

Los aportes de esta investigación educativa, se han expresado en las distintas ponencias presentadas en los Encuentros del Estado de la Investigación Educativa organizados por el Centro de Investigación de la Facultad de Educación de la UCC que dan cuenta de una progresiva indagación en las escuelas de contextos rurales.³

Esta trayectoria investigativa revela la complejidad de la temática que requiere repensar alternativas para adecuar la formación docente a las demandas de estos espacios educativos en contextos específicos como es el rural, considerando también los conocimientos y competencias de los docentes que se deben desempeñar en ellos según la mirada de los supervisores del sistema educativo provincial.

2. Referentes teórico conceptuales

Las normativas vigentes en el ámbito nacional y provincial⁴ reconocen a la educación rural como una modalidad del sistema educativo. También como avance de los diseños curriculares que cada provincia argentina debe concretar, las Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares para la formación de docentes de nivel primario con orientación en Educación Rural (2009, p.10) caracterizan a las escuelas rurales como “instituciones que dan respuesta a la demanda educativa de comunidades pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa y mayoritariamente caracterizadas por bajos niveles socioeconómicos”.

El Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria (2008, p. 145) establece la Orientación en educación rural. En la misma, entiende al “espacio social rural” como un sistema de posiciones y relaciones constituidas históricamente,

³ Año 2011: Ponencia “La formación docente en instituciones educativas en contextos de ruralidad. Un estudio desde un abordaje cuanti- cualitativo”.

Año 2012: Ponencia “El registro de tareas como instrumento para evaluar la importancia asignada a la dimensión pedagógico-didáctica en la práctica docente en las instituciones escolares rurales”.

Año 2013: Ponencia “Un estudio sobre la formación docente en escuelas primarias de la provincia de Córdoba insertas en contextos de ruralidad”.

⁴ Ley Nacional de Educación, N° 26206/2006.
Ley Provincial de Educación N° 9870/2010.

definidas a partir de los recursos que disponen los actores, en tanto sujetos sociales. Agrega que “resulta necesario entender los espacios rurales como espacios sociales con características locales, particulares según sus condiciones económicas, sociales y culturales y, al mismo tiempo, vinculados y relacionados con un todo social más amplio” (p. 145)

Se hace eco de lo expresado por Elisa Cragolino (UNC) y Verónica Ligorria (UNC) en el sentido de que se busca, desde la formación docente, “producir rupturas con las interpretaciones de sentido común, con las visiones tanto folklóricas y románticas del mundo rural como con las visiones estigmatizantes que ponen únicamente el acento en las “condiciones adversas”, que limitan las posibilidades de enseñar y aprender en las escuelas rurales⁵ (p.145).

La problemática de la escuela rural, su organización y gestión requiere, necesariamente, definir algunas cuestiones que permiten entender esta modalidad del sistema educativo. Con respecto a la definición del contexto rural y sus características y de igual manera la definición y tipificaciones de las escuelas rurales, ya han sido desarrolladas en trabajos anteriores.

El presente trabajo aborda algunos conceptos teóricos sobre el plurigrado y la práctica docente que en ellos se desarrolla.

Las distintas denominaciones que se le asignan al término *plurigrado*, *multigrado*, *sección múltiple* o *grados agrupados* (Terigi, 2006) se refieren a un espacio escolar en el que se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje en forma simultánea para alumnos matriculados en distintos grados de la escuela primaria con un mismo maestro.

El plurigrado configura un agrupamiento educativo especial para dar respuesta a la demanda educativa de los contextos rurales que se extienden a lo largo y ancho de la República Argentina. La Ley Nacional de Educación N° 26206 (s/p) y la Ley de Educación Provincial N° 9870 (s/p) establecen que “es la modalidad del Sistema Educativo [...] destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales.”

⁵ Elisa Cragolino (UNC) Verónica Ligorria (UNC) y otros documentos revisión: Recomendaciones para la elaboración de Diseños curriculares – Educación Rural –Versión Borrador del INFD. (mayo 2008)

Las comunidades rurales, caracterizadas por el aislamiento y dispersión de su población y, generalmente, de escasos niveles socioeconómicos, encuentran la posibilidad de escolaridad de sus hijos a través de las escuelas rurales, ámbitos donde la cantidad de alumnos es reducida, conformando grupos heterogéneos a cargo de un solo maestro en la mayoría de los casos.

Ezpeleta (1997, p.3) dice “El multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, en este caso fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos.”

Flavia Terigi (2008, p.13) expresa que la organización de la enseñanza del plurigrado implica un *modelo organizacional* que agrupa “a niños y niñas que cursan grados distintos en una misma sección escolar” y a un *modelo pedagógico*. El modelo organizacional contempla:

... las restricciones que están determinadas por la organización escolar y que la didáctica no define: que las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupen por edad. El modelo pedagógico, en cambio, es entendido aquí como una producción específica, que toma en cuenta esas restricciones para producir una respuesta didáctica a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnos agrupados de cierta manera al comando de un docente. (Terigi, 2008, p.13).

