

Griselda Puca Orazabal

Formación Docente Inicial para los ámbitos rurales



Experiencias, saberes y prácticas pedagógicas.
Provincia de Jujuy

Director: Dr. Víctor Omar Jerez

#PublicáTuTesis



Griselda Puca Orazabal

Formación Docente Inicial para los ámbitos rurales



Experiencias, saberes y prácticas pedagógicas.
Provincia de Jujuy

Director: Dr. Víctor Omar Jerez



Puca Orazabal, Griselda
Formación Docente Inicial para los ámbitos rurales. Experiencias, saberes y prácticas pedagógicas. Provincia de Jujuy / 1a ed - San Salvador de Jujuy: Tiraxi Ediciones, 2021.

Libro digital, PDF - (Publicá tu Tesis / Dir.: Perassi, Lucas Andrés, 1)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-48367-1-7

1. Formación Docente. 2. Docentes de Nivel Inicial. 3. Educación Rural. I. Título.

CDD 371.1007

Foto de Tapa: La Gazeta Jujuy

https://www.gazetajujuy.com.ar/wp-content/uploads/escuelas_rurales.jpg



*Esta tesis ha sido aprobada por el Doctorado en Ciencias Sociales
de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
de la Universidad Nacional de Jujuy.*

Dedicatoria

Entre nubes y arcoíris siempre fuiste y serás mi gran inspiración... a Lolita.

A quienes debo todo lo que soy... Mamá y Papá.

Agradecimientos

Al Rector de la institución donde realicé la investigación, por abrir las puertas del instituto con la predisposición y compromiso de su gestión. No olvido aquellas palabras del primer día, *“haga lo que tenga que hacer, pero díganos qué hacemos bien y qué hacemos mal”*; esa muestra de humildad, permitió mi entrada.

A la Secretaria Académica de la institución, una de las pocas personas que he conocido a lo largo de mi trayecto profesional, quien demostró fortaleza y compromiso con su labor en el profesorado; siempre atenta a todas las circunstancias y pese a tener mil cosas por atender, estuvo disponible y dispuesta a colaborar con esta investigación, proveyendo de todo el material que se requería. Siendo una figura clave en esta investigación. Muchas gracias.

A cada uno de los docentes del terciario, quienes estuvieron animados en todo momento para brindar las entrevistas, y a charlar en los pasillos. Sus palabras regaron este escrito a partir de los valiosos aportes. Gracias por compartir sus historias de vida académicas y personales.

A las preceptoras de la carrera, siempre sonrientes y con la mejor voluntad para buscar las documentaciones que se necesitó para cada instancia de la investigación.

También a los estudiantes de residencia y práctica pedagógica, por la apertura y participación en el taller que hicimos en conjunto. Momento donde se comentamos experiencias en escuelas rurales, inquietudes y dificultades. Esto nos permitió instancias reflexivas sobre el proceso de formación docente inicial.

Al Director de tesis, Doctor Omar Jerez, cuando las inclemencias de la vida dieron un golpe bajo, estuvo firme para

afrontar la gran tarea de encaminar esta investigación. Gracias por los aportes valiosos y por dedicarme su tiempo.

A Patricia Mamaní, una persona de puro corazón. Gracias por la paciencia, por los diálogos compartidos, y fundamentalmente por brindar los espacios y tiempos necesarios. Sin éste último hubiese sido imposible llegar al objetivo.

A Justina y Rafael, gracias por la vida y el apoyo incondicional.

En momentos difíciles es mejor sonreír y siempre estuvieron para que así sea, gracias a mi amada Lola, Jazmín, Chili, Luna y Suri.

Introducción

“Los hombres no son formados en el silencio, son formados en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”

Paulo Freire

El presente escrito es realizado para culminar con los estudios de posgrado, específicamente el Doctorado en Ciencias Sociales, carrera dictada por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Para lo cual, se cursó y aprobó módulos que nutrieron continuamente la investigación.

¿Cuáles son los motivos que incidieron y movilizaron en la elección del tema? En primer lugar, la autora de esta tesis egresó de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Desde distintas materias que formaban el plan de estudio, solicitaban seleccionar una institución educativa para realizar diversos trabajos de campo.

En esa elección los docentes permitían hacer los trabajos en escuelas de cualquiera de las modalidades establecidas en las Leyes de Educación. Respondiendo a esta apertura, se optó por hacer dichas actividades de campo en escuelas rurales. Existía una inquietud por saber qué sucedía en ellas (desde lo pedagógico-didáctico), poniendo foco y con amplia relación desde la formación que se iba asumiendo y construyendo.

En segundo lugar, concierne con la inquietud que se mencionó anteriormente, y que, tiene que ver con el padre de quien escribe esta investigación, quien es docente rural. Ha desarrollado toda su carrera en escuelas rurales tales como Ciénega de Paicone, Paicone, Lagunillas del Farallón, Orosmayo, Lobatón, Loma Blanca, Cusi Cusi, entre otras.

En los muchos diálogos intensos y constructivos de carácter educativo sostenidos entre la investigadora y su padre, prevalecieron dos cuestiones, por un lado, el desafío de la educación en ámbitos rurales y, por otro lado, el rol del profesor y de su formación docente inicial en tanto concierne a las carencias y las fortalezas de ese proceso. Como consecuencia de esos diálogos, entre los años 2010 y 2014 se decidió abordar el tema de las estrategias de enseñanza para las Ciencias Sociales, construidas para escuelas rurales de la Puna de Jujuy. Siendo uno de los resultados más llamativos, el hecho de que los profesores implicados, en general, asumieron que en su formación docente inicial ni siquiera se había contemplado como posible escenario de actuación, a una escuela rural.

En tercer lugar, de la mencionada investigación, a partir de los largos viajes a las escuelas de la Puna de Jujuy, se pudo dialogar no sólo con los docentes de las escuelas seleccionadas, sino que el tiempo de espera para la realización de entrevistas, y otras las circunstancias, provocaron encuentros con docentes de todos los niveles educativos de las escuelas rurales¹. Ellos expresaron desasosiego por su formación docente inicial, para escuelas rurales. Requiriendo expresamente, que sea un futuro tema que podría abordarse desde la universidad, y así fue que se asumió ese compromiso social y educativo. Se seleccionó el profesorado que se halla en la quebrada, porque la mayoría de los docentes con quienes se trató (durante la investigación correspondiente a la licenciatura) habían egresado de dicha institución.

Por lo expuesto, el tema que se investigó en esta tesis de doctorado, responde a la formación docente inicial para los ámbitos rurales de la Provincia de Jujuy. En tanto que, se procuró a la luz de sólidos antecedentes teóricos, dilucidar e indagar cómo se dio el proceso de formación inicial en el profesorado, de la región mencionada, para escuelas rurales, y en relación, por supuesto, con la diversidad cultural.

¹ Esos encuentros se dieron en las distintas terminales a espera de los colectivos de larga distancia, y que transportaban a los docentes a las escuelas rurales. Como así también, en jornadas interinstitucionales, entre escuelas rurales.

La ley de Educación Nacional N° 26.206, en el Título X arts. 49, 50 y 51, así como la Ley General de Educación Provincial N° 5.807, en el Capítulo IV arts. 62, 63 y 64 garantizan el cumplimiento de la escolaridad obligatoria de la población que habita en zonas rurales, estableciendo que se deben brindar formas adecuadas a sus necesidades y particularidades.

Si bien, existen diferentes programas, planes, proyectos, entre otros, provenientes del Ministerio de Educación de la Nación y del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy, a través del Instituto Nacional de Formación Docente. Al día de hoy la educación rural tiene un incipiente desarrollo en materia de recursos, de políticas educativas y aún en la integración con las comunidades indígenas² de la provincia. En consecuencia, el nivel terciario no es la excepción a esta realidad, se encuentra atravesado por esta crisis, por esta falta de articulación de políticas de Estado con las realidades que emergen, lo cual incide en la formación de los estudiantes, en este caso, del Profesorado de Educación Primaria.

No obstante, los profesorados tienen cierta autonomía reconocidos en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Resolución N° 24/07, esto se ve plasmado en el Diseño Curricular del Profesorado en cuestión. En la medida que tiene el poder de decisión, para seleccionar

²De acuerdo a la Ley 23.302, las comunidades indígenas son los conjuntos de familias que se reconocen como tales por el hecho de descender de poblaciones que habitaban el territorio nacional en la época de la conquista o colonización e indígenas o indios a los miembros de dicha comunidad.

Además, resulta interesante destacar la apreciación que efectúan Jeréz y Ordoñez (2010), señalaron que tal vez las comunidades indígenas conforman el grupo social sobre el que más se ha hablado en los últimos tiempos en Argentina, a partir de las denuncias realizadas por diferentes medios de comunicación, investigaciones que develan el estado de desprotección en que se encuentran los pueblos originarios y sus descendientes.

Estos informes y denuncias hacen referencia puntualmente a la crítica situación en que se encuentran las poblaciones nativas, en lo que respecta a los niveles de desnutrición, al avasallamiento de sus derechos en las elecciones, en las denuncias de la contaminación por el desarrollo de algún emprendimiento minero, entre otros casos.

Históricamente las políticas de estado han significado la segregación y exclusión de las comunidades indígenas, y los intentos de integración se han realizado desde el sometimiento de la identidad.

qué se abordará, por ejemplo, desde las unidades curriculares de opción institucional.

Teniendo en cuenta esta realidad, surgió algo distintivo en esta casa de estudios, relacionado con el tema que se indagó, el cual se recuerda, tiene que ver con la formación que se brinda al estudiante del profesorado de educación primaria y su abordaje, en ese proceso de formación, de la modalidad educación rural y la diversidad cultural. Estos dos últimos conceptos en este trabajo de investigación no fueron disociados, sino todo lo contrario.

La estructura de esta tesis se organizó en cuatro capítulos:

- El Capítulo 1, *“La investigación y su proceso”*. En éste se plantea el problema y la focalización del objeto de estudio, fundamentando la elección del mismo. A continuación, se releva datos concernientes al Instituto de Educación Superior. Para lo cual, se recurrió a fuentes que proveyó la misma institución y de otra procedencia, como ser las páginas web del Instituto Nacional de Formación Permanente y del Ministerio de Educación Nacional y Provincial, con la intención de tomar conocimiento de cómo fue su proceso de expansión, las carreras que dicta, entre otras cosas.

A la luz de las características del profesorado, hubo preguntas que movilizaron y advirtieron sobre el tema a tratar, permitiendo la construcción de los objetivos que guiaron la investigación. En este sentido, el objetivo general tuvo que ver con el análisis de los contenidos curriculares del Profesorado de Educación Primaria. Para tal cometido, se seleccionaron unidades de la Formación de la Práctica Profesionalizante, del Campo de Formación Específica y de la Didáctica en Plurigrado (Opción Institucional). Estas unidades curriculares fueron examinadas teniendo en cuenta el manejo/ abordaje de la modalidad educación rural y la diversidad cultural, por parte de los docentes formadores. Los objetivos específicos tuvieron que ver, en primer lugar, con una revisión de los planes de estudio, contenidos curriculares, programas de formación general, y otros documentos que intervinieron en la formación docente inicial, de la carrera en cuestión. En segundo lugar, la indagación de los lugares de formación inicial de los profesores for-

madores, y sus vinculaciones profesionales en la formación docente, con relación al planteamiento de la diversidad cultural para los ámbitos rurales. Y, en tercer lugar, la caracterización de las concepciones que sostenían los docentes formadores, sobre los contenidos curriculares, vinculados a la diversidad cultural y la educación rural.

En cuanto a lo metodológico, la investigación fue realizada desde una perspectiva cualitativa, que privilegió el enfoque etnográfico, con la aplicación de técnicas cualitativas (entrevistas y análisis de documentación). Teniendo en cuenta la lógica dialéctica, la cual supuso el reconocimiento de la complejidad del mundo social, de sus múltiples facetas y contradicciones. En este capítulo, también se expusieron los antecedentes de campo y teóricos que orientaron e iluminaron el trabajo.

- El Capítulo 2, *“Marcos legales regulatorios para la Formación Docente Inicial y el Profesorado de Educación Primaria, la Modalidad Educación Rural y la Diversidad Cultural en la Provincia de Jujuy”*. Para dar respuesta a uno de los objetivos planteados de esta investigación, se realizó un rastillaje y revisión de los planes de estudio, contenidos curriculares, programas de formación general, y otros documentos que intervinieron en la formación docente inicial.

En esta instancia, se indagó sobre el marco legal que regulaba la formación del profesorado de educación primaria; la modalidad educación rural y; la diversidad cultural en la Provincia de Jujuy. El punto de partida fue la Constitución Nacional de la República Argentina hasta las Circulares emitidas por los diferentes organismos del Ministerio de Educación de Jujuy.

Este análisis tuvo la intención de cristalizar las políticas educativas vigentes, para el profesorado de primaria, y hasta qué punto tendían a promover o no, abordajes de sus alumnos en escuelas rurales. También se tomó conocimiento sobre esas políticas, si eran o no coincidentes, oportunas y/o acordes con lo que proponen al profesorado, teniendo en cuenta sus necesidades y demandas. Por ejemplo, en materia de recursos materiales, si el estudiante y el docente formador poseían el seguro de vida, necesario para hacer salidas y efectuar distintos trabajos

de campo, que requieren desde el profesorado. Seguidamente, se hizo foco específicamente en el Diseño Curricular de la Provincia de Jujuy, de la carrera Profesorado de Educación Primaria, retomando las unidades curriculares correspondientes a la Formación de la Práctica Profesionalizante, del Campo de Formación Específica y, de la Didáctica en Plurigrado (Opción Institucional II).

Puntualmente, se efectuó una distinción de cada una de ellas en relación a la educación rural y la diversidad cultural, en otras palabras, se quiso saber si en esas unidades se daba el estudio respecto de la educación rural y la diversidad, y de ser así, cómo era el abordaje.

- El Capítulo 3, “*Implicancia de las tradiciones de los Profesores Formadores y Modelos de Formación emergentes en el Instituto de Educación Superior*”. Se indagó a través de las entrevistas, sobre los lugares de formación inicial de los docentes formadores del Profesorado de Educación Primaria.

Lo anteriormente expuesto, procuró la posibilidad de rastrear sobre sus biografías escolares, lo cual posibilitó captar las tradiciones, representaciones y modelos emergentes en la enseñanza. Indirectamente, también permitió interpretar sobre el planteamiento en el profesorado de la diversidad cultural en las escuelas rurales.

