

EL NIVEL INICIAL EN LAS CONSTRUCCIONES ORGANIZACIONALES DE LAS ESCUELAS RURALES DISPERSAS “BINIVEL” EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (ARGENTINA). EL CASO DEL DPTO. GRAL. SAN MARTÍN

PADILLA, Nilver Raúl
Universidad Nacional de Villa María

Resumen

El presente artículo expone acerca de las decisiones que toman los docentes de nivel primario en la dimensión organizacional de la escuela para el abordaje de la educación de estudiantes de nivel inicial en el plurigrado en contextos rurales dispersos. Cercano al concepto de mixtura metodológica, este estudio avanzó sobre una conjunción de orden cuantitativo y cualitativo- descriptivo. El plan se concreta con una primera instancia de abordaje cuantitativo a través de encuestas estructuradas a la totalidad de docentes del departamento, mientras que en la segunda parte se focaliza en una muestra no probabilística constituida por seis instituciones. Esta faz cualitativa se desarrolla mediante análisis documental, registros de observaciones no participantes y entrevistas en profundidad. Los resultados dan cuenta de la complejidad del hacer particular de los actores en estos escenarios inéditos y puede resultar un significativo insumo para el avance de definiciones de políticas educativas que aborden la problemática.

Palabras clave

educación rural-educación de la primera infancia-organización y gestión

Introducción

Este trabajo expone una de las líneas de investigación que se desprende de la tesis de Maestría en Investigación Educativa aprobada en 2021 en la Universidad Católica de Córdoba y que se titula “Los infiltrados del sistema educativo: el nivel inicial en contextos rurales dispersos de Córdoba”. Este apartado corresponde a parte de uno de los capítulos de un estudio mucho más amplio y aborda la problemática de la organización institucional

para la enseñanza de niños y niñas de dos niveles del sistema educativo– el inicial y el primario- en manos de docentes formados para la educación primaria y que se desempeñan en instituciones de ese nivel. Por estas razones tanto los docentes como las escuelas han comenzado a denominarse en muchos de los artículos y documentos ministeriales como “binivel”, a pesar de que no se considera una nominación oficial.

Pasado y presente de la problemática

En el entramado histórico, sobre el cual no se extenderá en este artículo, el nivel inicial en contextos rurales dispersos muestra escasos trazos débiles de cómo se fue gestando un proceso que hoy termina confluyendo en la caracterización de una escuela denominada, en alguna documentación nacional, como “binivel”. Lo que podemos afirmar, a partir de los estudios realizados en el departamento Gral. San Martín, es que, en el nivel de salas múltiples inmersas en el contexto del plurigrado, los pequeños fueron ingresando desde la clandestinidad: maestros formados para el nivel primario, en escuelas del mismo nivel, fueron filtrando la demanda y necesidad de las comunidades, tanto de sectores acomodados (escasos habitantes del terreno) como de peones, empleados, tamberos, tractoristas y otros representantes del trabajo rural. En realidad, los docentes no sabían qué hacer exactamente con este grupo que se sumaba al plurigrado o agrupamiento multiedad. Con la mirada puesta en la posibilidad de ingreso de niños menores de seis años en los ámbitos urbanos, las familias campesinas fueron acercando a los pequeños a las escuelas con la intención de que ellos también pudieran acceder al jardín de infantes, tuvieran el pintorcito, la mochila, las pinturas y todos los accesorios que conllevan ciertas diferencias con el blanco identificatorio de la primaria. No se podría establecer bien el propósito que los guiaba, ya que en los ámbitos pueblerinos y ciudadanos pareciera que se consolidaban diversas alternativas cercanas a la socialización, la ambientación, aprendizajes basados en la formación de hábitos, con intenciones propedéuticas. En el espacio rural, las formas y las materialidades no encontraban más que desdibujados contornos que dejaban asomar más dudas que certezas desde los ámbitos administrativos, didácticos, organizacionales e institucionales. No obstante, los intersticios se desocultan en la densidad de la forma escolar y allí se van filtrando las mutaciones de los contornos y las creaciones al interior de esta escuela rural, en la tensión entre la permanencia decimonónica y el estallido cuasi silencioso de pequeñas cotidianidades, ligadas a dos ideas desarrolladas por André Chervel (1990): las sutilezas del cambio a través de los poros permeables del singular espacio de la escuela y sus reservas respecto de la teoría chevillardiana sobre transposición didáctica.