El maestro del plurigrado planifica la enseñanza para los seis grados de la escuela primaria, lo mismo que cada maestro de grado de las escuelas de zona urbana, generando propuestas de enseñanza diversificadas para los distintos grados y edades a través de la selección de contenidos en función de los Diseños Curriculares y efectuando una secuenciación temática que abarca la totalidad de los grados.

Se rescata la apreciación de Donaher (2010, p.50) cuando dice que:

Los maestros y maestras proponen actividades en paralelo a los diversos alumnos, plantean ejes integrados de contenido para compartir el trabajo de los diferentes años, establecen subgrupos por niveles, deciden momentos de enseñanza individualizada,

diseñan proyectos para el grupo total y/o cuentan con la colaboración de los alumnos avanzados para atender a sus compañeros pequeños. Habitualmente en el plurigrado se aborda especialmente la necesidad de contemplar la diversidad: diferentes contextos, alumnos diversos, experiencias de vida distintas. Muchas experiencias innovadoras centran su preocupación en la diversidad de los alumnos, y plantean estrategias de trabajo que tienden a individualizar la enseñanza.

Lo cierto es que –como lo establece el Ministerio de Educación de la Nación (2007, p. 21). “La enseñanza en el marco de plurigrados requiere abordar cuestiones institucionales, organizacionales, curriculares y didácticas en los diversos ciclos y niveles del sistema educativo y en las propuestas de formación docente inicial y continua.”

El concepto de multigrado implica también analizar la práctica docente que se lleva a cabo en las aulas de las escuelas rurales. Esto es, la interacción que se establece entre el docente y sus alumnos de distintas edades y diversas competencias y experiencias de vida, y donde la construcción del conocimiento se realiza en forma compartida.

Noriega (2005, p. 33) sostiene que “Existen estudios que muestran algunas ventajas didácticas al trabajar con niños de diferentes edades y complejidad de competencias en donde un paradigma colaborativo con una propuesta de apoyo a la diversidad y desarrollo de habilidades de tolerancia y entendimiento genera resultados académicos, éticos y estéticos en los niños.”

Muy interesante resulta el análisis que realiza Achilli (2001, p.23) y que retoma Brumat (2011) al distinguir la práctica docente de la práctica pedagógica, ya que define a ésta como “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento- alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”; mientras que la práctica docente va más allá del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Según Achilli (2001) la práctica docente es “el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (en Brumat, p.3).

Agrega Achilli (1986, p.7) “la especificidad del trabajo del maestro queda desdibujada e incorporada fragmentariamente a un conjunto de funciones que si bien pueden suponerse como secundarias en el desempeño del rol del docente, no ocurre así en el contexto burocrático de la organización institucional donde está inserto”.

Asimismo, el análisis de la práctica docente en la cotidianeidad de las aulas significa más que el simple conocimiento de lo que ocurre en ellas, sino que se hace imprescindible considerar el concepto de conocimientos y competencias del docente rural, lo cual implica analizar la preparación académica y la experiencia en su desempeño, especialmente en el ámbito rural ya que el la mayoría de los casos es el único responsable en la escuela de la acción educativa.

Esta apreciación lleva a considerar la formación del docente en sus dos facetas: la formación inicial y la formación continua. Veleda y Axel Rivas (Veleda et al. 2011) haciéndose eco de lo que Tedesco (1996, s/p) dice “Los programas de formación docente inicial suelen estar muy alejados de los problemas reales que un educador debe resolver en su trabajo, particularmente de los problemas que plantea el desempeño con alumnos socialmente desfavorecidos: clases multigrado, clases multiculturales, desempeño en zonas marginales, aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo, resolución de conflictos, etc. (Tedesco 1996).

Agrega Tedesco (Tedesco 1996, s/p) “Esta disociación entre la formación inicial y las exigencias para el desempeño es una de las características más típicas de la actividad docente. Probablemente no exista ninguna otra profesión con estos niveles tan elevados de separación.”

Esto lleva a los autores (Veleda et. Al, 2011, p.110) a concluir que por esta disociación “los docentes, al encontrarse frente al aula, tienden a reproducir las prácticas pedagógicas a las que fueron expuestos como alumnos, sin poder incorporar en su tarea cotidiana las teorías pedagógicas aprendidas en la formación inicial o en los cursos de capacitación. La formación continua no logra, luego, zanzar las deudas pendientes de la formación inicial”.

Por último dentro de los referentes teórico-conceptuales se toma las recomendaciones realizadas por Herrera, Poli e Hidalgo (Herrera et al.) con respecto al abordaje de la práctica docente en la formación docente a partir de

tres dimensiones de análisis: la dimensión personal vocacional, la dimensión social y la dimensión institucional y áulica.

1. La dimensión personal vocacional recomienda dar “la posibilidad para que los alumnos, futuros docentes, puedan analizar profundamente sus motivaciones, sus posibilidades y sus limitaciones para dedicarse a esta profesión” y consideran importante “la realización de trabajos sistemáticos de desestructuración de los modelos docentes internalizados”.
2. La dimensión social consiste en “sensibilizar a los alumnos para que dirijan su mirada a la amplia gama de situaciones que implica la tarea docente”, interiorizándose acerca de la trayectoria institucional y actividades conjuntas que se llevan a cabo entre todos los miembros de la comunidad educativa.
3. La dimensión institucional y áulica consiste en “sensibilizar a los alumnos para que dirijan su mirada a la amplia gama de situaciones que implica la tarea docente, como antesala para confirmar su elección vocacional-ocupacional...Es por ello que debe interiorizarse acerca de la trayectoria institucional y actividades conjuntas que se llevan a cabo entre todos los miembros de la comunidad educativa.”