A partir de las palabras de quienes fueron entrevistados, se pudo reconocer el estado de inicio, referente al tema que se investigó. Permitiendo poner en evidencia, qué es lo que hace cada profesor formador y, qué abordajes admite en cuestiones de ruralidad y diversidad cultural. Por supuesto, se tuvo en cuenta el diseño curricular, las planificaciones didácticas, y todas las experiencias de los docentes involucrados, concierne al tema que interesó.

- El Capítulo 4, “*Reconstrucción de categorías para la formación docente inicial del Profesorado de Educación Primaria*”. A partir de todo el análisis realizado en los capítulos anteriores, desde las entrevistas grabadas, las charlas con los estudiantes residentes de la carrera, y con otros actores de la institución educativa, permitió dilucidar algunas categorías que emergie-

ron y que pareció interesante no sólo reconocerlas sino también teorizarlas.

Estas categorías incidieron de manera directa en la formación docente inicial y que, a su vez se relacionaron con la educación rural y la diversidad cultural. Tales son, la implicancia de la lengua quechua en la formación docente inicial; la sistematización de experiencias del profesorado realizadas en escuelas rurales y; la formación docente continua y permanente de los profesores del Instituto de Educación Superior.

Capítulo 1

La investigación y su proceso

1.1 Planteamiento del problema y focalización del objeto de estudio

Tomando como referencia trabajos de investigación y diversos escritos, los cuales aportan sobre la importancia del tema a dilucidar, autores como Jerez, Ortiz y Delgado (2002) Jerez y Ordoñez (2010); Matteoda (2004); Brumat (2010, 2011, 2015); Lorenzatti, Brumat y Beinotti (2014) y Puca Orazabal (2015), reconocieron una discontinuidad entre la formación docente inicial y las prácticas pedagógicas, situadas en ámbitos rurales. Además, se presentaron rupturas entre los contenidos escolares y la cultura de los alumnos, limitaciones al momento de significar y re significar nociones, conceptos, y otros, lo cual se vio reflejado en las prácticas construidas por los docentes.

En este sentido, Jerez y Figueroa (2013) indicaron que, desde la perspectiva del docente, cultura es toda actividad de las personas; esto es algo que siempre les sucede a los otros, nunca a lo propio, nunca a ellos, ésta se entiende materializada solo a través del carnaval, de la religiosidad. Es decir, desde aspectos que tienen que ver más con cuestiones tradicionales, con cuestiones exóticas, y especialmente vinculadas a los pueblos originarios. La práctica esencialista de la cultura, tiene que ver con prácticas indígenas, inciensos, celebraciones, charadas, entierros y desentierros de seres mágicos. Desde esta perspectiva, la cultura, y las expresiones de la cultura indígena, tienen que ver más con el pasado que con el presente.

Además, el planteamiento y delimitación del problema que se investigó, tuvo relación directa con los resultados que se

derivaron a partir del análisis de las prácticas docentes, en escuelas rurales entre los años 2010-2014. En aquella ocasión, la investigadora de esta tesis, focalizó y recorrió escuelas rurales de la puna jujeña, en el marco de la realización de un trabajo de campo e investigación correspondiente a la carrera del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. El tema abordado tuvo que ver con las estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales, en las escuelas de Tusaquillas, Corazulí, Mina Pirquitas, Cieneguillas y Pumahuasi. Puntualmente, se rescataron algunos resultados que se hallaron conectados con el tema que se dilucidó, es decir, la formación docente inicial para escuelas que se encuentran en ámbitos rurales.

En este sentido, una de las categorías que surgió, en la mencionada tesis de licenciatura, tuvo que ver con:

La formación del profesor rural, los docentes señalaron que existieron grandes ausencias en cuanto a lo estrictamente pedagógico-didáctico, (...) lo que interesa (...) es manifestar la falta de espacios curriculares para la formación docente, entendiendo que durante la misma sólo se tuvo en cuenta al sujeto del aprendizaje como aquel alumno que pertenece a la ciudad y lugares periféricos. Se podría generar dentro de los espacios ya existentes, la posibilidad de proyectarse en estos contextos rurales, que poseen particularidades que le son propias, por ejemplo, visitar otras escuelas que se hallen en contextos de la ruralidad (Puca Orazabal, 2015, p. 127).

Este estudio permitió reflexionar acerca de la formación inicial de los docentes, considerando que la docencia, como práctica social, se encuentra en permanente construcción, no es estática ni cerrada. Reconociendo que en la formación inicial del docente es donde se sientan las bases del educador, puesto que allí, se desarrollan concepciones, saberes teóricos y prácticos.

Por lo expuesto, se desarrolló una investigación que, por un lado, analizó e interpretó la formación inicial de los docentes formadores, para las escuelas rurales. Por otro lado, se dilucidó esta cuestión que repicaba en todo momento, la cual tenía que ver con saber cómo fue esa formación y, si es que, en la formación inicial del docente del profesorado de educación

primaria, consideraba o no el estudio de la escuela rural y la diversidad cultural.

Fueron de principal referencia los “formadores de formadores” o “docentes formadores” de la mencionada carrera de un Instituto de Educación Superior, que se encontraron en una localidad de la zona de la quebrada, de la Provincia de Jujuy.

Elegir trabajar en este instituto no fue aleatorio, sino que, al realizarse la investigación en las escuelas rurales mencionadas, se tuvo la oportunidad de dialogar con docentes de nivel primario, cuya formación docente inicial había sido justamente en ese Instituto de Educación Superior elegido. Por ese motivo, se seleccionó indagar en él, para saber qué ocurría con dicha formación.

En consecuencia, se trabajó con los docentes formadores, denominación que se les asigna en el profesorado a quienes están a cargo de las unidades curriculares, del profesorado de educación primaria y, que en esta investigación será utilizada.

Las unidades curriculares con las que se trabajó, correspondieron a la Formación de la Práctica Profesionalizante, al Campo de Formación Específica y una Unidad Curricular de Definición Institucional. Se hizo un análisis de los contenidos que formaron parte de la planificación didáctica, para evidenciar la existencia de alguna relación de éstos con las escuelas rurales y la diversidad cultural. Y si estos conceptos estaban o no, desarrollados teóricamente, y/o complementados con la cuestión de la formación inicial.

1.2 Datos del contexto del lugar de estudio

El Instituto de Educación Superior, está ubicado en la zona de Quebrada, geográficamente se encuentra situado en las tierras altas de Jujuy.



Figura 1. Ubicación de la Quebrada de Jujuy

A continuación, se realizará un breve recorrido histórico respecto al surgimiento de la institución educativa donde se efectuó el estudio. Ceballos (2001), relata sobre el ciclo histórico de la Escuela Normal del lugar. La cual se remonta a la segunda mitad del siglo XIX, con la acción de Sarmiento, quien propició la ley de subvenciones escolares, tarea que culminó en 1885 con la ley del presidente Avellaneda. La instrucción era entendida como un mecanismo de civilización, de homogenización, tal es así que en 1875 se dicta una ley que dispuso la creación de una escuela normal en cada provincia.

En la segunda década del siglo XX, la región recibe a inmigrantes árabes y españoles que se instalan allí, y esto demandaba de manera urgente una institución educativa, pero el problema en realidad pasaba por el hecho de que no se contaba con maestros que tuviesen títulos que los habilitaran para desempeñar el cargo, sumado a esto la poca aceptación de los maestros habilitados para trabajar en zonas tan alejadas. Dando respuesta a este obstáculo, en 1921 se habilita una unidad educativa en la región.

En 1945, se convierte en Escuela Normal de Maestros Nacionales Regionales ampliando los cursos de enseñanza a cuatro años, con un plan de estudios que proponía una mejor capacidad pedagógica, incorporándose asignaturas propias de escuelas normales y formación de maestros, que actuarían en zonas rurales con amplio conocimiento agrícola, tareas de granja, nociones de veterinaria, tejidos en telar, economía doméstica, corte y confección, cocina y trabajos de labores. Aramayo (1996) expresa que, de acuerdo a la fecha de su fundación, esta escuela es la primera en brindar educación correspondiente al nivel medio en el interior de la Provincia de Jujuy.

Ceballos (2001) reconoce una realidad y que, en medio de tantas vicisitudes por las reformas en 1969, termina formándose bachilleres que no encontraban trabajo y, por lo tanto, no podrían tener participación en el progreso económico de la zona. Producto de estos cambios, en la década del '70, la sociedad exige la implementación del Profesorado Elemental para lograr la formación de maestros, con una apropiada visión de la realidad regional, este pedido se dio lugar en 1975 cuando el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación accedió.

En el año 1993 las unidades educativas fueron transferidas a las provincias, pasando las escuelas normales a depender de las autoridades jujeñas. Por gestión del Dr. Padilla se construye un edificio propio. En la actualidad se atienden los tres niveles educativos.

El Instituto de Educación Superior se conforma como Instituto de Formación Docente a partir de 1998, después de un proceso que fusionó el nivel terciario de dos instituciones, en el marco de la transformación educativa impulsada por la Ley Federal de Educación. En agosto de 1999, esta institución formadora de formadores reinaugura sus actividades académicas con cuatro carreras de formación docente, que respondía a las propuestas formativas para profesores de Educación Inicial, EGB1 y 2, EGB 3 y Polimodal, que impulsó la Ley federal de Educación. En el año 2004 comienza a conducir y gestionar un gobierno colegiado respaldado por el Decreto 7320 –G-03 de la Provincia de Jujuy, que establece el gobierno y funcionamiento

de los Institutos de Educación Superior No Universitarios. También, al ser una institución estatal, la política educativa nacional la atraviesa a través de sus programas, proyectos, planes educativos, para el nivel.

El establecimiento en los últimos años ha crecido de una manera favorable para las comunidades en donde se encuentra ubicado, dado que intenta responder las necesidades y pedido de las mismas. Así, se está desarrollando una oferta educativa interesante y variada: profesorado y tecnicaturas, contando con una matrícula en ascenso.

En los últimos ocho años se produjeron en las diferentes carreras de formación docente los cambios de los diseños curriculares, en el marco de las transformaciones impulsadas por la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Actualmente, se continúa con el proceso de implementación de los nuevos y últimos diseños curriculares. Hace más de doce años que la institución brinda nuevas oportunidades a los jóvenes de la región. De acuerdo a la comunidad educativa, afirman que antes se consideraba que la formación docente era un privilegio que las ciudades más grandes de la provincia podían ofrecer. Desde la institución, sostienen que actualmente las personas de la región pueden quedarse en su lugar sin sufrir el desarraigo, de manera tal, pueden formarse profesionalmente para atender las diferentes necesidades de sus pueblos.

Tradicionalmente, la institución fue formando desde hace años a cientos de docentes, que actualmente son los encargados de llevar la educación de los niños de la región. Las demandas sociales, comunitarias, culturales, hicieron que aparecieran otras carreras, como los profesorado de Lengua y Literatura, Historia e Inglés; o tecnicaturas estrechamente relacionadas con la cuestión turística y social. Se expresa, además, que una gran novedad es la modificación del Plan de Estudios para la formación en Nivel Inicial y Nivel Primario que cuenta con interesantes actualizaciones y nuevas asignaturas (las cuales también fueron objeto de estudio porque se relacionan directamente y de forma valiosa con el tema que se indagó).

1.3 Algunos interrogantes que promovieron la investigación

A continuación, se presentan los interrogantes iniciales que movilizaron esta investigación:

- ¿Cuál es la representación que tienen los docentes formadores del profesorado de educación primaria del IES, respecto a la enseñanza para los ámbitos rurales y la diversidad cultural?
- ¿Se proponen dentro de las unidades curriculares, durante la formación docente inicial, momentos teóricos y de prácticas para trabajar específicamente sobre la enseñanza en escuelas que se encuentran en la ruralidad?
- ¿Es posible analizar y reflexionar las prácticas docentes propuestas por quienes brindan la formación docente inicial para el nivel primario, con relación al tema propuesto en esta investigación?

Considerando estos interrogantes se planteó el tema y problematizó, en la medida que se sustentó, en primer lugar, en los antecedentes de campo y teóricos. En segundo lugar, en las voces de quienes se formaron en el mencionado profesorado y, en tercer lugar, en las propias experiencias y prácticas que tuvo la investigadora en escuelas rurales³, y a partir de allí se pudo establecer y fundamentar acerca de la relevancia del tema que interpela. Esto con el fin de poder contribuir con el profesorado, y plantear posibles alternativas que permitan encaminar algunas cuestiones, para la formación docente inicial, donde se contemple la diversidad cultural en el ámbito rural como posible escenario educativo.

A partir de estos interrogantes, de las experiencias que se tuvo la posibilidad de llevar adelante, se fueron elaborando los objetivos de la investigación, permitiendo direccionarla y en

³ Entre esas experiencias se puedo mencionar, los asesoramientos pedagógicos a directivos y docentes de nivel primario y secundario de distintas escuelas rurales de la puna de Jujuy, se trabajó en el marco de un Programa Educativo, financiado por UNICEF. Además de haber realizado talleres in situ, con otras comunidades educativas rurales, atendiendo cuestiones pedagógicas y didácticas, en el marco del Programa Centro de Actividades Juveniles.

definitiva configurar este escrito. Retomándolos, por una parte, la intención fue hacer un análisis de los contenidos curriculares del Profesorado de Educación Primaria, correspondientes a las Unidades Curriculares de la Formación de la Práctica Profesionalizante, del Campo de Formación Específica y de Opción Institucional (Didáctica en Plurigrado), en lo concerniente del manejo y/o abordaje de la educación rural y diversidad cultural, en el Instituto de Educación Superior. Por otra parte, se efectuó una revisión de los planes de estudio, contenidos curriculares y programas, correspondientes a las unidades curriculares descritas en el párrafo anterior, pero no menos importante también fueron los documentos que intervinieron en la formación docente inicial, del profesorado de educación primaria, y que emanaron del Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia.

Asimismo, se procuró indagar respecto a la formación inicial de los docentes formadores, en la medida que se dilucidó cómo fue ese proceso y, de qué forma se dio el planteamiento de la diversidad cultural y las escuelas rurales, durante su momento de formación. Además, y a partir de todo este análisis efectuado, pudo esclarecerse las tradiciones y modelos de formación, asumidos por los docentes formadores y su vinculación con la diversidad cultural y la educación rural.

1.4 Propuesta Metodológica

Esta investigación partió desde un diseño no experimental de tipo flexible:

El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante en proceso de investigación (Mendizábal en Vasilachis, 2007, p. 67).