Se perfilaron entonces nuevas configuraciones que rozaban saberes más allá de lo prescriptivo pero que se constituyeron en una construcción silenciada fuera de las

fronteras de la escuela. Las nuevas formas resultaban sospechosas a un sistema que no las había pensado porque escapaba a toda perspectiva estructural: los chicos menores de seis años reclamaban por sus derechos en un contexto que no pensó en ellos durante la consolidación del sistema educativo y en especial del nivel inicial.

En principio, no estaban matriculados y sus presencias sólo eran reconocidas a nivel comunitario con la consiguiente responsabilidad de todo orden que significaba para muchos maestros que se atrevieron a incorporarlos. Tiempo después, los registros diarios y mensuales dieron cuenta de la existencia de algunos, pero escasamente contemplados por parte de los agentes del nivel, especialmente los supervisores y otros miembros de la burocracia del sistema. No obstante, aún sin respuesta, los docentes rurales fueron haciendo lo que podían o sabían. La copia de la gramática urbana resultaba la única posible en algunos casos, la primarización intentaba resolver el problema de la edad, los espacios particulares para los más chicos, el trabajo integrado en otros casos, fueron respuestas plasmadas en formatos que aún perduran. Que estuviesen en las escuelas primarias significó que no fueran observados más allá que como números en los papeles que se elevaban a estratos superiores del sistema. Curricularmente nadie tenía la facultad de analizar si estos pequeños aprendían, se socializaban, o solamente transitaban un período de adaptación en el cual compartían con los más grandes el espacio y el tiempo escolar, también diferente de la urbanidad. Pero allí estaban los chicos “infiltrados” del sistema educativo.

¿Y cuál es el presente? ¿Qué interrogantes nos plantea? La temática de esta parte de la investigación está orientada específicamente a indagar acerca de las configuraciones o modalidades organizacionales que construyen los docentes o y/o directivos de escuelas primarias en contextos rurales dispersos del Departamento General San Martín, en la Provincia de Córdoba, República Argentina para la enseñanza de los niños de nivel inicial que asisten a estos establecimientos de personal único o de dos o tres docentes primarios.

Esta indagación intenta construir conocimiento acerca de lo que está aconteciendo en el plano de la organización institucional en los centros “multinivel o binivel” - denominación no incluida en la estructura formal del sistema desde las leyes de educación-para ofrecer plataformas sólidas a la toma de decisiones políticas educativas en torno al cumplimiento del marco legal vigente. Pensar alternativas para avanzar en pro de la “especificidad del nivel” o la “identidad del nivel” en estos contextos requiere al menos un acercamiento al conocimiento de la situación desde un estudio riguroso y sistemático que indague sobre las diversas variables que hacen posible el trabajo escolar en la cotidianeidad de las escuelas rurales dispersas que incorporaron hace mucho tiempo los niños de nivel inicial en sus matrículas y sus aulas plurigrado. Caso contrario puede

llevar a improvisaciones fundadas en la buena voluntad política pero escasamente pertinentes como las que ya acontecieron en décadas pasadas.

Posibilidades, intersticios y limitaciones del marco jurídico-político

Si analizamos los artículos N°18 y N°24 referidos al nivel inicial en la Ley de Educación Nacional N°26206/06 (LEN) observamos definiciones precisas y algunas formas organizativas particulares para la atención de niños y niñas menores de seis años en los contextos rurales. Si cruzamos estas caracterizaciones con lo que expone el art. N° 25 en relación con las titulaciones del personal responsable, solamente dice “titulado” y que se registrará de acuerdo con la normativa jurisdiccional. El mismo artículo deja en manos de las provincias la supervisión pedagógica del nivel y la Ley de Educación Provincial N°9870/10 (LEP) expresa en el art. N°30, inc. e) que se debe “Garantizar que la supervisión del nivel sea ejercida por personal con título de Profesor de Educación Inicial y experiencia directiva”.