3. Aspectos metodológicos

La investigación emplea una metodología cuanti-cualitativa que permite analizar desde las distintas perspectivas el objeto de estudio.

Mediante la colaboración de la Subdirección de Educación Rural de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba se distribuyen encuestas a los Supervisores de Zona de la provincia.

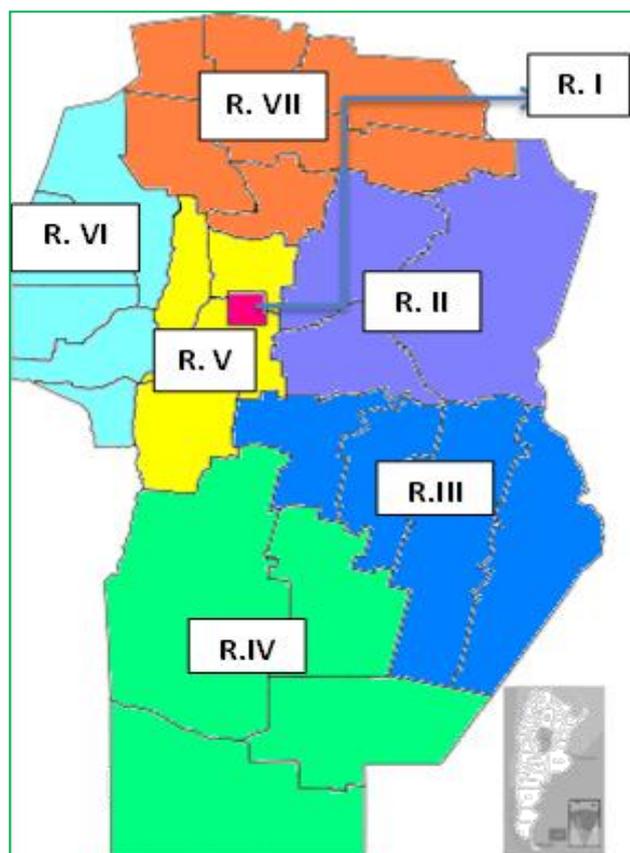
Se sondea la opinión de los Inspectores acerca de la adecuación de la formación que poseen los docentes para atender las demandas que les plantea la realidad escolar donde desempeñan sus tareas.

El cuestionario está destinado a los Inspectores de Zona de nivel primario de las Regiones Escolares de la provincia de Córdoba. Las Regiones escolares de

la Pcia. de Córdoba son siete que a su vez se subdividen en Zonas escolares de nivel primario y de nivel inicial. Cada Zona Escolar abarca escuelas de ámbitos urbanos y rurales. Esta encuesta considera la opinión de los Inspectores de Zona respecto a las escuelas rurales. La Región Primera corresponde a Córdoba Capital, las Regiones II a VII corresponden al interior de la provincia, donde se encuentran ubicadas la mayor parte de las escuelas rurales.

El Ministerio de Educación de Córdoba agrupa los departamentos provinciales que conforman las Regiones Escolares en la Provincia de Córdoba.

Primera (I), Córdoba Capital; Segunda (II) Río Primero, Río Segundo, San Justo; Tercera (III): General San Martín, Marcos Juárez, Tercero Arriba, Unión Cuarta (IV): General Roca, Juárez Celman, Pte. Roque Saenz Peña, Río Cuarto Quinta (V); Calamuchita, Colón, Punilla, Santa María; Sexta (VI) Ischilín, Río Seco, Sobremonte, Totoral, Tulumba; Séptima (VII) Cruz del Eje, Minas, Pocho San Alberto, San Javier.



Fuente: elaboración en base a los datos suministrados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Regiones escolares de la provincia de Córdoba	Cantidad de Zonas de nivel primario por Región escolar
PRIMERA	10
SEGUNDA	10
TERCERA	10
CUARTA	8
QUINTA	8
SEXTA	6
SEPTIMA	8
TOTALES	60

Fuente: Sub-Dirección de escuelas Rurales de la Dirección General de Nivel Inicial y Primaria.
Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Se aclara que si bien la mayoría de las respuestas corresponden a las Inspecciones de Zona de Nivel Primario –de 60 inspecciones respondieron 46, es decir un 77%– también contestaron y se las incluye en el banco de datos: La Subinspección General de la Región Primera, las Inspecciones de Zona de Nivel Inicial N° 2019 y 2029 de la Región Segunda y las Inspecciones de zona de nivel inicial N° 5019 y 5039 de la Región Quinta, y dos supervisoras (situación de revista: titular y suplente) de Inspección de Zona N° 3220.