También se trató de un diseño explicativo, puesto que se analizó e identificó aspectos internos de significado, y subjetivos

vos de los docentes formadores, procurando dar explicaciones acerca de los fundamentos del fenómeno en cuestión, y en qué condiciones se dio éste en el profesorado.

Como se explicará más adelante se abordó esta investigación desde un enfoque etnográfico, por lo que, respondió a una flexibilidad en el trabajo de campo realizado, puesto que sirvió precisamente “*para advertir lo imprevisible, lo que para uno no tiene sentido*” (Guber, 2001, p. 17). El trabajo de campo etnográfico, es tradicionalmente flexible, abierto. En este sentido

es esencial dejarse sorprender en el campo, pero esta experiencia no debe ocurrir, como suponen algunos, en un vacío teórico. Se acompaña de un trabajo mental constante que permite una mayor observación e, incluso, una mayor apertura a la sorpresa (Willis, 1991 en Rockwell, 2009, p. 25).

La etnografía es una concepción y práctica de conocimiento, que busca comprender los fenómenos sociales, desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como actores, agentes o sujetos sociales). La especificidad de este enfoque, corresponde según Runciman (1983), al elemento distintivo de las ciencias sociales, es decir la descripción, señalando que:

Estas ciencias observan tres niveles de comprensión, el nivel primario o “reporte” es lo que se informa que ha ocurrido (el qué); la explicación o comprensión secundaria alude a sus causas (el por qué); y la descripción o comprensión terciaria se ocupa de los que ocurrió para sus agentes (el cómo es para ellos) (Runciman, 1983 en Guber, 2005, p. 12-13).

En este sentido, los agentes son informantes privilegiados. En este proceso investigativo, se hizo referencia a los docentes formadores, pues sólo ellos pudieron dar cuenta de lo que pensaban, sentían y hacían con respecto a los eventos que los involucran.

una buena descripción es aquella que no los malinterpreta, es decir, que no incurre en interpretaciones etnocéntricas, sustituyendo su punto de vista,

valores y razones, por el punto de vista, valores y razones del investigador (Guber, 2001, p. 13).

También resultó necesario, brindar una explicación del papel que ocupa la etnografía en el ámbito de la investigación educativa. Durante las últimas tres décadas, señala Rockwell (2005), la etnografía, fue considerada como una práctica marginal, y que provenía de la antropología, pero en la actualidad ha encontrado un lugar, dentro de la investigación educativa en América Latina. No obstante, existen ciertas aclaraciones que habría que hacer al respecto, entendiendo que, en el ámbito educativo es importante distinguir entre, la etnografía y la práctica educativa. La etnografía no produce por sí misma una alternativa pedagógica, la lógica de construcción pedagógica es otra, responde a otros intereses sociales, a supuestos distintos, de los que marcan un proceso de investigación etnográfica:

La etnografía puede aportar a esta discusión las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas: puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socio-culturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos (Rockwell, 2005, p. 26).

La etnografía no es una práctica que transforme por sí misma las prácticas educativas, aunque puede contribuir a procesos encaminados a ello Guber (2001). En este sentido, la contribución que hizo este enfoque, fue permitir la interpretación de lo que ocurrió en las instituciones educativas, (en este caso en el IES –Profesorado de Educación Primaria). En las maneras de comprender las distintas transformaciones y, sobre todo, pudo mostrar la complejidad de los procesos y tradiciones diversas, tomando valor el conocimiento pedagógico, Woods (1993) sostuvo que éste es aquel que tienen los maestros, no los investigadores en educación. Si se pretende lanzar

la investigación a este terreno, son los maestros –no los investigadores– quienes deberían especificar los problemas.

En particular, lo que ocurrió, y a partir de la investigación que se efectuó entre los años 2010 y 2014, en las escuelas de la puna jujeña (y como ya se relató precedentemente), los docentes implicados en ese estudio y, que se formaron en el IES en el que se realizó esta investigación, sostuvieron que la formación docente inicial debería ser reflexionada. Para cual se deberían proponer alternativas curriculares para el ejercicio de la docencia en ámbitos rurales. Asimismo, se tomaron las palabras de los docentes formadores, en tanto, marcaron distintos problemas que tienen correspondencia con el tema en cuestión.

A partir de estas afirmaciones, es que se propuso el tema investigado, entendiendo que:

Los maestros suelen actuar por intuición, pero se trata de una intuición que en general descansa en una sólida base de conocimiento aprendido y que existe “certeza abierta”, lo que se quiere decir es que la certeza y el conocimiento son requisitos profesionales del maestro (Woods, 1993, p. 17).

1.4.1 Delimitación de las unidades de análisis y unidades de estudio

Es importante retomar los siguientes conceptos:

cuando nos preguntamos a qué campo nos dirigimos, cómo lo concebimos y cuáles son sus límites, nos referimos a dos cuestiones fundamentales: el ámbito físico unidad de estudio, y los sujetos de estudio o unidades de análisis (Guber, 2004, p. 58).

Entonces, y ampliando los conceptos de estas categorías metodológicas, expresó Guber (1991) que la unidad de estudio corresponde al ámbito espacial, donde se llevará a cabo el trabajo de campo. Por lo tanto, remite a un acotamiento territorial, por ejemplo, una extensión de tierra (una localidad, un poblado, un predio), un ámbito donde se concentra un grupo humano (un edificio de departamentos, un barrio de monoblo-

cks), o una institución con correlato espacial circunscripto (un hospital, una escuela), o disperso (un partido político, una grey religiosa).

Siguiendo el concepto de Guber (1991) se definió como unidad de estudio a una institución educativa de correlato espacial: el Instituto de Educación Superior que se encuentra en la región de quebrada.

Continuando con la misma autora, enuncia que las unidades de análisis,

son los actores o sujetos de la investigación. Es necesario precisar con quienes se hará la investigación. Aunque todavía no se pueda establecer un número aproximado de cuántos individuos compondrán el universo de informantes o de muestra (Guber, 1991, pp. 104-108).

Considerándose universo de informantes o muestra, a los actores concretos que se contactan en la investigación (Guber, 1991).

Para tal cometido, se delimitó como muestra a los docentes formadores del terciario de distintos campos de formación y a la secretaria académica (esta última porque manifestó información sustancial).

En cuanto a la selección de los docentes formadores, correspondientes al Campo de Formación de la Práctica Profesionalizante:

- Investigación en Entornos Diversos;
- El Rol Docente en diferentes Contextos;
- Planificación e Intervención Didáctica;
- Residencia Pedagógica.

También se eligió al docente formador correspondiente al Campo de Formación Específica:

- Problemática Contemporánea de la Educación Primaria.

Y por último se seleccionó al docente formador de la Unidad Curricular de Definición Institucional:

- Didáctica en Plurigrado.

1.4.2 Técnicas de recolección de información

Los viajes a la región, donde se ubica el Instituto de Educación Superior, fueron durante los años 2016, 2017 y 2018, iniciándose con la negociación a la entrada al campo, presentación de la nota expresando el pedido de autorización del Rector. Posteriormente se accedió a las documentaciones del terciario, como para la realización de las entrevistas, las cuales se llevaron a cabo dentro de la institución y en otros casos se tuvo que buscar a los docentes en sus lugares de trabajo.

Hubo énfasis en la aplicación de técnicas cualitativas, teniendo en cuenta la lógica dialéctica a la cual refiere Achilli (2004). Esta lógica supuso el reconocimiento de la complejidad del mundo social, de sus múltiples facetas y contradicciones.

Reconocer tal complejidad supone relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales. Niveles socioestructurales, institucionales y cotidianos interactuando en una "dialéctica relacional" con las experiencias y significaciones que construyen los sujetos en sus nexos de condicionamientos objetivos (Achili, 2000, p. 20).

Debido a que se llevó a cabo un abordaje metodológico, de carácter cualitativo, esto permitió la aplicación y el uso de entrevistas, que fueron definidas como una interacción verbal, cara a cara, constituida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetos específicos (Oxman 1998).

Las mismas fueron en profundidad, entendida como encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1992, p. 101).

Al ser en profundidad se pretendió obtener información sobre el problema que se interrogaba, y fue a partir de ahí que

se enunciaron posibles categorías de análisis, relacionadas con el tema de investigación.

En concordancia con lo expresado, sobre la entrevista:

Lo que el entrevistador persigue con ella no es contrastar una idea, creencia o supuestos, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros. (...) lo realmente interesante son las explicaciones de los otros. Incluso los conceptos que utilizamos para preguntar reflejan la manera en que otros nombran las cosas, son el significado que atribuyen a los objetos, personas que les rodean o a las experiencias que han vivido (Rodríguez, 1996, p. 168).

Las entrevistas en profundidad, se hizo a los docentes formadores de las unidades curriculares mencionadas, con el fin de indagar sobre sus representaciones, su formación docente inicial con relación a la diversidad cultural y la educación rural. Subyaciendo de manera inexorable sobre sus historias de vida y biografías escolares, entre otras cosas.

Fueron largas y significativas las entrevistas, percibidas con mucha atención, porque se trató de momentos que involucraba, no sólo lo profesional y académico, sino también la vida personal de cada uno de los docentes, y, en algunos casos se hizo inevitable las lágrimas. Relataron sobre lo que hacen en el profesorado, en materia de abordajes para escuelas rurales, brindando los fundamentos de ese quehacer.

De igual modo, fue entrevistada la secretaria académica, primera persona con quien se tuvo contacto, y expresó el estado de la situación actual respecto al tema que se pretendía investigar, con una óptica desde su rol. También, de docente formadora, porque en ese momento tenía a cargo unidades curriculares del profesorado de nivel primario e inicial, sólo que estaba de licencia, puesto que recientemente había asumido como secretaria. Es decir, que su visión devenía desde “el otro lado de la vereda”, ya que poseía experiencia en el aula, tenía años en el profesorado, por este motivo, fue interesante

conversar y saber sobre su punto de vista, de acuerdo a sus prácticas y experiencias.

Si bien, no fue el propósito observar las clases de los docentes, sino más bien tuvo que ver, con la indagación de sus representaciones, en cuanto a la educación rural y la diversidad cultural, no obstante, se empleó la observación participante y no participante (Goetz y Le Compte. 1988). Éstas permitieron contemplar las múltiples actividades de quienes forman parte de la vida del terciario, escuchar sus conversaciones, e interactuar con ellos. Tal es así, que se logró participar de las jornadas de sistematización de experiencias, de socialización de diferentes trabajos de campo, todo esto realizado en el mes de noviembre, en el segundo año de realización de la investigación, es decir, en el 2017.

Las mismas estuvieron organizadas por los profesorado de nivel primario e inicial, aclarar que se trató de eventos abiertos al público en general, en ningún momento se cerraron las puertas de la institución. Además se participó de algunas clases⁴, donde pude percibirse el compromiso por parte de los docentes formadores, y en muchas ocasiones procurando resolver situaciones personales de los estudiantes. Por ejemplo, de aquellas que son madres y que llegan tarde a clase, o no pueden realizar las prácticas y/o trabajos de campo, porque se les complicaba en tema de horarios laborales, todos estos asuntos resueltos por los docentes formadores, con la intención de que no abandonen sus estudios.

Las asiduas visitas al profesorado, las largas horas de espera de los docentes que se entrevistaría, permitió vislumbrar el arduo trabajo que realizaban todos los actores del profesorado, desde los preceptores, secretarias, porteros, etc. interactuando con los estudiantes, docentes formadores, personas que se acercaban por consultas de ingreso y, para rendir materias

⁴ Si bien, se aclaró que no fue intención realizar observaciones de clase, pero algunos docentes formadores convocaron para la realización de la entrevista en ese espacio físico (profesorado), en ocasiones llegaban justo a tiempo para dar inicio con sus clases, por lo que, solicitaban que se compartiera el momento de la clase, y así esperar para la entrevista en los momentos que los estudiantes realizaban actividades para la resolución de trabajos prácticos.

adeudadas, resolución de circunstancias personales de los estudiantes. Es decir, un sinnúmero de situaciones por las cuales pareciera que sólo la escuela primaria o secundaria atravesaría. Realidades que son parte de este nivel educativo, y que encontraban respuestas en por parte de quienes gestionaban, pero fundamentalmente por parte de quienes tenían a cargo unidades curriculares.

Para efectuar las entrevistas se recurrió a las audiograbaciones, por supuesto previa autorización por escrito de los docentes implicados. Esto permitió *“consignar (...) las disposiciones del docente (gestos, tonos de voz, etc.)”* (Litwin, 2008, p. 71).

Se aclara, que los nombres de los entrevistados son ficticios y se guardará discreción absoluta sobre sus verdaderas identidades, pese a que brindaron consentimiento a través de una nota firmada por ellos, para que sus nombres aparezcan en el cuerpo de este escrito. No obstante, se recalca que la información será presentada con nombres distintos o seudónimos, éstos serán lo más fiel y cercano a aquello que se vio y palpó, sobre lo que se reflexionó.

1.4.3 Análisis de documentación

Como uno de los objetivos de esta investigación, radicó en el análisis de los contenidos curriculares, en cuanto a dilucidar si existen o no abordajes que tienen que ver con la educación rural y la diversidad cultural. Para esto se hizo absolutamente necesario, revisar los planes de estudio, contenidos curriculares, programas de formación general, y otros documentos que intervinieron en la formación docente inicial.

Por tal motivo, fueron analizadas las planificaciones didácticas de los docentes formadores, las cuales eran anuales, que están a cargo de las unidades curriculares ya aludidas. Asimismo, se consideró necesario este análisis para ver si existía o no correspondencia, entre lo que dijeron en las entrevistas en relación con las planificaciones, y, si existe coherencia con lo establecido en el diseño curricular de la carrera. La importancia versa en que la planificación, como expresa Castillo (2007)

permite al profesor sostener su intencionalidad didáctica, encaminando, de esta forma, su quehacer educativo.