Si contextualizamos el funcionamiento del nivel inicial- actualmente con una jornada horaria para los infantes de entre tres y cuatro horas- en la dinámica de trabajo de una escuela primaria, el art. N° 28 de la LEN expone que “las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa”, con lo cual aquí ya aparece un desafío importante en la convivencia de dos niveles en la misma sala-aula de niños y niñas en una franja etaria que va desde los cuatro a los once y/o doce años de edad. La provincia de Córdoba optó por una jornada de seis horas para todas las escuelas primarias, incluidas las de contexto rural disperso, en la medida en que puedan cubrirse las horas de extensión con personal habilitado. Podemos agregar aquí que la LEP en su art. 26 refiere que la obligatoriedad escolar se extiende desde la edad de cuatro (4) años.

Por otro lado, en el análisis del marco jurídico al que aludimos, en el artículo 50 de la LEN, en el ítem c) se señala que se permitirán modelos organizacionales “adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, (...) que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante”. Queda claro que los menores de seis años deben formarse en el nivel inicial cualquiera sea el contexto.

Si profundizamos en los lineamientos establecidos en la macropolítica en el tema de las obligaciones de los docentes, en el art. 67, inc b) se exhorta a cumplir “...con los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades.” Por último, dentro de las responsabilidades que caben al Estado Provincial, el inciso e) indica que se debe garantizar

que la supervisión del nivel “sea ejercida por personal con título de Profesor de Educación Inicial y experiencia directiva”.

En este punto ya se puede establecer una síntesis del desafío que implica esta arquitectura escasa o nulamente auscultada en el campo de la investigación educativa: a) Existen escuelas de nivel primario que albergan al nivel inicial, b) la responsabilidad de la enseñanza recae en un docente formado para el nivel primario y a cargo de dos niveles del sistema educativo obligatorio; c) el escenario de clase es habitado por niños y niñas de diferentes grados de primaria y por infantes de cuatro y cinco años para la atención simultánea, lo que llamaríamos provisoriamente “plurigrado” y “sala multiedad” d) las escuelas rurales en la provincia de Córdoba sostienen la jornada extendida (seis horas) mientras que en los jardines de infantes urbanos los estudiantes asisten tres horas y media reloj, e) Se exhorta a los y las docentes al desarrollo de prescripciones curriculares de ambos niveles y a un proceso evaluativo de acuerdo a cada nivel, f) los Institutos de Formación forman docentes en cada uno de los niveles con titulaciones específicas y g) la supervisión de las escuelas rurales dispersas está a cargo de Inspectores Técnicos de Nivel Primario.

Es aquí entonces donde la investigación intenta construir conocimiento acerca del problema de la organización institucional a cargo de un docente para la atención pedagógica de niños y niñas de nivel inicial y primario en escuelas rurales dispersas del Dpto. Gral. San Martín de la Provincia de Córdoba.

Una mirada a los antecedentes

Investigadoras como Terigi (2008), Carena et al. (2012), Brumat (2010), González et al. (2012) han avanzado en estudios vinculados a la formación docente y las prácticas educativas en contextos rurales. En estos estudios se focaliza el accionar docente en el nivel primario. Las conclusiones, en general, en el estudio de la Dra. Carena, titulado “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” dan cuenta de que la formación docente debe contemplar contenidos y métodos que posibiliten una formación vinculada al conocimiento del contexto de ruralidad, a los fundamentos teóricos disciplinares y la formación didáctica. Por otra parte, Terigi (2008) en su tesis de maestría titulada “Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales” arriba a la hipótesis de que en el país se generaron dos modelos organizacionales (aula graduada y sección múltiple rural) pero un único modelo pedagógico, que se corresponde con el aula urbana graduada y simultánea. De este modo, los docentes en contextos de plurigrado deben enseñar con estrategias y

herramientas estructuradas para otras condiciones organizacionales. María Rosa Brumat en la investigación “Prácticas docentes en contextos de ruralidad: un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba”, desarrollada durante los años 2008 y 2009 revela, respecto de las prácticas, que se constató una tensión entre las actividades propiamente escolares y aquellas que no son reconocidas como de especificidad escolar, aunque se desarrollen en ese contexto: trabajos de conducción, organización, comunicación con la comunidad, con las autoridades, etc. Por otra parte, el estudio titulado “Transformación de la enseñanza en el plurigrado en la escuela rural: estudio de casos a partir de la implementación de la Especialización docente superior en educación rural para el nivel primario en el noroeste de Córdoba”, (González Cristina et al. 2012), pone de manifiesto que los acuerdos orales establecidos en el proceso de formación no se tradujeron en estrategias para una didáctica del plurigrado y las prácticas recuperaron modalidades de trabajo anteriores al cursado.