Regiones escolares de la provincia de Córdoba	Cantidad de escuelas rurales de nivel primario por Región
PRIMERA	3
SEGUNDA	215
TERCERA	169
CUARTA	155
QUINTA	136
SEXTA	162
SEPTIMA	199
TOTALES	1039

Fuente: Sub-Dirección de escuelas Rurales de la Dirección General de Nivel Inicial y Primaria.
Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Asimismo un hecho histórico significativamente importante dentro del sistema educativo de la provincia de Córdoba es la creación en el año 2008, dentro del seno de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, la Subdirección de Educación Rural, lo cual es un signo destacado en el desarrollo de la política educativa provincial, acorde con las propuestas llevadas a cabo en el ámbito nacional

Instrumento de relevamiento de datos:

Dentro de los instrumentos de recolección de datos se emplea un cuestionario a los Supervisores de Zona de nivel primario de la Provincia de Córdoba.

Se analizan los datos de 51 encuestas a supervisores de distintas Zonas Escolares de nivel primario, correspondientes a las siete regiones de la provincia de Córdoba (50 encuestados) y un Inspector de la Región Primera. En los datos cuantitativos se consideran sólo las respuestas de las Inspectoras de Zona de escuelas primarias de la provincia de Córdoba. En el análisis cualitativo respecto a las preguntas de opinión se incluyen también las respuestas de cuatro Inspectoras de Zona de Nivel Inicial (Inspecciones N°

2019, 2029, 5019, 5039), de una Inspectora Suplente de la zona N° 3220 y de la gentileza de la Sub-Inspectora General de Región Primera correspondiente a la ciudad de Córdoba.

El cuestionario consta de 4 preguntas abiertas respecto a:

- ¿Qué conocimientos y competencias debe poseer un docente para enseñar en escuelas rurales?
- ¿Cuáles son las carencias más importantes, referidas a conocimientos y competencias que presenta la formación docente, para llevar adelante el ejercicio profesional que les demandan las escuelas rurales donde se desempeñan?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que se observan en las prácticas profesionales de los docentes que se desempeñan en este medio?
- ¿Qué conocimientos, disciplinas o contenidos curriculares deben necesariamente incluirse en los programas o planes de estudio de la formación docente en esta modalidad.

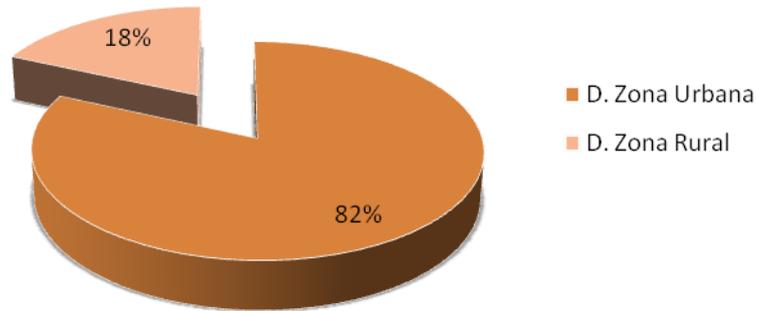
4. Resultados esperados y/o alcanzados

El procesamiento de los datos se realiza desde un enfoque cuanti-cualitativo, lo cual posibilita el análisis del objeto de estudio desde diversas fuentes de conocimiento de los distintos actores.

Las encuestas reflejan los siguientes datos cuantitativos:

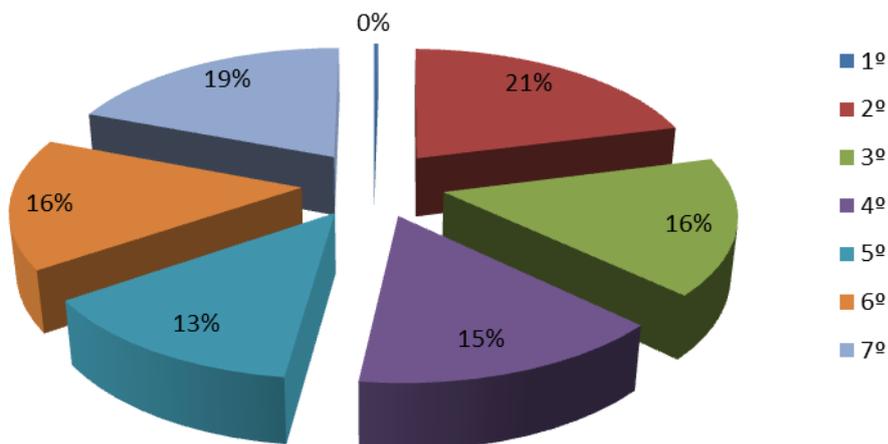
En el gráfico siguiente se observa que según la distribución de las escuelas en las zonas escolares, el 82% del personal docente se desempeña en escuelas ubicadas en la zona urbana y el 18% se desempeña en a escuelas ubicadas en la zona rural.

Docentes por Zona Geográfica



Si se tiene en cuenta el mapa de los distintos departamentos de la provincia de Córdoba y la cantidad de escuelas por Región escolar, se observa que la mayor aglomeración se concentra en las Regiones escolares II y VII que corresponden respectivamente al noreste y norte del territorio provincial. La Región II abarca los departamentos de Río Primero, Río Segundo y San Justo y la Región VII abarca los departamentos de Cruz del Eje, Minas, Pocho, San Alberto y San Javier.