La idea era también, poder acceder a los programas de cada unidad curricular y, que debían ser presentados por los docentes formadores al comienzo del ciclo lectivo, el mencionado instrumento sirve a los estudiantes para que éstos puedan rendir examen final. Lamentablemente las autoridades de la institución no pudieron proporcionar tal material, porque no se encontraba presentado en Secretaría (lugar donde se dejan todas estas documentaciones). Estos programas se solicitaron en reiteradas oportunidades, durante los dos años consecutivos que se estuvo en el lugar de estudio. Se añade que este documento fue también solicitado a los docentes formadores, pero tampoco lo tenían en los momentos de encuentros para las entrevistas, fueron requeridos vía correo electrónico, no recibiendo respuesta alguna. Por tal, parecía inoportuno pedir reiteradamente, pudiendo sobre entender que, o no estaban actualizados o tal vez existía algún motivo por el cual no quisieron compartirlo. Empero, los documentos elaborados por los docentes del profesorado de educación primaria (planificación y proyecto), posibilitaron el análisis de cómo se plasman los cursos, representaciones, tradiciones, sobre las propuestas curriculares para tal profesorado.

Estas técnicas de recolección permitieron confeccionar la triangulación, entre lo observado, los dichos en las entrevistas y el análisis de las documentaciones. La triangulación puede ser entendida como,

una estrategia seguida por el investigador para aumentar la confianza en la calidad de los datos que utiliza; esta necesidad surge de reconocer las limitaciones que implica una sola fuente de datos, mirada o método, para comprender un tema social (Mendizábal, Nora. en Vasilachis, Irene, 2007, p. 93).

En el marco de esta investigación cualitativa, se identificaron informantes e informantes clave, en la medida que los

primeros (serían los docentes formadores, seleccionados como unidades de análisis), son entendidos como aquellos que

aportan la mayor parte de la información primaria sobre el problema de investigación, a quienes con más frecuencia se observa, pregunta, solicita información que permite al investigador comprender el problema y realizar las oportunas interpretaciones (Rodríguez, 1996, p. 127).

Los segundos, informantes clave, son entendidos como quienes:

Tienen acceso a la información más importante sobre las actividades de una comunidad, grupo o institución educativa en cuanto conocedor en claves de su cultura (...) se convierte a menudo en referente fundamental que utiliza el investigador para tomar decisiones relativas al desarrollo de la investigación (Rodríguez, 1996, p. 127).

En esta investigación, estos informantes fueron, el Rector, la Secretaria Académica y Preceptora de la carrera, ellos ejercieron un papel clave en el proceso de la investigación cualitativa.

La propuesta metodológica, partió de un diseño no experimental de tipo flexible, en tal sentido, pudo advertirse la conjunción e incorporación de una serie de preguntas, que fueron complementando este corpus investigativo. Lo cual permitió la construcción de categorías, que complementaron al tema de investigación, por ejemplo, lo analizado sobre la educación intercultural bilingüe, lo desarrollado respecto a los docentes orientadores o co-formadores de las escuelas asociadas, cuestiones que no pudieron ser dejadas de lado, sino más bien pensarse en posibles investigaciones que hagan referencia a éstas. Al tratarse también de un diseño de carácter explicativo, pudo identificarse aspectos internos de significado y subjetivos de los propios docentes formadores. Lo que permitió explicar acerca de la formación docente inicial, de los estudiantes del PEP, para escuelas rurales de la región de la quebrada. Dichos as-

pectos tuvieron que ver con las propias historias de vida de los docentes formadores, su propio proceso de formación docente inicial y, en esto se involucraron los fundamentos de la elección de la carrera docente, permitiendo comprender su quehacer pedagógico en el profesorado.

De lo expuesto anteriormente, el enfoque etnográfico posibilitó como sostuvo Guber (2001) advertir lo imprevisible, lo que al momento de ingresar al campo para la investigadora no tenía sentido, retomando el ejemplo anterior, las biografías de los docentes formadores, esto tuvo un alto valor en la investigación. La etnografía permitió el acceso a los tres niveles de comprensión, señalados por Runciman (1983), del tema y de las representaciones de los docentes formadores y estudiantes, primero, informándose lo que ocurrió en el IES de la región de la quebrada, en relación al tema planteado. Segundo, brindándose las explicaciones y/o fundamentos que sostuvieron los abordajes para las escuelas rurales desde un enfoque intercultural y tercero, describiéndose cómo fue para los docentes formadores el generar abordajes de acuerdo a lo establecido por el diseño curricular de la carrera y según lo solicitado por la gestión del instituto. Estos docentes fueron los informantes privilegiados, teniendo en cuenta el enfoque adoptado en todo momento, se respetó el sentir y las palabras de los formadores, dejando de lado posibles interpretaciones etnocentristas de quien realizó esta indagación.

Esta investigación ratificó la importancia de la etnografía en el ámbito educativo, desmitificando, tal vez, que sea un enfoque casi exclusivo de la antropología. Rockwell (2005) advirtió que ha encontrado actualmente un terreno de suma relevancia en la investigación educativa, si bien no produciría por sí misma una alternativa pedagógica, pero en esta investigación contribuyó a brindar la posibilidad de realización de la descripción de los procesos que se dieron dentro del profesorado. En tanto lo sucedido con las propuestas y/o abordajes para las escuelas rurales, sobre las formaciones iniciales de los docentes de esta casa de estudio y también permitió el análisis y descripción de los sistemas educativos tanto nacional como provincial y las políticas educativas vigentes. La descripción de

éstas últimas facilitó comprender las relaciones de poder vigente y la desigualdad.

La etnografía no es una práctica que transforme por sí misma las prácticas educativas, aunque puede contribuir a procesos encaminados a ello, Guber (2001), en consecuencia, la contribución que realizó este enfoque, fue admitir la interpretación de lo que ocurre en el IES –Profesorado de Educación Primaria, en las maneras de comprender las distintas transformaciones y, sobre todo, pudo mostrar la complejidad de los procesos y tradiciones diversas de los docentes formadores. Tomando valor el conocimiento pedagógico de estos docentes, sobre la educación rural.

Debido a que se llevó a cabo un abordaje metodológico, de carácter cualitativo, esto permitió la aplicación y el uso de las entrevistas en profundidad, admitiendo obtener información sobre el problema que se interrogaba. A partir de ahí, se enunciaron categorías de análisis, relacionadas con el tema de investigación. Se debe aclarar que los docentes tuvieron una excelente predisposición, sólo que el factor tiempo no acompañó, porque hubo mayores momentos de desencuentros que encuentros. Los docentes al trabajar en otros lugares y al trabajar en el profesorado en las noches, no posibilitó que concurrieren anticipadamente al IES, ingresando puntualmente De todas formas, y luego de varios intentos se acordaron horarios, e incluso permitieron la asistencia de la investigadora a las escuelas donde también trabajaban.

Inicialmente la intención no fue observar las clases de los docentes, sino más bien tuvo que ver, con la indagación de sus representaciones, en cuanto a la educación rural y la diversidad cultural, no obstante, en el camino tuvo que emplearse la observación participante y no participante (Goetz y Le Compte. 1988). Éstas permitieron contemplar las múltiples actividades de quienes forman parte de la vida del terciario, escuchar sus conversaciones, e interactuar con ellos. Tal es así, que se logró participar de las jornadas de sistematización de experiencias, de socialización de diferentes trabajos de campo, todo esto realizado en el mes de noviembre, en el segundo año de realización de la investigación, es decir, en el 2017. Hubo observación

participante en las clases, porque algunos docentes solicitaron que se concurra en el horario del dictado de sus clases, e invitaban a concurrir a la misma para que al finalizar pudieran ser entrevistados, y en la clase hizo participar a la investigadora, que comentara los motivos de su visita y que dialogue con los estudiantes sobre el tema. De allí surgió la realización de un encuentro con los estudiantes, porque querían también relatar sobre las experiencias que tuvieron a lo largo de su formación en las escuelas rurales, a las que fueron a realizar trabajos de campo, recordar que se trató de estudiantes de Práctica y Residencia Pedagógica.

1.5 Antecedentes de la Investigación

1.5.1 Antecedentes de campo

Pudo rastrearse investigaciones locales, regionales, nacionales e internacionales, todas contribuyeron en el camino de la tarea de dilucidar el problema expuesto. A continuación, se presentan trabajos que se conectaron con esta investigación.

El Instituto Nacional de Formación Docente (2010) –de ahora en adelante INFOD– investigó y determinó la importancia e incidencia, que tienen en las prácticas pedagógicas, los conocimientos que posee el docente de sus alumnos, de su cultura y el contexto. A su vez, señaló los procesos de integración/segregación de niños indígenas en el sistema educativo. Estableciendo la importancia de esos conocimientos, además de la relevancia del conocimiento en lo concerniente a la etnia. Puesto que, al no considerar estas cuestiones, como consecuencia se determinan mecanismos integradores o segregadores, de los alumnos provenientes de comunidades originarias.

Este estudio llevó al análisis de la formación inicial del docente, pensando en las concepciones que subyacen y circulan, en los ámbitos de formación docente en el nivel superior-no universitario-, por parte de los profesores formadores, en lo relativo a cuestiones como la educación rural y la diversidad cultural. Por lo cual, se considera que existe una relación con el tema abordado, puesto que desde el INFOD (2010) advierte sobre la importancia de ese conocimiento.

En este sentido, Zamero (2010) indagó sobre la formación en alfabetización inicial del futuro docente, tomando como fuente de información entrevistas y propuestas de cátedra, de formadores del profesorado. Reconociendo que en la escuela primaria esta alfabetización se da a partir de prácticas y rutinas, que no tienen en cuenta la diversidad y creatividad de los niños y tampoco el contexto. Es decir, se desarrollan prácticas pedagógicas del nivel primario de manera rutinaria, homogeneizadora de los contenidos, descontextualizada de los conocimientos, lenguajes, capital cultural, de contexto social familiar de donde proviene el alumno.

Respecto a la formación del docente, señaló que resulta muy difícil y complejo, formar un docente que mantenga el compromiso, con los contenidos significativos y socialmente relevantes, que sostenga una concepción cultural amplia, del acto de enseñar a leer. Pero que, a la que vez no descuide los aspectos más sistemáticos del proceso, que logre desarrollar armónicamente los conocimientos necesarios, y que se preocupe por los avances de los alumnos en su diversidad individual y cultural.

En otros estudios, destacan la importancia de los avances en el tratamiento de la diversidad cultural, en el sistema educativo nacional, Torres y García (2010) indagaron sobre las acciones que se realizaron para formar docentes, en valores como la diversidad cultural. Expresando que en Argentina se realizaron distintas acciones, para formar docentes y alumnos en valores, que sí respetan esta diversidad. Impulsando el respeto a la tolerancia, la eliminación de toda forma de discriminación, por motivos religiosos, étnicos, educativos y culturales, a la vez que difunde el pluralismo y la igualdad.

Esto se traduce, dicen los autores, en la Resolución N° 126/00, en homenaje a las víctimas del Holocausto en la Segunda Guerra Mundial, donde además se reconoce la importancia de educar en valores como la paz, la tolerancia, el respeto a la diversidad.

Diversidad que es considerada por la Ley N° 26150, sobre la Educación Sexual Integral, en tanto reconoce que todas las propuestas educativas, concernientes a los temas que aborda,

deben realizarse en función de la diversidad cultural, y las propias necesidades de los estudiantes.

Estas investigaciones, advierten la preocupación por la atención de la diversidad cultural de los estudiantes, tanto de quienes se están formando en el profesorado, como del estudiante que está en el aula, ya sea en el nivel inicial, primario o secundario. Cuestión interesante, que iba potenciando aún más el tema investigado, porque quiere decir que ya se encendían las luces, que indicaban sobre el valor y la atención que debe realizarse desde el profesorado al respecto, y al cual no debe ni puede ser ajeno. En tanto, que, si el docente en el aula desconoce estos temas, cabría preguntarse ¿qué sucede con la formación docente inicial en este sentido, respecto a estos temas?

Aran, Eberle y Ferreyra (2010) reconocen que en la práctica educativa estas demandas han generado situaciones problemáticas, puesto que existe en la comunidad docente, un desconocimiento del significado de diversidad. Asimismo, de los enfoques del estudio sobre ésta, y hasta de las consecuencias y las estrategias didácticas, que se requieren para el tratamiento de la diversidad cultural en el aula. Afirman que, para el docente de primaria esto genera confusión, porque evidentemente existe una falta de formación inicial sobre la diversidad cultural, sumado a las demandas de la norma vigente. Las exigencias de las realidades escolares, conducen al educador y a la escuela a la necesidad de capacitación en cuestiones de diversidad.

Los autores mencionados, indican que los docentes asumen que no están preparados para atender la diversidad, que no recibieron formación en el profesorado, algunos la reconocen, pero encuentran limitaciones al tratar de abordarla. Es decir, las limitaciones se hallarían en la formación inicial y continua, puesto que los docentes afirman, no haber recibido la preparación teórica-práctica necesaria, para un ejercicio profesional adecuado, en la atención a la diversidad en general y de la diversidad cultural en particular.

En consecuencia, el estudio llevado adelante por estos autores, permitió elaborar algunas suposiciones como, por ejem-

plo, de que la cuestión podría radicar en la formación docente inicial, en cuanto a la preparación referente a la educación rural y la diversidad cultural (ambas concebidas como indisociables en la escuela rural). Este trabajo se corresponde de manera principal, con la investigación realizada ya que me permitió el análisis de algunas cuestiones conceptuales, en el profesorado analizado.

Kaplan (2008) enfatizó la importancia de la formación docente y la formación en servicio, al momento de distinguir entre los límites de la escolarización, vinculados a las condiciones socio culturales. Con base en el origen de los alumnos y los límites generados por los discursos sentenciadores de origen del determinismo biológico, pero también social, generando mecanismos discriminatorios. Estas concepciones hegemónicas, tienen una larga tradición en la formación del profesorado, puesto que nace de concepciones etnocéntricas, sobre las particularidades étnicas y culturales de los sujetos.

La autora advirtió la necesidad de desmontar argumentaciones falsas, que explican éxitos y fracasos escolares, basadas en la filosofía del don, el talento innato para aprender, que sostienen los docentes, construidas en sus experiencias formativas de vida, y no redimensionadas o deconstruidas en su formación inicial y/o en servicio.

Esta indagación admitió pensar en las tradiciones y modelos vigentes en el profesorado, instando a buscar dispositivos que permitiesen develar aquellos, con el fin de comprender las actuaciones desde el profesorado, y sobre la existencia de posiciones hegemónicas en la formación docente inicial, respecto a la diversidad cultural.