Desde la línea de abordaje investigativo en el nivel inicial Ferro y Núñez (2015) Batiuk y Coria (2010) realizan importantes aportes en lo que respecta a modalidades organizativas en el territorio campesino de nuestro país. Otro de los estudios describe acerca de “Las secciones multiedad y multinivel en el Jardín de Infantes- Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización del Nivel Inicial en contextos rurales” del Área de Investigación y Evaluación de Programas de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), Ministerio de Educación de la Nación (2014). La publicación, bajo la autoría de Visintín, Prudent y Kuppe, presenta los resultados de dos estudios realizados en dos provincias argentinas, orientados a analizar la organización de secciones multiedad y multinivel como formatos posibles para la extensión de la obligatoriedad en el Nivel Inicial en estas jurisdicciones.

No obstante, la vacancia en el terreno de la intersección entre ambos temas en el mismo contexto dio lugar al interés por el desarrollo del presente estudio. A partir de aquí, uno de los objetivos apuntó a indagar acerca de la propuesta organizativa-pedagógica de la gramática institucional de la escuela rural dispersa para desarrollar la enseñanza de niños y niñas de entre cuatro a doce años de edad en simultáneo.

Abordaje metodológico

Desde categorías teóricas y principales líneas epistemológicas en materia de “marcos interpretativos de la escuela como una institución y organización social específica” (García et al, 2015, p. 15) y de allí la circunscripción del análisis en la dimensión organización, se abordó la investigación como estudio de caso que enmarca las indagaciones descriptivas cuantitativas complementarias para alcanzar los objetivos

propuestos con la mayor solidez posible. La conjunción metodológica resulta pertinente para la construcción de este abordaje porque como expresa Yin (2013) “los estudios del caso pueden incluir, e incluso ser limitados a la evidencia cuantitativa. De hecho, el contraste entre la evidencia cuantitativa y cualitativa no distingue las varias estrategias de la investigación” (p.10). Igualmente, el recorrido se caracteriza principalmente por la búsqueda de orden cualitativo, pero la mirada cuantitativa pudo aportar un nivel de profundización en la comprensión de lo que acontece en la escena educativa que se explora, los procesos de contextualización y abre posibilidades más amplias de generalización. El Plan de trabajo consistió en dos partes: en primera instancia en el plano cuantitativo se contemplaron como unidades de análisis a todos los docentes de escuelas primarias rurales dispersas del Dpto. Gral. San Martín que atienden niños de nivel inicial y se aplicaron entrevistas estructuradas (cuestionarios) a la totalidad. En una segunda parte, de abordaje cualitativo, la muestra no probabilística intencional se constituye por seis escuelas con personal único y con directivos-docentes con personal a cargo y que atienden niños de nivel inicial en el contexto indicado antes. Fueron codificadas como E1, E2, E3, E4, E5 y E6. Las técnicas e instrumentos implementados fueron: a) Análisis documental, conformado por relevamiento fotográfico de espacios, agrupamientos y producciones y construcciones de planos, análisis del Proyecto Institucional y Curricular y relevamiento de materiales bibliográficos y recursos en el centro escolar; b) Observaciones y registros de situaciones escolares y c) Entrevistas en profundidad a docentes responsables de la enseñanza de estos niños.

¿Cómo son las escuelas rurales dispersas y sus docentes?