Escuelas rurales por Región Escolar



Actualmente, 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 primera, segunda o tercera categoría (de acuerdo a la cantidad de alumnos y grados), 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). En la provincia de Córdoba hay cuatro escuelas que tienen régimen especial.

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. Existen en la provincia de Córdoba 15 escuelas albergues.

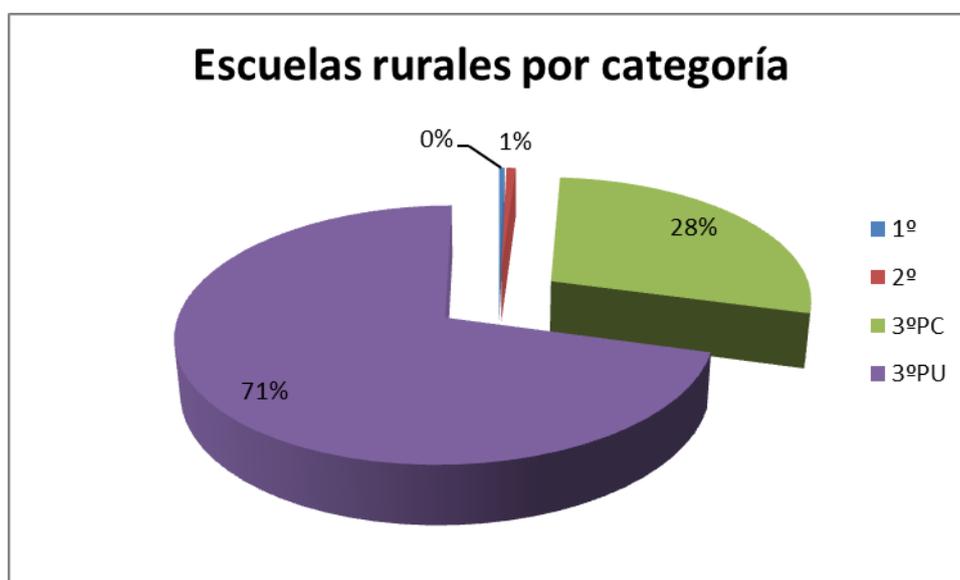
La planta funcional puede ser de personal único (PU), tal el caso de las escuelas de tercera categoría en las cuales existe sólo una división-sección de alumnos que están a cargo de un maestro-director. También se considera la posibilidad de una dirección con personal a cargo (PC), en el caso en que 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.

A manera de observación, según estos datos, las escuelas encuadradas en ámbito de ruralidad pertenecen generalmente a los departamentos del interior de la provincia, sin embargo en el departamento Capital (Región Primera de Inspección) existen tres escuelas de nivel primario y nivel inicial que son consideradas escuelas rurales: La Carbonada (Zona de Inspección 1121), Costa Rica (Zona de Inspección 1121), El Gateado (Zona de Inspección 1181).

Cantidad de escuelas rurales por categorías y planta funcional

REGIÓN	Escuelas rurales de 1° categoría	Escuelas rurales de 2° categoría	Escuelas rurales PC	Escuelas rurales PU	Totales
PRIMERA	-	-	3		3
SEGUNDA	-	-	63	152	215
TERCERA	-	-	35	134	169
CUARTA	-	-	26	129	155
QUINTA	3	4	54	75	136
SEXTA	-	1	39	122	162
SEPTIMA	1	2	72	124	199
TOTAL	4	7	293	735	1039

Fuente: Sub-Dirección de escuelas Rurales de la Dirección General de Nivel Inicial y Primaria.
Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

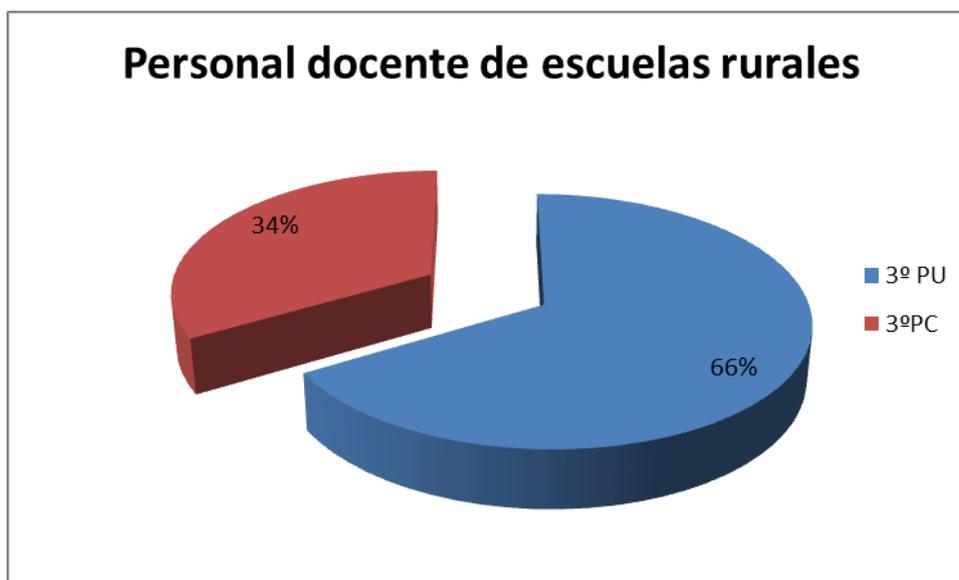


Cantidad de escuelas primarias rurales y alumnos rurales de la provincia de Córdoba