Por su parte, Brumat (2008, 2011, 2015) expuso ciertas características de las prácticas educativas en contextos rurales, específicamente en la provincia de Córdoba. Hizo alusión a la formación docente, y la falta de materias que acerquen a la realidad de las escuelas rurales. Afirmando que la educación rural, es un tema que se ha mantenido al margen en las políticas de formación docente, y su inclusión en los planes de estudio de magisterio no ha sido contemplada. Este material se relacionó con algunos objetivos de la investigación, puesto que,

pretendía indagar sobre el marco normativo, lo cual permitiría esclarecer acerca de las políticas educativas vigentes y referentes a la formación docente inicial para los ámbitos rurales.

Del mismo modo, Matteoda y Rojas (2004), investigaron en la Provincia de Jujuy, específicamente en una escuela de Purmamarca, el estudio hizo foco en el currículum, la cultura regional y la identidad. Brindaron información acerca de los discursos sociales, que circulaban en la comunidad y que manifestaban la cultura vigente del lugar, y la reconstrucción de la historia cultural en la región como consecuencia de los procesos de adaptación y cambio, que se desarrollaron en la misma, para una adecuada lectura semiótica del presente. Ya anticiparon acerca de la importancia que tiene la cultura regional en lo curricular.

Esto podría ser pensado para alguna propuesta que permita repensar las prácticas en el terciario donde se realizó la investigación, en cuanto a los contenidos que se hallan en las planificaciones didácticas, esto considerado desde lo que se establece en el diseño curricular.

De manera análoga, Jerez (2008) afirmó que, en la realidad educativa de Jujuy, no existe una integración real en los contenidos curriculares de la provincia, cuestiones que aborden a la diversidad cultural. No hay un espacio curricular, en donde se pueda enseñar lengua aborígen en los establecimientos educativos. Las aisladas experiencias que existen, son promovidas por algunos docentes y directivos de escuela, pero que responden a decisiones personales ajenas a las del Estado provincial.

Lo que propuso el autor resultó sumamente interesante, puesto que, al ingresar al campo, relataron los distintos actores que forman parte del terciario, sobre la incidencia ingente que tienen los niños en las escuelas rurales, respecto al uso de la lengua quechua. Esto es una cuestión que llamó preponderantemente la atención, puesto que no se tenía previsto indagar al respecto. Sin embargo, con estos aportes se pudo tomar algunas aristas o dimensiones, para realizar tal vez algunos análisis reflexivos, desde la formación docente inicial de los

estudiantes y, por qué no también repensar sobre la formación continua y permanente de los docentes formadores.

Conforme a todo lo expuesto, Barbosa (2014) desarrolló una investigación, la cual tuvo como objetivo diferenciar el área rural de la urbana. Hizo un recorrido histórico de la educación rural en Colombia, pero la analizó teniendo en cuenta la biodiversidad. Brindó algunas sugerencias sobre una formación docente para el área rural en Colombia, y que la misma debe contemplarse en atención a dos presupuestos dialécticos diferenciados. Uno, referente al contexto en el que se desempeña el docente del área rural, y dos, el modelo de formación ofrecido por las instituciones que forman a los docentes que tienen como destino el área rural.

En consecuencia, proveyó parámetros de análisis, por ejemplo, el de realizar un andamiaje histórico de la educación rural en Argentina y por supuesto en Jujuy, el cual por supuesto, se efectuó teniendo en cuenta autores e investigadores quienes sistematizaron sobre la educación rural en nuestro país. Así también, Barbosa (2014), invitó a repensar sobre los modelos de formación del profesorado, cuestión relevante porque permitió repensar sobre los fundamentos de los modelos vigentes, del profesorado que se halla en la región de la quebrada, en la actualidad.

Olivares (2007), indagó en España sobre la formación del profesorado para las escuelas rurales, expresó que la formación inicial es uno de los factores que condiciona la calidad de la educación. Sin embargo, reconoció que las reformas que se han desarrollado, en torno a la formación inicial de los maestros, no convencieron ni se adaptaron a una figura de maestro que sepa hacer frente a los cambios sociales, crítico con su propia acción educativa, y capaz de adaptar la enseñanza al contexto en el que se desarrolla. El trabajo se centró en un análisis de las características básicas de la escuela del medio rural, y sus implicaciones en la formación del maestro. Este texto permitió cotejar lo que sucede en materia de políticas educativas, en el sistema educativo jujeño, de reformas en lo concerniente a los diseños curriculares del profesorado de educación primaria.

Acorde a estas líneas escritas, Bolaños (2017) redactó un artículo proveniente de una investigación realizada en México y El Salvador. El estudio, de corte cualitativo, sobre las percepciones de docentes, que trabajan en escuelas primarias rurales multigrados, detectó las ventajas y desafíos de esa modalidad. Algo que llamó la atención, fue cristalizar sobre las verdaderas necesidades que tienen los docentes en materia de formación continua, que respondiera al lugar donde se encuentran.

Las derivaciones exponen que los profesores tienen una visión de las causas que originan los problemas en las aulas multigrado, que van desde carencias en su formación inicial y continua hasta factores de planeación y gestión escolares.

Finalmente, Puca Orazabal (2015) realizó una investigación en la Puna de Jujuy, con el objetivo de develar lo que ocurría en las escuelas rurales en materia de estrategias de enseñanza, para las Ciencias Sociales (Historia y Geografía). Esto permitió, no sólo comprender los fundamentos que sustentaban esas estrategias, sino también posibilitó relevar información sobre la educación rural en esas escuelas, a su vez que identificó las diversas prácticas de los docentes, analizó y reflexionó sobre las prácticas pedagógicas de los docentes, que se desempeñaban en establecimientos con estas características.

La metodología que utilizó fue de corte interpretativo con una lógica de investigación cualitativa, basada en la metodología de la Teoría Fundamentada, con entrevistas a docentes y directivos, observaciones de clase y análisis de planificaciones. Permitiéndole, retomar preguntas en torno a la formación docente inicial para los ámbitos rurales, esto a partir de las reflexiones y de los diálogos con docentes de esas escuelas rurales, y que, además, señalaron que cursaron sus estudios en un profesorado de la zona de la quebrada.

Esto a su vez, admitió ratificar y tomar la decisión de trabajar con los docentes formadores de dicho profesorado, con el fin de indagar sobre las controversias y dudas que fueron emergiendo en ese camino álgido de investigación realizado entre los años 2010-2014.

1.5.2 Antecedentes Teóricos

Los antecedentes que se adoptaron para dar inicio con la indagación e interpretación del tema investigado, fueron aquellos que permitieron replantear, direccionar y esclarecer los conceptos que posibilitarían el análisis de las expresiones de todos los informantes involucrados, como así también de toda la información relevada.

En este sentido, se plasmó un abordaje teórico de conceptos claves y que, permitieron dilucidar el problema de investigación, tales como: formación docente inicial, educación rural y escuela rural, diversidad cultural y otros que son complementarios a éstos.

En primera, instancia se hizo menester hacer algunas consideraciones sobre el concepto de formación docente. Cuando se seleccionan nociones para definir un objeto de estudio, suponen desde los inicios, una actitud cauta y minuciosa frente al despliegue de su polisemia. Por esto, resultó necesario poner foco en un concepto de formación, formación docente y formación docente inicial. Pues bien, sostiene la Real Academia Española (2001), cuando se refiere a la formación, que se hace alusión a la acción de formar, y ésta se asimila a la de educar, entendida como guiar, conducir, encaminar a un individuo.

Bayardo y Mancovsky (2015) afirmaron que, en el marco de las primeras reflexiones sobre la noción de formación, el uso común y frecuente del término, excede la mirada de los pedagogos y especialistas en educación. En diferentes contextos, la noción de formación suele usarse en expresiones coloquiales, por ejemplo, cuando se escucha decir que es una profesional que tiene años de formación en la materia, o esa institución brinda una formación de excelencia académica. Entonces, se ve como la noción de formación abarca realidades diferentes, aplicada en estos ejemplos a un sujeto, una institución.

Siguiendo a los mismos autores, sostienen que, la formación es más que una preparación, que supone una sumatoria de saberes calificados para ejercer una profesión. Es más que una trayectoria modelizada y plasmada en un programa de materias y contenidos seleccionados, a ser validada a través de

la obtención de un diploma. La formación, no sólo tendría que ver con un cúmulo de contenidos transferidos a los estudiantes, tendría relación con los saberes de los estudiantes, su cultura, sus maneras de concebir al mundo, etc.

Por su parte, Beillerot (1996) alegó que, en el uso social pueden distinguirse tres sentidos del término formación. Primero, asociado desde el siglo XIX, a la formación práctica, formación de obreros y formación profesional. Segundo, conocido por lo menos desde el siglo XVIII, desde los jesuitas, y tiene que ver con la formación del espíritu. Un ejemplo: el latín, considerado como formación para el espíritu, para el rigor y para el razonamiento, otro ejemplo, y continuando con los jesuitas, la costumbre de esmaltar los halls de los colegios, con pinturas que representaban los enigmas y que los alumnos debían decodificar, esto con el fin de aprender una forma de pensamiento.

Se ocultó durante mucho tiempo que esta formación del espíritu también era una formación profesional o cuasi profesional, porque habiendo adquirido aptitudes de razonamiento, estaban en condiciones de convertirse en médico, abogado, etc. Se trataba de una perfecta formación para lo profesional. Y, por último, el tercer sentido del término formación, es la formación de una vida, en el sentido experiencial

Favbre (2006), especificó que la formación *“es un proceso que incluye aspectos subjetivos, relacionales e institucionales de manera interrelacionada.”* (Favbre, 2006 en Bayardo y Mancovsky, 2015, p. 15). A partir de este enunciado, Favbre (2006) planteó algunos rasgos específicos de la noción en cuestión.

En primer lugar, la formación supone un cambio cualitativo de la persona en sus múltiples aspectos, intelectuales, afectivos, sociales y con relación al saber, el saber-hacer y el saber-ser. Precisamente, se trata de un cambio cualitativo, más o menos profundo, en una lógica de no acumulación, sino de estructuración, en este sentido, formar no es enseñar una suma ni un sistema de conocimientos. Por el contrario, es pretender cambios de comportamientos, métodos, representación y actitudes.

En segundo lugar, la formación exige una focalización sobre el sujeto en formación, y la situación de formación. Es decir, los programas, los cursos, los objetivos y las actividades que se proponen, deben ajustarse a las demandas, los estilos cognitivos, el estado de los saberes y las representaciones de los sujetos. Los contextos sociales de referencia, son fuente de lectura de los problemas que otorgan significado a una formación comprometida, social y políticamente.

Por último, y como sostienen Bayardo y Mancovsky (2015), la formación encierra una relativa tecnicidad de métodos y/o dispositivos, que se encuadran en una intervención específica, en un contexto institucional dado, como consecuencia quien se forma se aleja de una lógica de improvisación o intuición y que, por lo tanto, se diseñan programas, planes, objetivos y finalidades, en función de un diagnóstico de necesidades, modalidades de acción o intervención, saberes específicos y teorías de referencia.

En coherencia con esta postura, Barbier (2011) hizo hincapié en la dimensión instrumental de la formación, que se complementa a su vez, con la dimensión institucional. Reconoció a la formación como un proyecto institucional disponible, esto se vio reflejado a partir del ofrecimiento de determinadas condiciones, de posibilidad a los sujetos interesados en llevar a cabo un proyecto formativo. Un programa de contenidos agrupados en seminarios, materias y cursos, estrategias y dispositivos diseñados en función de objetivos determinados, un cuerpo docente seleccionado a partir de ciertos criterios, una estructura organizativa (cronograma, regularidades horarias y espacios institucionales). Y una modalidad de evaluación-acreditación del proyecto realizado, dan cuenta de las decisiones institucionales tomadas y de las condiciones disponibles por la institución ofertante.

Por lo tanto, en la formación docente inicial, la cuestión instrumental tiene relevancia, por supuesto que sí, para esta investigación también fue cuestión importante, el aporte brindado por Ferry (1997) en tanto que,

La formación es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir cierta forma. Una forma

para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. La formación es completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. (...) la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo (Ferry 1997, pp. 53-54).

Entonces, ¿esa formación incluiría otros elementos? Siguiendo a Argüello (2011), la formación de un docente incluye conocimientos, habilidades y actitudes, aprendidos en torno al oficio, durante su paso por el magisterio y por instituciones de educación superior, que los habilitan para tal fin. Pero, tiene que ver también con todos aquellos saberes aprendidos antes de dicho proceso. Es decir, durante la trayectoria escolar, personal y familiar previa del estudiante, como después del mismo, o sea, en los ámbitos de socialización laboral de los maestros y profesores, ambas instancias con alto impacto formativo en los docentes.

Ferry (1997) manifestó que los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la formación con los otros. Todas estas son mediaciones, que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo. Entonces, los dispositivos, los contenidos para enseñar y aprender, el currículum no son la formación en sí, sino el medio para la formación.

Hasta aquí se analizó lo que entienden distintos autores por formación y formación docente. Pareció importante, también retomar los aportes de Imbernón (2007), respecto a la concepción de formación docente inicial. La cual tiene que ver con aquel bagaje sólido que el docente formador debe proveer al estudiante, en lo concerniente a lo cultural, pedagógico y personal, para que pueda asumir la tarea educativa en toda su complejidad, a partir de fundamentos válidos.

En el documento del Ministerio de Educación, Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007). Por un lado, concibe a la formación docente inicial, como una de las oportunidades que brinda la educación, para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas, y promover en cada una de ellas la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. Esto coincidente con lo que expresa la Ley de Educación Nacional, en su artículo 8.

Por otro lado, se asume que la formación docente es un proceso permanente que acompaña todo el desarrollo de la vida tanto profesional, académica como personal. La formación inicial tiene una importancia sustantiva, y se infiere que es allí donde se irán generando las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones: política, socio-cultural y pedagógica, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas.

Por lo que, la formación inicial de los docentes *“requiere ser pensada e impulsada en función de estas claves, fortaleciendo el compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizaje en las escuelas”* (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial 2001, p. 5). Algo para destacar, es que se reconocen entre los campos de formación inicial del profesorado el de:

Formación Específica, deberá atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional (...) incluye los contenidos relativos a: (...) Los sujetos del aprendizaje correspondiente a la formación específica (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, en medios sociales concretos (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial 2001, p. 14).

¿Por qué se destacó esta formación en el escrito? Porque este campo, está compuesto por espacios curriculares que tratan, temas referidos a la diversidad cultural, a las característi-

cas particulares de los estudiantes, y el contexto social en donde participan.