Formación inicial

El 82% de los docentes del Departamento posee título obtenido en Institutos de Formación Docente, como Profesores para la enseñanza Primaria o EGB (Educación General Básica), según la antigüedad. Un 18% expresa poseer un título universitario. Lo que se destaca es que, según las encuestas, hay tres docentes del total de 32 que cuentan, además del título de nivel primario, con el de Profesoras de Nivel Inicial. El 76% de los docentes manifiesta que el conocimiento de la enseñanza en el plurigrado no fue un contenido relevante en el proceso de formación inicial, mientras que un 24% expresa que tuvo alguna formación al respecto en el profesorado.

Del mismo modo, y si se tiene en cuenta que la mayoría de la población investigada posee estabilidad en el cargo y además una trayectoria consolidada en la docencia y más especialmente en la ruralidad, la capacitación en servicio muestra un recorrido que recién en la última década cobró fuerza y situacionalidad en lo que atañe al

plurigrado, pero excluyendo explícitamente la problemática de la presencia de niños de nivel inicial.

La trama organizacional

Entre la Enseñanza y la Gestión Directiva

La investigación da cuenta de que el 85% de las docentes de escuelas rurales del Departamento Gral. San Martín son Personal Único (PU) y tienen a su cargo los niños de jardín de infantes, mientras que el resto está conformado por grupos de dos docentes (Un director con grados a cargo y maestra de grado) o tres docentes (un director con grados a cargo y dos maestros de grado). En estos últimos casos la enseñanza a los menores de seis años está bajo responsabilidad de la docente a cargo de los primeros grados. Esta organización tiene que ver con principios pedagógicos, por la cercanía etaria, de acuerdo con la matrícula de cada grado, la cantidad de docentes y por la mayor posibilidad articuladora de contenidos. No obstante, el trabajo administrativo y comunitario del personal directivo, en los casos de más de un docente de grado, es una variable que cuenta al momento de decidir en qué grados enseñará. Los docentes que son además directores de escuela y cuentan con personal a cargo, deciden responsabilizarse de los niños del segundo ciclo o de estudiantes de segundo grado en adelante. Estas definiciones tienen bastantes antecedentes en educación rural, ya que se considera, en general, que los niños mayores han adquirido autonomía suficiente para autorregular su proceso de aprendizaje, son colaboradores con la tarea del docente, y ello le posibilita a éste atender algunas demandas comunitarias breves, o supervisar ciertas tareas inherentes al cargo directivo. En todo el departamento solamente en una escuela bidocente, la directora se hizo responsable del primer ciclo y el nivel inicial y lo fundamenta en la entrevista alegando a su experiencia de trabajo con niños pequeños.

Como se pudo comprobar en las entrevistas, las tareas administrativas de dirección se llevan adelante fuera de horario de jornada laboral y en la mayoría de los casos, en el domicilio, como expresa Verónica, de E4: “La dirección está en mi casa. No está acá”. Gabriela, de E2, manifiesta que “los papeles van y vienen a la casa porque hay que estar concentrada y acá no se puede. Se viene a dar clase. Y tengo todos los grados más jardín. Imaginate”. Esta situación se da en todas las escuelas observadas, salvo en E1, en la cual la docente que cumple tareas administrativas resulta un recurso humano importante ya que la directora está a cargo de los grados.

El diario devenir témporo-espacial, la cultura material y los agrupamientos

El rango horario da cuenta de una organización plenamente adecuada a lo contextual, de modo tal que no hay un horario regular para todas las escuelas, ni siquiera en los turnos, aunque una mayoría desarrolla las actividades entre marzo y mayo y entre setiembre y noviembre en horarios de mañana, y en los meses de invierno, por la tarde. Como se expuso antes, las escuelas de nivel primario deberían estar transitando seis horas de clase debido a la jornada extendida, lo cual no se logra aún en su totalidad. No obstante, la organización temporal para los infantes de nivel inicial es diversa: en algunos casos ingresan tardíamente. Por ejemplo, en la E3 se retiran luego del almuerzo durante el turno mañana o bien ingresan al horario del almuerzo en el turno tarde, porque no participan de la jornada extendida. En otra de las escuelas de la muestra transitan el horario de cuatro horas inicial y se retiran al momento de comienzo de la jornada extendida. En las cuatro escuelas restantes los niños y niñas de nivel inicial y primario permanecen en la escuela en situación de aprendizaje las seis horas, compartiendo todos los campos de enseñanza de la jornada extendida. Este último modelo de organización está ligado a los condicionamientos contextuales, según la información que arrojan las entrevistas: los padres o tutores no pueden realizar más de dos acercamientos diarios a la institución, tanto por razones laborales como económicas, y por ello se rigen por el horario del nivel primario. En los casos en que los niños mayores son autónomos respecto de la movilidad en el trayecto escuela-domicilio, transportan a sus hermanos de nivel inicial y deben permanecer con ellos durante todo el horario. Un 73 % de los encuestados del departamento alude que la variable contextual es predominante en la elección de los horarios y los tiempos.