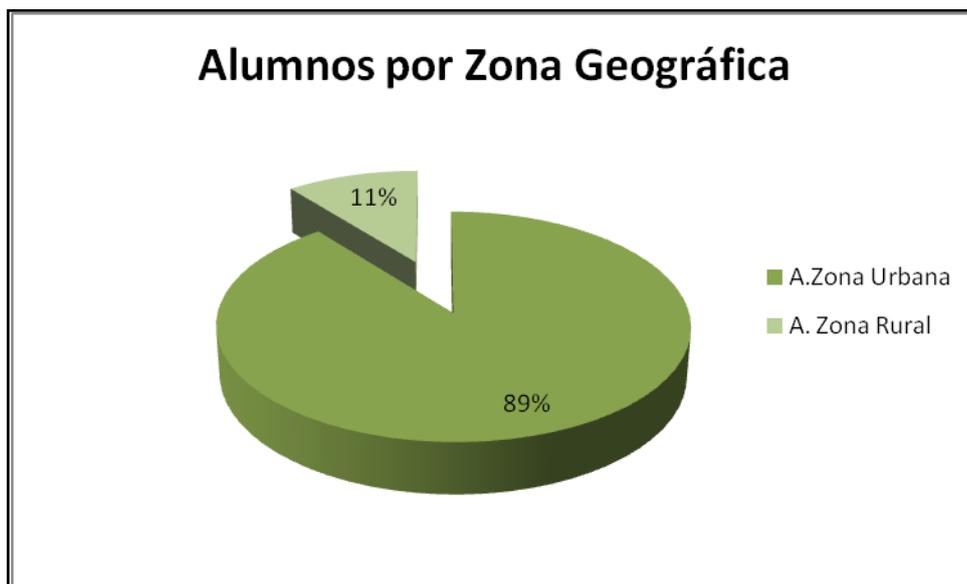
Cantidad de escuelas primarias de la Pcia. de Córdoba	Cantidad de escuelas primarias rurales de la Pcia. de Córdoba	Cantidad de alumnos de escuelas primarias de la Pcia. de Córdoba	Cantidad de alumnos de escuelas primarias rurales
2147	1039	364.253	21 615

Fuente: Relevamiento anual 2013. Sub-Dirección de escuelas Rurales de la Dirección General de Nivel Inicial y Primaria. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Asimismo, las encuestas realizadas muestran que el 66% del personal docente corresponde a escuelas de tercera categoría de personal único y el 34% a escuelas con personal a cargo.



.La ubicación de las escuelas relevadas nos muestran que atienden a un 89% de alumnos en la zona urbana y un 11% de los alumnos en la zona rural.



Análisis de las respuestas

Del total de 60 supervisores de zonas escolares responden el cuestionario un 77 %, indicando los conocimientos y competencias que debe poseer un docente para enseñar en escuelas rurales.

El 27% de inspectores resalta que lo más importante es que los docentes tengan conocimiento del contexto, de las pautas culturales, económicas y políticas de la comunidad rural.

El 29 % de los encuestados consideran que el conocimiento esencial para el desempeño profesional docente en el contexto rural radica en el dominio de las estrategias didácticas para trabajar con multiedad y plurigrados.

En menor escala, el 10%, señala también que es importante el conocimiento de la propuesta curricular contextualizada.

Si se consideran las dimensiones institucionales categorizadas en esta línea de investigación (Carena, 2012)⁶, se puede advertir que las respuestas de los inspectores se focalizan en la dimensión pedagógico-didáctica.

En cuanto a la dimensión comunitaria, si bien las características del trabajo en escuelas rurales, solitario y/o con pocos docentes, sólo el 9% expresa que es significativo el conocimiento sobre la conformación de redes y trabajo colaborativo.

Con respecto a las carencias más importantes que presenta la formación docente rural, los Inspectores señalan como prioritaria la formación didáctica para atender el plurigrado y muchos hacen hincapié en la formación de maestros para nivel inicial en contextos rurales. También resaltan como carencia en la formación el dominio de los contenidos de cada disciplina curricular.

Dentro de las fortalezas marcadas en el desempeño profesional de los docentes que se desempeñan en contextos rurales se prioriza el compromiso con la tarea (el 39%), el manejo de las nuevas tecnologías (17 %), el deseo de aprender y capacitarse (15%).

Tres inspectores señalan que una fortaleza observada es el trabajo que realizan con la comunidad en relación con lo social, la disposición para trabajar con otras escuelas de la zona y la capacitación ofrecida desde el Ministerio de Educación de la Provincia.