El Informe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) analizó la formación docente inicial y los resultados mostraron que:

La formación actual de docentes adolece, en términos generales (y no sólo en la Argentina según diversas investigaciones), de un alejamiento crónico de la realidad educativa y de la tarea para la que se forma, por lo que se muestra ineficaz para la construcción de esquemas de decisión de los docentes frente a las necesidades que plantea la práctica profesional (Informe IPE 2001, p.10).

Uno de los objetivos en la tarea de dilucidar el tema en cuestión, tuvo que ver con caracterizar las concepciones que tienen los docentes formadores, sobre la educación rural y la diversidad cultural. Por este motivo, fue de relevancia hacer un breve abordaje de lo que Davini (1997) denomina tradiciones en la formación de los docentes. Resultó importante hacer esta distinción, porque la autora reflexiona sobre las tradiciones, y expresa que cristalizarlas resultaría útil para comprender dónde estamos situados e identificar las argumentaciones y los compromisos como docentes.

Davini (2007), sobre esas tradiciones, reconoce, en primer lugar, a la normalizadora- disciplinadora, en tanto, señala que siempre hubo personas dedicadas a las tareas de enseñar, el origen histórico de los programas de formación de los docentes, está unido a la conformación y el desarrollo de los sistemas educativos modernos, y que la organización de la escuela de masas, coherente y necesaria para la consolidación de las naciones modernas, y de los proyectos político-económicos y sociales de sus dirigentes, requirió de la preparación de personal idóneo que condujese la acción escolar. El proyecto educativo liberal se centró, en la formación del ciudadano con misión de neto corte civilizador, no solo respecto de la barbarie autóctona, sino también de la presencia de trabajadores inmigrantes extranjeros.

Esta tradición, buscaba la imagen del buen docente, con independencia de su actuación en un nivel determinado de enseñanza. Destacándose una oferta de formación docente de carácter instrumental, ligada al saber hacer, al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria; predominando una visión utilitarista de la formación: un mínimo saber básico y, de técnicas de aula sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses (Davini 1997).

En segundo lugar, hace alusión a la tradición académica. Entendiendo que, desde la existencia de las instituciones escolares, se constituyeron programas de formación de los docentes donde se reconoce una fuerte incidencia de esta tradición. Lo esencial en la formación y acción de los docentes, es el sólido conocimiento de la materia que enseñan, pero con una débil formación pedagógica, superficial e innecesaria como consecuencia obstaculizaba la formación de los docentes.

Por último, la tradición eficientista, la década del '60 trajo la instauración de una nueva tradición, que es la que ha producido mayor número de reformas en el sistema educativo y, por lo tanto, en la formación de los docentes, colocando a la escuela al servicio del inicio económico. Donde a su vez, se planteaba un pasaje hacia el futuro prometedor. Aparece, por primera vez, la organización del currículum como proyecto educativo elaborado por otros, esto es, constituyéndose en un objeto de control. Se trataba entonces, de tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos.

El discurso y la práctica de esta tradición, cautivaron a pedagogos y docentes por su promesa de resolver todos los problemas de la enseñanza. Las políticas de perfeccionamiento docente se centraron en bajar a la escuela paquetes, muy similar a lo que ocurre actualmente, o documentos instruccionales preparados por especialistas, y que los docentes debían ejecutar. Ello fue acompañado por intensivas reformas curriculares, producidas por los expertos, expandiéndose al mercado editorial de los libros-texto que ya presentaban no sólo qué enseñar sino también cómo hacerlo, Davini (1997). Es decir, se promo-

vía la receta del buen maestro, todo estaba fuertemente estructurado.

Pero, además de conocer estas tradiciones, que al día de hoy se ven reflejadas en el profesorado, resultó interesante también conocer y reconocer las orientaciones conceptuales en este proceso de formación docente inicial, Imbernón (2007) prefirió el término orientación conceptual, que otros que se aplican en este campo educativo: paradigma, enfoque o perspectiva.

Dice Imbernón (2007) que esas orientaciones, tienen que ver con el marco referencial ideológico, y su no comprensión provocan prácticas docentes sin sentido, porque no se entenderían los fundamentos que las sostienen. Por eso, pareció importante revisar este concepto, ya que pudo guiar en cuanto a la comprensión del quehacer de los docentes formadores, en cuanto a sus abordajes de la educación rural y la diversidad cultural. Fue necesario conocerlas, puesto que también permitió observar diversas realidades del campo de acción, de la formación del profesorado, permitiendo comprender las distintas propuestas formativas.

Estos supuestos, condicionan los conceptos de escuela, enseñanza, innovación, investigación, currículum, etc., y, lógicamente, también el de formación del profesorado. Todo ello condujo obligadamente a una reflexión, sobre las diferentes orientaciones conceptuales que existen en la formación docente inicial.

Y para comprender no sólo el quehacer educativo, de los docentes formadores, sino también la lógica de los documentos emanados desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy y de la Nación, fue muy útil retomar lo sostenido por Imbernón (2007). En tanto que, pudo reconocerse la orientación perennialista o académica, la cual se focaliza en la formación de los contenidos académicos del currículum, siendo su objetivo la recuperación de la tradición clásica en la educación y, de modo particular, los grandes textos y autores de la cultura occidental. Por lo tanto, su concepción le hace abominar la diversidad y opcionalidad dentro de cualquier proceso, éste debe ser común para todos, haciendo abstracción de la especifi-

cidad de los contextos socioculturales y de las identidades culturales de los grupos étnicos.

En este sentido, la propuesta educativa adquiere un marcado carácter elitista y conservador, por lo expuesto, la formación del profesorado tendió a capacitar en relación a lo que se considera su función básica: la transmisión de los contenidos culturales, o sea, de las disciplinas. Siendo su especificidad profesional, dominar el contenido que hay que enseñar, por lo que se valora la calidad de la formación en relación al buen dominio de los contenidos de las disciplinas.

Desde la orientación técnica o racional-técnica, existe una apuesta contundente por la priorización de la cultura técnica y científica, en detrimento de la humanística y artística. En el campo de la formación, ha evolucionado progresivamente hacia una formación instrumental, prestando mayor atención a las demandas inmediatas del mercado que, a las necesidades menos inmediatas, pero más sólidas de la cultura más completa, global e integral.

La aceptación de esta orientación, tiene que ver con el arraigo social de la mentalidad pragmática, con el creciente interés de los grupos de presión empresariales en la escuela –demandando rendimiento y eficacia– en las altas tasas de analfabetismo funcional, o de retorno o en el fracaso escolar, culpando a la escuela de ello, y en la dotación de un instrumental simple y cómodo (libros de textos y pruebas estandarizadas), para dirigir y medir el proceso formativo.

Por lo tanto, se pone la atención en un profesor técnico, dotado de técnicas y medios para solucionar problemas (en esta perspectiva existen problemas de carácter general, no situaciones problemáticas ligadas al contexto, problemas técnicos). En definitiva, la finalidad será formar profesores eficaces, científicos sociales capaces de aplicar técnicas, previamente aprendidas, más o menos elaboradas, para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables.

Por último, y simultáneamente aparecieron tendencias que analizaban críticamente las orientaciones anteriores, el problema residía en la formación del profesorado, el cual debía

desarrollar una cultura profesional. Potenciando el ser un agente de cambio, individual y colectivo, y que si bien es importante saber qué hay que hacer y cómo, también lo es saber por qué y para qué hay que hacerlo. Surge lo que Imbernón (2007) denomina en el campo educativo el progresismo (ideas no estancadas en el pasado, y que responden a la convicción de que la educación camina en su mejora de forma progresiva y constante).

El progresismo hace una crítica de las prácticas estandarizadas, y del control burocrático que se ejerce sobre el profesorado en el desarrollo del currículum, la actividad en el aula, la relación estrecha de la escuela con la comunidad, investigación sobre la práctica, formación en los centros, autonomía y cualificación del profesorado, etc. En consecuencia, cobra notable importancia la reflexión sobre la práctica, en un contexto determinado, estableciendo un nuevo concepto de investigación y formación. Dando más relevancia en los procesos de investigación a la vertiente cualitativa que a la cuantitativa, que insiste en el estudio de la vida en el aula, en el trabajo colaborativo como desarrollo de la institución educativa, y en la socialización del profesorado.

Se suma a esta idea de progresismo, los planteamientos de Schön (1983-1987) Zeichner (1983), que no únicamente critican el enfoque de formación técnico, sino que ven al docente como un profesional práctico-reflexivo. Enfrentando situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincráticas, que recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas, haciendo emerger nuevos discursos teóricos, y concepciones alternativas de formación.

Resultó necesario, incorporar y analizar la noción de los modelos de formación docente ¿por qué analizarlos? Porque fue crucial para comprender las actuaciones de la institución formadora, en la que se realizó la investigación, en lo concerniente a la organización, la intervención, cuáles eran fundamentos para la toma de decisiones, ya sea del profesor formador o del equipo que gestiona la institución, entre otras cosas.

Afirma Imbernón (2007) que, al hablar de modelos de formación, diversos autores se refieren a distintos aspectos, algu-

nos los inscriben a los procesos administrativos para llevar a cabo la formación. Otros se sitúan en los diferentes sistemas que interactúan en la formación, y algunos también en el desarrollo del contenido de la formación. Es difícil encontrar unanimidad, en la aplicación del concepto de modelo en la formación, sin embargo, desde esta perspectiva puede ser entendido como un marco organizador y de gestión de los procesos de formación, en los que se establecen diversos sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación de la formación docente inicial.

En tanto que, y, siguiendo a Imbernón (2007), puede distinguirse el modelo de formación orientada individualmente, donde el mismo profesorado planifica y sigue las actividades de formación, que creen pueden satisfacer sus necesidades. Aprende muchas cosas por sí mismo, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal, etc. Se aprende sin la presencia de un programa formal.

Siguiendo con el estudio de los modelos, puede nombrarse al de observación/evaluación. Cuyas características fundamentales, radica en que la mayor parte del profesorado recibe pocas devoluciones sobre su actuación en clase, y, en ocasiones manifiestan la necesidad de saber cómo están afrontando la práctica diaria de ella. El sentido de este modelo, conecta con esta necesidad, aunque muchos profesores suelen asociarla con una estricta evaluación, no suelen considerarla como una ayuda y tienen dificultades para entender sus ventajas, si el profesorado tuviera la oportunidad de conocer alguna de las diversas formas, con las que este modelo opera (aprendizaje entre iguales, supervisión con mentores y también como evaluación), seguramente se practicaría mucho más. Pero la práctica profesional está marcada por la individualidad.

La referencia principal en la que se apoya este modelo, es que la reflexión y el análisis son medios importantes, para el desarrollo profesional. La observación y la valoración de la enseñanza, facilitan al profesorado datos sobre los que puede

reflexionar, y analizar para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

El mismo autor, también reconoce el modelo de desarrollo y mejora, el cual tiene lugar cuando el profesorado está implicado en, tareas de desarrollo curricular, diseño de programas o, en general, mejora de la institución educativa mediante proyectos didácticos u organizativos. Con todo ello, trata de resolver situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza en su contexto.

Para que la evaluación final de estas tareas responda a lo esperado, el profesorado necesita adquirir, conocimientos o estrategias específicas (en planificación curricular, aplicación de resultados sobre investigación sobre la enseñanza, en dinámica de grupos y trabajos en equipo, etc.). Estos conocimientos pueden obtenerse mediante lecturas, discusión, observación, formación e incluso por ensayo-error.

En ocasiones, los profesores están acostumbrados a concurrir a cursos y seminarios, en los que el ponente es el experto que establece el contenido, y el desarrollo de las actividades, esta afirmación corresponde al modelo de entrenamiento o institucional. En tanto que, los objetivos y los resultados que se espera que adquieran los asistentes, están claramente especificados.

En este modelo, el formador es quien selecciona las estrategias metodológicas formativas, que suponen ayudarán al profesorado a lograr los resultados esperados. Después de la formación, y mediante el entrenamiento, es importante el seguimiento que puede darse a través de la observación de los compañeros, o de los formadores para garantizar el traspaso de estrategias de enseñanza, de mayor complejidad. Los datos obtenidos de la observación, así como de su análisis, pueden ser válidos tanto para el observador, como para el profesor observado.

Finalmente, se analiza el modelo de investigación, a partir del cual requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y, basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza.

Pero ésta, es solo una definición de partida, porque en la práctica, este modelo puede adoptar diferentes formas. Puede ser una actividad individual, hecha en grupos pequeños o llevada a cabo por todo el claustro de una institución educativa. La fundamentación del modelo, se encuentra en la capacidad de profesorado para formular cuestiones válidas, sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones y realizar una indagación. De tal forma que, resulta eficaz realizar la formación permanente mediante el estudio, de forma cooperativa por parte de los mismos docentes, de los problemas y temas que forman parte de un intento de realizar una práctica coherente, con sus valores educativos.

La investigación es importante para el profesorado, pues a través de ella se detectan y resuelven problemas y, en este contexto, pueden crecer como individuos. Dichas investigaciones colaboran con el profesorado en la toma de decisiones, en tanto advertirán y mejorarán la información, sobre cuándo y cómo aplicar los resultados de la investigación que están realizando. Esta experiencia les servirá de apoyo para una mayor colaboración entre ellos, y que sean capaces de observar más allá de lo inmediato, de lo individual y de lo concreto.

Lo expuesto hasta aquí, permitió efectuar un análisis del decir y quehacer de cada docente formador, a través de la indagación de las tradiciones que sostienen sus prácticas docentes. A su vez que, estas tradiciones y los modelos de formación brindaron fundamentos, para entender por qué el profesorado en cuestión, adopta determinada lógica de actuación y decisión, por ejemplo, en relación a la educación rural y la diversidad cultural, en el proceso de formación docente inicial.

Como el tema que interpeló tuvo que ver con lo educativo, fue necesario tomar anclaje sobre algunos conceptos, tales como la enseñanza, el aprendizaje, la práctica docente y la práctica pedagógica, los cuales resultaron importantes para entender las palabras de los entrevistados.

En este sentido, la enseñanza es entendida como

una práctica social e interpersonal que antecede históricamente a la existencia misma de escuelas,

tal como hoy las conocemos, y aun hoy se desarrolla más allá de sus límites (Davini, 2009, p. 15)

Entonces, la enseñanza es una acción cuyos rasgos característicos son:

la voluntad y conscientemente dirigida “en otras palabras, enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor (Davini, 2009, p.17).