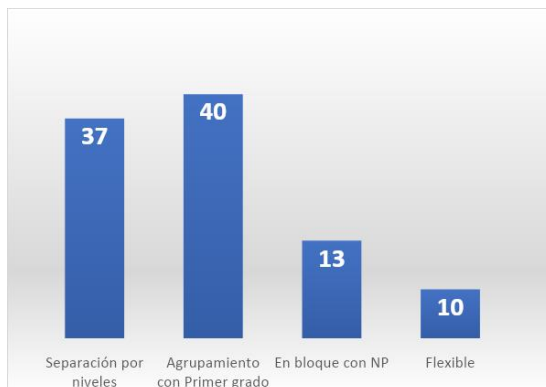
Traducido en porcentajes a nivel departamental, y a modo de síntesis, hay un 33% que cumple con cuatro horas en general, sin Jornada Extendida debido a que, hasta la fecha, no han podido cubrir los campos de formación con docentes especializados, mientras que un 13% atiende los niños de nivel inicial tres horas diarias como en escuelas urbanas. Un 33% de escuelas trabaja con ambos niveles seis horas por día mientras que un 21%, también con Jornada Extendida, desarrolla cuatro horas de actividad con niños de jardín de infantes mientras que el nivel primario permanece seis horas. No obstante, hay un 37 % del total de escuelas que reciben a los niños de nivel inicial durante cuatro horas, lo hacen de lunes a jueves, con lo que suman un total de 16 horas semanales, casi equivalente a la carga horaria de los centros urbanos.

Los rituales de inicio y cierre de cada jornada, que persisten del modelo que atravesó la escuela del siglo XX, continúan impregnando la gramática escolar. Si bien se adoptan diversos formatos, el saludo inicial y el izamiento-arrío de la bandera sigue los cánones del nivel primario. Salvo la E4, las hileras de estudiantes en formación no distinguen niveles, pero mantienen el formato. En E2, se forma una ronda alrededor del

mástil sin tener en cuenta el género o nivel del estudiante. En el resto de las escuelas del departamento, según resultados de la encuesta, siguen estas modalidades.

Al interior de la institución escolar, las entrevistas y las fotografías, así como en el análisis de actas inspección, dan cuenta de un proceso de organización de espacios y agrupamientos que se puede historizar en un recorrido que comenzó con una clara referencialidad a los jardines de infantes urbanos: una sala propia, con mobiliario específico, provisión de recursos vinculados al nivel, y separados del nivel primario, aunque cercanos en la mayoría de los casos. Progresivamente, las dificultades propias del hacer docente único responsable de dos agrupamientos en espacios diferenciados y en simultáneo, fueron marcando modificaciones en la espacialidad, los agrupamientos y la cultura material. Así, el grupo de la sala múltiple del nivel inicial ingresa- irrumpe- al llamado “plurigrado”, aunque con distinciones muy fácilmente apreciables a primera vista. Como se puede observar en la figura 1, en el departamento hay una casi paridad) entre quienes realizan la separación de los niveles y quienes agrupan a la sala múltiple en cercanía con primer grado. El menor porcentaje opta por una forma de agrupamiento más flexible que, según los registros de observaciones de clases, se vincula con el contenido y la actividad a realizar. También el mobiliario y los materiales en su disposición áulica inciden en la organización dentro del aula. Mesas y sillas de dimensiones pequeñas y un entorno alfabetizador que dispone recursos didácticos específicos para los infantes del jardín forman un micro ecosistema escolar particular en el aula del plurigrado.