Entre las debilidades que se evidencian en las prácticas profesionales cotidianas sobresalen las dificultades para planificar el plurigrado (24 %). Cinco respuestas señalan que muchos docentes de nivel primario incluyen en su tarea a los alumnos de nivel inicial y desconocen los modos de articular y los conocimientos propios del nivel, las dificultades para la secuenciación de

⁶ Son cuatro dimensiones: 1. Dimensión institucional, 2. Dimensión comunitaria, 3 Dimensión social y 4. Dimensión pedagógico didáctica.

contenidos y la falta de capacidad para atender la complejidad del multigrado. Este aspecto es también señalado como el desconocimiento de los lineamientos de las políticas educativas y de los diseños curriculares jurisdiccionales (13%) y que los docentes no tienen claro el enfoque actual de los campos del conocimiento (13%)

Otras respuestas (17%) también remarcan el desconocimiento del director del trabajo en la ruralidad que evidencia una gestión deficiente o focalizada en la dimensión administrativa. Tres inspectores señalan que al docente/director le cuesta realizar un trabajo pedagógico que dé respuesta al contexto y al grupo de clases según sus necesidades e intereses.

En lo que se refiere a los diseños curriculares y los conocimientos que deben incluirse en los planes de estudios de la formación de docentes para zonas rurales los encuestados resaltan que es fundamental la preparación en la planificación para el plurigrado y el seguimiento de las alumnas en el período de práctica en los Institutos de Formación Docente (IFD). También resaltan que es fundamental que incluyan el conocimiento para el manejo de las nuevas tecnologías. Otros inspectores hacen referencia a la importancia del conocimiento de las didácticas especiales y de la legislación escolar.

Algunas conclusiones:

La reflexión de la práctica docente en las escuelas rurales implica un análisis de la cotidianeidad de lo que ocurre en ellas. La experiencia relatada por los docentes e investigaciones realizadas revelan que la práctica docente en la escuela rural está atravesada por distintas actividades que superan la práctica pedagógica. Se enumeran tareas que van más allá de las específicas que todo docente debe hacer como la planificación de la clase –que en este caso es la clase por lo general para dos o más grados– y la documentación de registro de asistencia, calificación y seguimiento de los alumnos, actos escolares, sino que además se suman tareas de confección de planillas para presentar a los

Ministerios de Educación, atención de P.A.I.C.O.R.⁷ –incluye la atención del vaso de leche y almuerzo a los niños– y a veces el mantenimiento de la limpieza del edificio, el apoyo a la Asociación Cooperadora de padres –tarea esta muy importante a fin de lograr la participación de la comunidad, la atención a padres de familia, las relaciones escuela-comunidad, gestión y administración de los recursos disponibles, muchas otras tareas que las necesidades cotidianas exigen satisfacer en forma inmediata.

De los datos obtenidos del cuestionario suministrado a supervisores de nivel primario del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (se incluyen también las opiniones de algunos supervisores de nivel inicial) puede afirmarse que un docente, para enseñar en escuelas rurales, debe: ser capaz de diseñar estrategias para trabajar con multiedad y plurigrado; tener conocimientos del contexto y de las pautas culturales, económicas y políticas de la comunidad en la que se desempeña; diseñar una propuesta educativa contextualizada y tener conocimiento de la propuesta curricular jurisdiccional; conformar equipos y redes de trabajo colaborativo con otros docentes.⁸

Respecto de las carencias más importantes que presenta la formación docente para llevar adelante el ejercicio profesional que demandan las escuelas rurales, aquella que más se destaca es la didáctica del plurigrado, pudiéndose observar, en la opinión de los encuestados, que también sería necesario reforzar a formación docente en aspectos como: estrategias para grados múltiples, conocimiento del nivel inicial – para quienes se forman para la educación primaria -; conocimiento del contexto rural.

En cuanto al desempeño de los nuevos docentes que iniciaron recientemente su tarea frente al aula, los supervisores destacan que poseen fortalezas en sus prácticas profesionales tales como: compromiso con la tarea, manejo de las nuevas tecnologías y disposición para trabajar con otras escuelas de la zona. También se pueden relevar algunas debilidades que los docentes presentan al momento de abordar las tareas, tales como: dificultad para planificar el

⁷ En La provincia de Córdoba el Programa de Asistencia Integral de Córdoba (P.A.I.C.O.R.) tiene como finalidad la de atender en forma integral y sistemática las necesidades de las familias y educandos de menores recursos económicos y cuya cobertura alcanza a todo el territorio provincial. Está orientado al logro de la atención específica y oportuna de las necesidades alimentarias de los beneficiarios.

⁸ Se agradece los aportes en las reflexiones finales de Ariel Zecchini, maestrando de la Maestría en Investigación Educativa, Facultad de Educación de la UCC.

plurigrado; poca claridad del enfoque actual de los campos del conocimiento; desconocimiento de los lineamientos de las políticas educativas y del diseño curricular jurisdiccional; falta de manejo de la complejidad del plurigrado; escasa secuenciación de contenidos; desconocimiento del trabajo de director en una escuela rural; falta de conocimiento acerca de estrategias de articulación de conocimientos para el nivel inicial.