En cierto modo, las formas más permanentes de pensar, sentir y actuar se desarrollan en el aula, en la escuela, y también podría decirse, se desarrolla en el profesorado, por supuesto, también en la vida fuera del aula, es decir, la vida extraescolar, a lo largo de un prolongado proceso de socialización, de inmersión en y de aprendizaje de la cultura de la escuela,

en el proceso de aprendizaje, sólo aprende verdaderamente, aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido (...) reinventarlo: aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido, a las situaciones existenciales concretas (Freire, 2007, p. 11).

Por lo que, se sostiene que el aprendizaje tiene que ver con:

Un proceso que ocurre en el tiempo, pero esto no significa que sea lineal, sino que tiene avances y retrocesos; proceso que ocurre en diferentes contextos; proceso en el que el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; y en cada giro del espiral, se modifican la comprensión, la profundidad, el sentido de lo aprendido; proceso al que nunca puede considerárselo como terminado sin posibilidad de enriquecimientos futuros, sin posibilidad de transformaciones posteriores (Anijovich y Mora, 2010, pp. 24-25).

Al pretender caracterizar, tanto las tradiciones y orientaciones conceptuales que tenían los docentes formadores, del Instituto de Educación Superior, como los contenidos curriculares relacionados con la educación rural y la diversidad cultural. Se afirma que, esto tuvo que ver en gran medida, y dependió de su propia formación docente, representaciones, lecturas del mundo, interrelación con los estudiantes, etc.

Es decir, que existieron múltiples aristas que se tuvieron en cuenta para la consolidación de prácticas pedagógicas y prácticas docentes, ligadas a la cuestión rural, las cuales son personales y adecuadas a cada realidad particular. Al respecto, Cragnolino (2002) subraya que se comprenderán las prácticas –de los docentes formadores– sólo sí, se considera su trayectoria social, su trayectoria de formación profesional y, teniendo en cuenta, además, los contextos institucionales particulares que implican las escuelas rurales.

Se hizo alusión, en reiteradas ocasiones, sobre las prácticas docentes y prácticas pedagógicas, resultó oportuno analizar la diferencia entre ambas categorías, la primera, tiene que ver con

el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas condiciones sociohistóricas e institucionales las que, adquieren un sentido tanto social como para el propio maestro (Achili, 1996, p. 53).

Ésta adquiere entonces, un significado social y va mucho más allá de la práctica pedagógica, porque no sólo abarca un cúmulo de actividades y relaciones, sino que, las traspasa.

Mientras que la segunda, práctica pedagógica, es entendida como aquella que,

se despliega en el contexto del aula en la que pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y en el aprender (Achili, 1996, p. 53).

Este desarrollo conceptual, resultó de suma importancia, en tanto permitió anclar algunas ideas respecto al tema investigado, permitiendo encaminar el análisis de las prácticas que llevaban adelante los docentes formadores del terciario.

Otra noción que resultó clave en esta investigación, tuvo que ver con la diversidad cultural, cuyo protagonismo es ingente, en tanto se pudo conocer cuáles son las implicancias de ésta con la formación docente inicial para los ámbitos rurales. Desde la perspectiva de análisis que se adoptó, no se la concibe como disociada de la educación rural. Una es inherente a la otra, y por tal, también implica considerarla en el proceso de formación docente inicial.

De acuerdo a Bigot (2013), la opción intercultural trata la diversidad cultural, no considerando las culturas tomadas como estados, como objetos independientes y homogéneos, sino a partir de procesos, de interacciones, de relaciones entre grupos. Expresa la autora que el término intercultural, hizo su aparición en Francia, en la década del '70, en relación a la educación de inmigrantes. Se trataba de implementar una educación que compense la diferencia, esto asumido como un déficit para lograr una mejor inserción de los alumnos extranjeros en la escuela (integración) y, al mismo tiempo introducir los elementos culturales propios de los educandos, en vistas a un retorno a los países de origen.

En la actualidad, el término diversidad cultural es utilizado en las instituciones educativas, y se incluye también al profesorado, pero resulta que en ocasiones el concepto es manejado con cierta liviandad. Advirtiéndose que, existe consideración sobre la diversidad cultural, pero como sinónimo de distinto al otro, y lo cultural como si sólo tendría que ver con rituales, que subyacen desde el discurso del estudiante. Siendo que la escuela y demás instituciones educativas, presentan un escenario primordial para generar nuevas formas de abordaje de conocimientos, a través de proponer formas de enseñanza que sean contextualizadas, y que atiendan la diversidad cultural,

el conocimiento del soporte cultural aprendido en el entorno doméstico y social es crucial, así como el internalizado en el proceso de aprendizaje durante

las sucesivas etapas escolares. Estos pensamientos confluyen en la construcción de una nueva visión de la realidad, y son el soporte del accionar del individuo en su vida social (Jerez, Ortiz y Delgado, 2002, p. 27).

En principio, puede decirse que, la diversidad es una forma de aceptar a partir del respeto hacia lo diferente que tenga otra persona, a través de un proceso de empatía,

desde esta concepción de diversidad, la igualdad social y educativa tiene como objetivos contar con la diversidad personal y cultural, y con la convivencia de valorarla como un enriquecimiento colectivo (Camacho y Galán, 2011, p. 57).

Se va acercando al significado de diversidad, con el fin de evitar confusiones, y que sólo sea empleado porque esta de “moda” incorporarla en los discursos vigentes actuales. En correspondencia con lo planteado, Laborda y Molla (2000) citado en Camacho y Galán (2011), sostienen que hablar en la coyuntura de diversidad, implica hablar de respeto y tolerancia hacia los demás, de valoración de las personas por sí mismas, de la defensa del pluralismo cultural y de apoyo mutuo. Dicen, además, que:

En la actualidad reconocemos que la diversidad es un elemento natural e inherente a las personas. Pero la humanidad, en el transcurso de su historia, ha sostenido posturas negativas ante la presencia de la diversidad, por ello encontramos momentos donde se la niega y evita, y otras posturas que la llevaron a ver como una monstruosidad o un escándalo, algo no deseado para la sociedad (Camacho y Galán, 2011, p. 58).

Tomar conciencia sobre la importancia que tiene la diversidad cultural, en el ámbito educativo es esencial, lo cual significa que:

En la construcción del conocimiento educativo es de vital importancia (...) ha generado numerosas controversias. Parte de esa controversia puede adquirir sentido en la falta de conocimiento sobre la

diversidad cultural existente, en los diferentes contextos donde se transfieren las innovaciones. Cuando se diseñan los planes educativos, en general están basados en una racionalidad que prima lo económico-social y obedece al discurso hegemónico (Jerez, Ortiz y Delgado, 2002, p. 27).

Por lo que, si desde las políticas educativas ratifican que uno de los pilares que sostiene a la educación es la calidad educativa, entonces, para el desarrollo de prácticas docentes de calidad será necesario:

El conocimiento de la historia local y de las características generales de su geografía y de su cultura, de este modo es posible poner en un mercado simbólico (la sociedad), un producto específico (los valores de la región), cuyo intermediario en la transacción son los docentes capacitados, es igual de importante que quien tenga a su cargo la capacitación y orientación de los sujetos de aprendizaje, tengan la capacidad de entender la diversidad cultural, es decir tengan la habilidad necesaria para decodificar los diferentes canales de aprendizaje y poder articular el saber institucional con lo local (Jerez, Ortiz y Delgado, 2002, p. 29).

Sagastizábal (2000), generó un valioso aporte, en la medida que expresó que poder comprender la diversidad cultural, reflexionarla y comprenderla, posibilita interactuar con el otro, y no de una acción sobre el otro. En la cuestión del acto educativo, justamente se trata de eso, de que el profesor de educación primaria tenga esta posibilidad, de trabajar con los niños del nivel primario de escuelas rurales, pero no imponiendo sobre ellos, ni considerarlos como los otros, sino poder realizar prácticas complejas donde se tenga en cuenta la diversidad cultural. Es por esto que, la cuestión radicó entonces, en poder participar en la sociedad, lo cual constituiría las bases de la educación intercultural. Por ende, su finalidad sería

una educación respetuosa con la diversidad cultural, que incluya la posibilidad de cultivar plena-

mente la cultura propia, como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo (Sagastizábal, 2000, p. 30).

Poner énfasis en el estudio de la diversidad cultural en el mundo, y en la historia, emergen tensiones establecidas por la dominación, la hegemonía, la negación de la diversidad y la discriminación, que se contradicen con principios de igualdad, de tolerancia y de paz. Muchas veces, estas tensiones macro sociales se expresan en las instituciones escolares como el profesorado y escuelas de nivel primario, tejiendo las distintas prácticas y de formación docente mediante la inclusión/ negación de la consideración de la diversidad cultural en el profesorado. Y en el peor de los casos, se generan mecanismos de segregación en el sistema educativo de estudiantes con rasgos particulares, propios de su origen étnico, racial, cultural, religioso, sexual.

Continuando con el análisis de conceptos, que permitieron estructurar esta investigación, y teniendo en cuenta que el tema que convocó redundó en la formación docente inicial, del profesorado de educación primaria, para escuelas rurales, fue necesario tomar posicionamiento sobre qué se entiende por ruralidad y por escuela rural.

A partir del estudio de la literatura, diversos autores han coincidido en que debe revisarse el concepto de ruralidad, el cual estuvo asociado desde el siglo XIX solamente con la cantidad poblacional y lo productivo. Pérez (2001), esboza que las sociedades rurales han presentado cambios estructurales, debido en buena parte al modelo de desarrollo global. Dichos cambios demandan un análisis de lo rural de una forma diferente, y, en consecuencia, elaborar otra definición de lo rural, atendiendo los diferentes cambios que está atravesando.

Al respecto, Dirven (2004) en Reboratti (2007), indicaron que las profundas diferencias entre lo urbano y lo rural no pueden ser reducidas a una única variable, que vea sólo lo poblacional, emergen otras dimensiones importantes, tales como la cuestión social, económica, histórica, ambiental, educativa, necesidades básicas insatisfechas, condiciones de salud,

sexo y composición etaria de la población, entre otras. Sugieren, no obstante, que lo rural está muy lejos de poder ser englobado en un concepto simple y homogéneo. Entendiendo esta realidad, fue conveniente romper el estrecho paradigma económico en el que se ha situado al papel del sector rural, y trasladarlo al contexto de la política y las instituciones, incluyendo por supuesto, la educativa, Pérez (2001).

Castro y Reboratti (2007) mencionaron que no existe una definición universal de lo rural, tal como también expresó Pérez (2001), aduciendo que al discutir sobre lo rural siempre e inmediatamente se lo asocia a lo urbano, es decir, se presenta una dicotomía tradicional, pensando a lo rural como sinónimo de pobreza, de atraso económico, de cambios lentos, de malas condiciones de salud, etc. y en contraposición estaría lo urbano, como lo moderno, lo dinámico, lo industrializado, donde las vías de comunicación son altamente de calidad.

De ahí que, se propone una necesidad de cambiar las concepciones desde la cual se analiza la ruralidad, soltando lo predominantemente económico y desde un criterio estrictamente demográfico. Sino más bien considerarla desde una perspectiva que contemple la cuestión territorial, es decir, su impronta sobre el espacio concreto. De esa forma, lo rural dicen Echeverri y García (1995) en Reboratti (2007), ya no sería definido como un sector, sino como una situación concreta que caracteriza un fragmento específico del territorio, como unidad de gestión que permite integrar a una realidad económica multisectorial, dimensiones políticas, sociales, culturales y ambientales.

Por lo tanto, es necesario mirar lo rural desde lo rural, con sus especificidades, similitudes y complejidades, más aún si se trata de la cuestión educativa, caso contrario se estaría invadiendo, y el educador en consecuencia, como diría Freire (2007) estaría realizando extensión, avasallando la diversidad cultural, sobreponiendo a ellos, quienes son parte de las comunidades rurales, otras formas de pensar, que implica nuestro lenguaje, nuestra estructura y nuestra manera de actuar.

Ahora, si bien no existe una definición universal de ruralidad, pero sí existen como punto de partida características que

son comunes, y que, partiendo de éstas podría repensarse un concepto sobre ruralidad, en este caso teniendo en cuenta la realidad del profesorado analizado, tales características son:

La relación con el medio natural, ya sea a través del uso de los recursos y servicios naturales, para la producción agropecuaria como por su aprovechamiento en otro tipo de actividades, como la recreación y la residencia; la poca densidad de población relativa, si bien enmarcada dentro de una gran variabilidad de situaciones, pero claramente diferenciada de la urbana si utilizamos escalas detalladas; y la existencia de redes territoriales que articulen los ámbitos dispersos, y los centros poblados de diferente tamaño, estando éstos, según sea la situación, fuertemente integrados al medio rural (Castro y Reboratti, 2007, p. 7).

Una característica que hoy, y que se puede adicionar a las ya mencionadas, es que las comunidades rurales,

como se entendían antes, están siendo socavadas y debilitadas en sus solidaridades colectivas. Todo ello debido a factores de desintegración territorial y de desintegración social. Fenómenos como los desplazamientos forzosos por problemas de violencia o fenómenos naturales, en varios países latinoamericanos, son sólo una muestra de esto (Pérez, 2001, 22).

Cuando se realizó la investigación en escuelas rurales de la puna jujeña, entre los años 2010-2014, se dialogó con docentes que se formaron en el Instituto de Educación Superior (unidad de estudio en esta investigación) y, con el fin de indagar qué entendían por ruralidad, las aproximaciones tuvieron que ver con, la cantidad poblacional, la pobreza y la falta de recursos para brindar una educación de calidad. Existe empero, quienes pensaron a la ruralidad ya no desde un único patrón que resulta homogéneo, sino que pudieron distinguir que cada espacio rural es heterogéneo, y que presentan particularidades únicas. Estas últimas recién fueron percibidas por los

docentes, una vez que iniciaron sus labores en las escuelas rurales, indicando que no tuvieron formación alguna en el profesorado.

Por lo tanto, se podría pensar en la importancia de que el profesorado reflexione el concepto de ruralidad, para su incorporación en los planes de estudio, partiendo de los aportes que menciona la autora Reboratti (2007) y otros autores que también se focalizaron en el estudio de la ruralidad. Esto con la intención de tener un anclaje teórico, de acuerdo a la realidad circundante, por supuesto donde estén presentes también y, fundamentalmente, las voces de los estudiantes, docentes formadores y otros miembros del profesorado.