Gráfico N° 1: Agrupamientos



Esta construcción espacial permite establecer al docente en su “invención del hacer” (Terigi, 2008) una especie de fronteras físicas y simbólicas que son, a la vez, puentes, que requieren de cierta expertise en la concreción de coreografías didácticas (Zabalza, 2019) para la atención simultánea de ambos niveles.

Con respecto de los patios, el uso es indistinto para estudiantes de ambos niveles. Lo mismo ocurre con las temporalidades: si bien la organización horaria es diversa y heterogénea en las escuelas en función de la jornada extendida y la presencia del nivel inicial, se sostiene una estructura propia de la escuela primaria, tanto en dinámica de clases, su extensión temporal, los recreos y sus espacios y los momentos de refrigerio y almuerzo. Respecto de los recreos, dependen de la modalidad organizativa que se haya adoptado en la escuela para los tiempos de clases. En la muestra, y con proyección al departamento, hay dos definiciones en torno de este tema: en algunos casos se desarrollan dos bloques extensos a lo largo de la jornada y en otros, tres bloques. De allí que haya un recreo de media hora – extendido algunos minutos más, según se pudo registrar- en el cual se consume el refrigerio y luego se “sale” al patio de juegos o bien haya un refrigerio en un primer recreo corto y luego otro tiempo de juegos, en una estructuración con más similitud de la de la escuela urbana.

En síntesis, tal como expresa De Certau (2000, p. 41) “pese a permanecer encuadrados por sintaxis prescritas (modos temporales de horarios, organización paradigmática de lugares, etc.) estos “atajos” siguen siendo heterogéneos para los sistemas donde se infiltran...”

Definitivamente, la gramática escolar corresponde a una escuela rural de nivel primario y es allí donde se aprende el oficio de estudiante impregnado del conocimiento de rutinas, desarrollo de habilidades y estrategias propias del nivel primario. La gramática institucional no se modificó ni se adaptó a requerimientos específicos del nivel inicial, sino

que se fue flexibilizando la organización del nivel inicial en función de la arquitectura de la educación primaria, con las particularidades del abanico de posibilidades que ofrece el plurigrado y las macro y micro decisiones que toma el docente. No obstante, este formato no está percibido por los docentes como un proceso de “primarización”, ya que este concepto queda restringido al desarrollo curricular que se lleva adelante con los infantes de nivel inicial al interior del plurigrado y a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes más pequeños. Este es tema de otra línea de investigación del campo de la didáctica que no resulta pertinente desarrollar en este escrito y que se abordará en otro artículo.

Conclusión

A modo de cierre provisorio desde el análisis de la organización, en clave pedagógica, de la escuela rural que educa a estudiantes desde los cuatro a los once/doce años, se puede expresar que, a partir de las descripciones de las condiciones institucionales – en su configuración como cultura material, la temporo-espacialidad y formas de agrupamiento, como signo de historia de la institución y de presente en sus relaciones con los actores de hoy- que dieron cuenta de las posibilidades habilitadoras para la enseñanza se fueron desgranando también los modelos constitutivos de un proceso de formación docente de carácter experiencial en este campo de intento de construcción de una propuesta “binivel” inédita. No obstante, encierra en sí misma la paradoja de un sistema estructurado en niveles. Los maestros, interpelados por la demanda, fueron resolviendo de manera heterogénea y situada, la enseñanza con menores de seis años en el encuadre del plurigrado. Así, la escuela y los docentes continúan configurándose como de nivel primario y por ello se pueden inferir algunas dificultades que se presentaron en la actual investigación para realizar un trayecto con “nominaciones” acertadas y que despejen ambigüedades de sentido respecto de lo que se quiere indagar

En síntesis, el binivel no existe nada más que en las formalidades discursivas que buscan encontrar nombres para definir los intentos de las políticas educativas para dar cumplimiento a los marcos jurídicos que marcan obligaciones del Estado para con la concreción de derechos de los estudiantes en lo que atañe a la educación obligatoria. No resulta tarea fácil transformar más de un siglo de consolidación de la escuela primaria rural en una construcción del siglo XXI basándose en la obligación-voluntad de docentes de nivel primario para abordar la enseñanza de otro nivel con su especificidad pedagógica, todo imbricado en un espacio que busca integrar y/o articular al plurigrado – de por sí con alto grado de complejidad- con una sala de nivel inicial multiedad. Resulta paradójal, como se expuso antes, que en ese mismo proceso de integración forzada organizacional y pedagógicamente se la quiera denominar como “niveles” al interior mismo del término