Además, los supervisores consideran que los diseños curriculares de formación docente deben incluir necesariamente conocimientos relacionados a: planificación para plurigrado; trabajo con las tecnologías; desarrollo de marcos legales de legislación y organización escolar; profundización de didácticas específicas sobre todo en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales; Filosofía y Socioantropología; como así también mayor seguimiento de los estudiantes durante el período de la práctica docente.

De la lectura de los datos trabajados surge, como común denominador, la necesidad de profundizar, desde la formación docente, el trabajo relacionado al plurigrado y a la multiedad, para lo cual se sugiere tener en cuenta las recomendaciones realizadas por Herrera, Poli e Hidalgo (Herrera et al.) con respecto al abordaje de la práctica docente en la formación docente a partir de tres dimensiones de análisis: la dimensión personal vocacional, la dimensión social y la dimensión institucional y áulica.

5. Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de formación docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (2001). Antropología y políticas educativas interculturales (Notas sobre nuestro quehacer en contextos de desigualdad social). En *Revista Claroscuro*. N°1. Centro de Estudios de la Diversidad Cultural. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario. Argentina.

- Argentina, Ministerio de Educación (2006). *Ley Nacional de Educación, N° 26206/2006*. Capítulo X. Recuperado en http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf
- Argentina. Ministerio de Educación (2007). Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en las escuelas rurales. Cuadernos para el docente - 1a ed. - Buenos Aires
- Argentina. Ministerio de Educación, Secretaría de educación. Dirección General de Educación Superior (2008). *Diseño Curricular Profesorado de Educación Inicial Profesorado de Educación Primaria*. Argentina. Ministerio de Educación. Serie *Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Educación Rural*. (2009) 1ª ed. - Buenos Aires.
- Brumat, M. R. (2008). *Políticas, prácticas y actores en la formación de maestros rurales en Córdoba*. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas,
- Carena, Susana et al. (2012). *La Formación Docente para el nivel primario. Un estudio de su adecuación en la provincia de Córdoba*. Educc, Universidad Católica de Córdoba.
- Donaher, M. A. (2011). *Demandas de formación docente para el desempeño en cinco escuelas rurales del Departamento Punilla, una del Departamento Pocho y una del Departamento Cruz del Eje de la Provincia de Córdoba*. Trabajo Final de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. Revista Iberoamericana de Educación, Número 15. Micropolítica en la Escuela. OEI.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2010), *Ley Provincial de Educación N° 9870/2010*. Sección Segunda. Modalidades y otras formas de la Educación. Apartado Cuarto. La Educación Rural. Córdoba.
- Tedesco, J. C. *Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de las discusiones de la 45a. sesión de la Conferencia Internacional de Educación*.

Recuperado en <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=1&doc=7038&mid=2>

- Terigi, F. (2006). *La invención del hacer: la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales en argentina*. VII Seminario Redestrado – Nuevas Regulaciones En América Latina. Buenos Aires. Recuperado en <http://es.slideshare.net/danielvanzan/plurigrado>
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana De Ciencias Sociales.
- Vera Noriega, J, A. y Domínguez Guedea, R. L. (2005). *Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana*. Educ. Pesqui. vol.31 no.1, São Paulo, Universidad de Sonora. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000100003>.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC, UNICEF, Embajada de Finlandia

Anexo I



Universidad Católica De Córdoba
Centro De Investigación de la
FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
(Acreditado por la Agencia Córdoba – Ciencia)

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA.
NECESIDADES QUE PLANTEA EL EJERCICIO PROFESIONAL EN LAS
ESCUELAS DE NIVEL PRIMARIO QUE FUNCIONAN EN CONTEXTOS DE
RURALIDAD.

Este cuestionario tiene como objetivo recoger la opinión de Inspectores de Nivel Inicial y Primario de escuelas rurales de la Pcia. de Córdoba acerca de la adecuación de la formación que poseen los docentes para atender las demandas que les plantea la realidad escolar donde desempeñan sus tareas.

ZONA A SU CARGO: -----

REGION A LA QUE PERTENECE: -----

SITUACION DE REVISTA DEL CARGO: -----

ANTIGÜEDAD EN EL CARGO :-----

DOMICILIO DE LA SEDE DE INSPECCION: -----

TELEFONO: -----

EMAIL: -----

CANTIDAD DE ESCUELAS EN LA ZONA:

CANTIDAD Y CATEGORIA DE LAS ESCUELAS RURALES DE LA ZONA:

Categoría	Cantidad
Primera	<input type="text"/>
Segunda	<input type="text"/>
Tercera	<input type="text"/>

CANTIDAD DE ESCUELAS RURALES CON PERSONAL ÚNICO

CANTIDAD DE ESCUELAS RURALES CON PERSONAL A CARGO.....

NÚMERO DE ALUMNOS QUE TIENE LA ZONA

NÚMERO DE ALUMNOS QUE ASISTEN A LAS ESCUELAS RURALES.....

NÚMERO DE DOCENTES DE LA ZONA.....

NÚMERO DE DOCENTES RURALES DE LA ZONA

1. ¿Según su opinión, qué conocimientos y qué competencias debe poseer un docente para enseñar en escuelas rurales?

Escriba todo lo que considere necesario comentar. Puede continuar atrás de la hoja, si lo desea.

¡MUCHAS GRACIAS