“binivel”. Más aún con un docente responsable formado para uno solo de esos niveles y en el marco contextual de escuelas creadas para ese fin. Mientras tanto, o prima la tangencialidad en la mirada hacia los más pequeños en esos haceres, o bien se produce el fenómeno de lo que los mismos docentes denominan “primarización”. En definitiva, en el juego de los espejos, el nivel inicial se mira en el primario y se desdibujan los principios identitarios que lo constituyen como una unidad pedagógica diferenciada. Pero se requiere un nombre propio en tanto diferenciado del otro, el encuentro identitario con una construcción singular en cada escuela según las peculiares aristas de caracterización institucional-organizacional. Nombre propio en tanto, según Lacan, como se citó en García (2016) como ombligo del nombre, es que es posible que alguien sea llamado, pues cada uno podrá interpretar lo que su nombre quiere decirle cuando por él es llamado desde lo que constituye la demanda del Otro. Y nombre común en tanto se extiende a una extensa geografía que va receptando nominaciones que convienen porque ajustan a designaciones pensadas desde y para una urbanidad sostenida desde una política que la piensa como puede desde las variables que el tiempo fue consolidando y que trata de mantener formatos comunes en la norma que luego desde otras letras chicas se van difuminando y metamorfoseando. ¿Podremos hablar entonces, en este contexto, de “binivel”?

Bibliografía

- Batiuk, V. y Coria J. (2015). *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina: aportes para mejorar la enseñanza*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Brumat, M. R. (2012). “Formación de maestros rurales en Córdoba (1993-2009)” [Tesis de Doctorado en Estudios Sociales de América Latina], CEA.
- Carena Bruno, S., Robledo, A., Abascal, S., Rangone, C., Cara, A., Paladini, M., García, M., Rizzi, L. y Gargiulo, H. (2012) *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*. [Proyecto de Investigación]. Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación.
- Ferro, L. y Núñez, A. (2010). *Situación de la educación inicial en la Argentina. Actualización al período 2006-2009. Informes y estudios sobre la situación educativa N° 10*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).
- García, E. (2016). *La cuestión del nombre en el psicoanálisis*. Ediciones Navarra.
- García, L., Manzione, M. y Zelaya, M. (2015). *Administración y gestión de la educación*. Universidad Nacional de Quilmes.
- González, C., González, N., Ganschow, M., Vera, L., Camaño, M., Campos, S., Olmos, A., Hidalgo, A., Pereyra, G., Tornato, D., Costamagna, L., Quindt, R., Hidalgo, A., Pereyra, G., Tornato, D.,

- Costamagna, L. y Quindt, R. (2012). *Transformación de la enseñanza en plurigrado en la escuela rural. Estudio de casos a partir de la implementación de la Especialización docente superior en educación rural para el nivel primario en el noroeste de Córdoba*. Jornada de Jóvenes Investigadores en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).
- <https://www.flacso.org.ar/wpcontent/uploads/2020/01/Gonzalez-C.-Gonzalez-N.Ganschow-Vera-Cama%C3%B1o-Olmos-Hidalgo-Pereyra-Tornato-y-Costamag-.pdf>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006, 14 de diciembre) Ley 26206 de Educación Nacional. *Boletín Oficial*, 31062, de 28 de diciembre de 2006.
- <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Legislatura de la Provincia de Córdoba (2010, 15 de diciembre) Boletín Oficial Provincial N°4 del 6 de enero de 2011. <https://www.cba.gov.ar/ley-de-educacion-provincial-educacion/>
- Terigi F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales*. [Tesis de Maestría]. Repositorio institucional de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>
- Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.
- Zabalza Beraza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M. (2019). Coreografías didácticas institucionales y calidad de la enseñanza. Dossier. *Linhas Críticas*, 25. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019>