Por su parte, García Sanz (1997) en Teubal (2001) destaca tres características que se debería tomar en cuenta para definir la ruralidad: a) la cuestión demográfica (volumen y la densidad de población); b) la cuestión de la actividad (el trabajo) de la población rural; c) la cuestión de la cultura rural. Siguiendo a Perico y Rivero (2002), la ruralidad es ese hábitat construido por generaciones, a través de la actividad agropecuaria, es el territorio donde este sector ha tejido una sociedad. De esta forma, el concepto brindado por ambos autores incorpora una visión multidisciplinaria, interpelan aspectos antropológicos, sociopolíticos, ecológicos, históricos y etnográficos. Además, que incluye la tradicional postura económica de lo agropecuario.

En este sentido, puede esbozarse un concepto de ruralidad de acuerdo a los aportes teóricos, y a las múltiples voces de quienes forman parte del profesorado, entendiendo que, se reconoce a la ruralidad como aquel espacio territorial, cuya cantidad de habitantes indicará del tipo de ruralidad que se trate (tal como expresa la UNESCO), dicho espacio se encuentra traspasado por las dimensiones sociales, económicas, históricas, ambientales pero, principalmente lo cultural, convirtiéndose en un eje que atraviesa todas las prácticas que se desarrollan. Por este motivo, para comprender la lógica de la ruralidad, de llevar adelante concretamente prácticas docentes, será necesario no desconocer estas dimensiones. Por consiguiente,

tampoco deberían ser desconocidas, por quienes diseñan las políticas educativas para los institutos de formación docente.

Una vez que se tomó posicionamiento teórico respecto a lo rural, se hizo menester, configurar nociones explícitas sobre la educación rural y la escuela rural. Según Aguerrondo (2015), en Argentina el sistema escolar se desarrolló respondiendo netamente a las necesidades de las zonas urbanas, de modo que la propuesta de oferta educativa en el ámbito rural reprodujo, con ciertas limitaciones el modelo original, y no contempló las especificidades de los diferentes tipos de ruralidad, los cuales aparecieron en un estudio publicado por IPEE/UNESCO (2006), por supuesto con validez para los espacios rurales en Argentina. Entonces, de acuerdo a al estudio de la UNESCO, se distinguieron diferentes tipos de ruralidad que, a su vez, caracterizaron los tipos de escuelas que se van dando de acuerdo a diversos factores.

En primer lugar, se reconocieron los escenarios rurales integrados al espacio urbano, ubicados en áreas muy cercanas a ciudades de más de 15.000 habitantes, y muestran una clara integración económica con ellas. Los niños están en la escuela primaria y no habría deserción, poco ausentismo, muy bajo el porcentaje de niños que no siguen la secundaria. Este tipo de comunidad rural conforma un caso, donde las condiciones en que se enseña y se aprende, se ven facilitadas por varios factores. El solo hecho de encontrarse integrada al centro urbano la enmarca de forma singular en lo económico y, le facilita el acceso a bienes y servicios que, de no estar disponibles en el ámbito local, se consiguen fácilmente en la ciudad aledaña.

En segundo lugar, se distinguieron los escenarios rurales en localidades intermedias, que están ubicados en zonas no muy cercanas a las ciudades, orientadas a las actividades primarias, con mediana infraestructura, no hay predominio de población de habla indígena. Hay fuerte peso de indicadores de pobreza. Las altas tasas de escolarización en estos grupos de edad, en combinación con altas tasas de rezago, dan cuenta de importantes problemas de eficiencia interna, y de calidad de la escuela en estos contextos.

En tercer lugar, se reconocieron los escenarios rurales indígenas, en localidades intermedias, son similares al anterior, pero la población que allí predomina habla una lengua indígena. Siete de cada diez personas habla al menos alguna lengua originaria. Respecto de los otros contextos rurales, el analfabetismo en los escenarios indígenas duplica al de los otros en todos los grupos de edad. El indicador sobre retraso escolar, muestra que en estos contextos la eficiencia interna del sistema está en jaque. Otro factor que dificulta las condiciones para enseñar y aprender es la carencia de infraestructura y equipamiento mobiliario y pedagógico que padece la escuela.

Y, en cuarto lugar, se diferenciaron los escenarios rurales dispersos, compuestos por poblaciones muy pequeñas –de aproximadamente 150 habitantes– y muy lejanas a las ciudades. Tienen escasa infraestructura, y viven casi sin electricidad. La población adulta tiene bajo nivel de educación. En comparación con los otros escenarios rurales, tienen un nivel inadecuado de servicios básicos. Puede haber alta pobreza alimentaria. La tasa de escolarización indica que, en comparación con los otros escenarios rurales, en estos contextos el nivel de asistencia a la escuela es bajo, con alto grado de retraso y de deserción. En lo que hace a infraestructura, la escuela se reduce a una única aula, insuficiente para funcionar con primaria y secundaria. En general, hay instalación de luz, pero no hay gas, ni cocina, ni comedor; habitualmente no hay teléfono en la escuela.

De acuerdo a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación de la Provincia de Jujuy N° 5.807, sostienen a la educación rural como una modalidad, es decir, con una opción organizativa y curricular que darán respuesta a requerimientos específicos. Entonces, la pregunta sería, ¿qué se entiende por escuela rural? Como primera aproximación, se la entiende como aquella que se encuentra

situada en un ámbito rural, es una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular y con una configuración pe-

dagógico-didáctica multidimensional (Tomás Boix, 1995, p. 7).

Siguiendo a Cragolino y Lorenzatti (2003), entienden a la escuela rural como un producto histórico y social, como resultado del accionar de diferentes actores. Se trata de escuelas consideradas como producto heterogéneo, de un proceso histórico de configuración de la educación rural, en un espacio determinado y, en consecuencia, es casi obligatorio que los estudiantes que se estén formando para la docencia, en este caso de nivel primario, comprendan el proceso a través del cual las distintas escuelas fueron tomando las características que tienen en la actualidad. De esta forma, y teniendo en cuenta dicho proceso, también podría permitirse al estudiante del profesorado de educación primaria, comprender que ejercer la función docente en la escuela rural representa *“una elección profesional con entidad propia. No se trata de un destino provisional que hay que abandonar cuanto antes, sino de una opción personal que requiere formación adecuada, convicción y continuidad”* (Tomás Boix, 2004, p. 7).

El proceso de formación en el profesorado tendría que ver, con desarrollar abordajes, por ejemplo, sobre la vida rural americana, la cual se remonta a las épocas prehistórica, colonial, independencia y organización hasta la actualidad, al respecto:

Volvemos, entonces a las formaciones socioculturales de las culturas precolombinas, de los mayas, y aztecas, agricultores y guerreros con su tipo de comunidad agraria, de trabajo comunal adherido al régimen de las tierras. Y nuestro territorio argentino recibió la influencia de las culturas aztecas, incaicas y guaraníes, sobre todo en la organización social y laboral (Fainholc, 2007, pp. 12-13).

De manera tal, se entiende que quienes formaron verdaderas comunidades rurales fueron los indígenas, esto afirmado a partir de su apego a la tierra. Pese a la presencia del conquistador español, y la consecuente destrucción de sus culturas de estos modos de vida, se proyectaron esas costumbres agrícolas,

y se sumó la entrada del ganado incorporado por el español conquistador. De este modo, la unión de ganado y cereales dieron lugar, sobre todo en la pampa húmeda, para que convirtieran a la Argentina, desde el punto de vista económico, en el granero del mundo (Fainholc, 2007).

Igualmente, las diferencias sociales tendieron a incrementarse aún más con los trabajos del campo. La transformación del agro fue bastante llamativa, a partir de la organización nacional. La llegada del inmigrante europeo dio lugar a la aparición de un nuevo tipo de trabajador agrícola, el colono, y con esto también se dio lugar a la nueva comunidad rural, la colonia agrícola, en donde no siempre se cumplieron las aspiraciones de los colonos ubicados como arrendatarios o asalariados en parcelas de trabajo, en concordancia a estas afirmaciones:

El tiempo clave es 1880 ya que el modelo agroexportador generado por la élite desarrollista y liberal convierte a la Argentina en punto de mira económico prestigioso para Europa, más allá de las condiciones sociales, la vigencia de la estructura agraria argentina sigue siendo vital hasta nuestros días. Los lineamientos sobre educación rural han de contemplar este abordaje histórico sobre el hombre rural argentino y su realidad (Castillo, 2007, p. 12).

El origen de la enseñanza agrícola que, en Argentina, se remontó ideológicamente a Manuel Belgrano, quien con su pensamiento fisiócrata ilustrado la promovió. En 1823, en tiempo de Rivadavia se fundó la primera escuela, en Buenos Aires, la Escuela de Agricultura práctica y jardín de aclimatación, y será ese mismo tipo o modelo de escuela que se difundió a lo largo y ancho de Argentina (Castillo, 2007). Junto a la creación de estas escuelas, también acompañaron las creaciones ministeriales que respaldaron el surgimiento de escuelas rurales, específicamente en 1860. Luego, desde 1969 el organismo responsable de la educación rural fue la Dirección de enseñanza Agropecuaria, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, así como en la actualidad cada ministerio rige sobre sus dependencias educativas rurales.

Desarrollado este breve pasaje histórico sobre el surgimiento de las escuelas rurales en Argentina, se sostiene que, inexorablemente

la educación es una función humana y social que siempre existió y seguirá existiendo con el hombre. Las sociedades se dan, instituyen, modos de organizar y realizar esta función. La escuela es una institución. Un momento particular, histórico, de organizar la educación (Garay, 2007, p. 76).

La UNESCO (1979), critica que la educación en zonas rurales haya dado respuesta a las exigencias de la cultura dominante, la urbana. Preconiza que la educación destinada a la población rural, debe estar arraigada en el medio y que propongan una igualdad de oportunidades a todas las personas. Para arribar a este propósito es necesario, revisar, analizar y reflexionar el proceso de formación docente inicial, es decir, que se debe conocer y reconocer que el ámbito rural está siendo dejado de lado, en las prácticas pedagógicas de los procesos de formación docente inicial. Asimismo, se desconoce que ese ámbito se caracteriza por estar distante de los centros poblados, por la carencia de medios de comunicación y transportes fluidos, la ausencia de asistencia médica integral, y las pocas fuentes de trabajo que hace que los jóvenes deban emigrar (Fainholc, 1992), por tal, al mundo rural propiamente le corresponde una educación rural y una escuela rural.

Por lo plasmado hasta aquí, se sostiene que toda propuesta de enseñanza en el ámbito rural podría, por qué no, divisar estas condiciones de los “*sujetos y el contexto*” (Davini, 2009, pp. 54-94), en la medida que podría tratarse de grupos juveniles en distintos contextos, niños de medios rurales o urbanos, estudiantes universitarios, trabajadores, etc.

Tal como exponen los autores citados, acerca de la importancia de la diversidad cultural y todo lo relativo a la cuestión rural, en tanto, son necesarias para proponer abordajes desde el profesorado, esta importancia radicaría en que las prácticas docentes serán valiosas, en tanto se comprenda que la diversidad cultural no puede ser pensada de manera aislada, sino que

es propia de los estudiantes que concurren a las escuelas rurales, quienes pertenecen a una comunidad, a un pueblo con características que la hacen diferentes una de las otras, en concordancia a esta idea,

sobreponer a ellos otra forma de pensar, que implica nuestro lenguaje, nuestra estructura y nuestra manera de actuar, despierta una reacción natural. Una reacción de defensa ante el “invasor” que amenaza romper su equilibrio interno (Freire, 2007, p. 32).

Capítulo 2

Marcos Legales Regulatorios:

Formación Docente Inicial y Profesorado de Educación Primaria, la Modalidad Educación Rural y la Diversidad Cultural en la Provincia de Jujuy

2.1 Abordaje de la legislación que rige el sistema educativo argentino y jujeño con relación a la Educación Rural

Autores tales como Dussel (2004), Brumat (2008, 2011, 2014 y 2015), Castro y Reboratti (2008), Aguerrondo (2015), Puigróss (2002) y otros, hicieron un desarrollo histórico de cómo fue surgiendo o cómo se fue introduciendo la cuestión rural, en materia educativa en la agenda política del Estado Nacional. Por tal, se realizó unas pinceladas históricas que permitieron situar los albores de la educación en ámbitos rurales, porque al indagar, por ejemplo, sobre las diferentes prácticas de los docentes formadores, sobre la gestión del profesorado, sobre la formación continua y permanente, etc., inexorablemente llevó a pensar sobre las políticas educativas.

A partir de este esclarecimiento, en otro apartado se realizó un análisis pertinente de dos cuestiones, por un lado, cómo fue la formación inicial de los docentes formadores en materia de educación rural. Por otro lado, lo que acontece en la actualidad respecto a dicha modalidad en la formación del Profesorado de Educación Primaria (de ahora en adelante PEP) del Instituto de Educación Superior (de ahora en adelante IES) que se analizó.

Al día de hoy existe una cantidad ingente de producciones teóricas relacionadas con la educación rural donde se analizan

las dimensiones históricas, económicas, culturales, pedagógicas, didácticas, entre otras. Estas investigaciones en materia de educación rural fueron valiosas para analizar el tema que interpeló. Pero en este capítulo se pretende indagar sobre el estado de la cuestión, referente a la legislación vigente de la modalidad educación rural, si coexiste con la diversidad cultural, y si las mismas estarían abordadas o no, por los docentes formadores del PEP, en cuanto a las documentaciones que manejan, se hace referencia específicamente a las planificaciones didácticas.

Dicho lo anterior, se estudió el proceso que dio cuenta de cómo se fue dando el desarrollo y expansión, en lo que concierne a la educación rural, para finalmente concretarse y legitimarse como una modalidad. Se estudiaron las políticas educativas, los lineamientos y diseños curriculares, y demás documentaciones regulatorias, que colaboraron con el propósito de este capítulo. El rastillaje se llevó adelante con la intención de indagar si se asegura un proceso educativo acorde para todos los niveles que forman parte del sistema educativo, tal como lo contempla la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en tanto que, se puso especial atención con lo que sucede en la formación inicial del PEP.

Es ineludible no remitirse a la primera Ley de Educación N° 1420, sancionada durante la presidencia de Julio Argentino Roca, el Congreso de la Nación. Luego de un debate la aprobó en el año 1884, a partir de la cual, entre otras cosas, se establecía:

Un consejo escolar en cada distrito de la campaña y en cada parroquia de la Capital, y un Consejo Nacional de Educación (...) se restó poder a la sociedad civil para elegir a los vocales y demás autoridades de los consejos (...). En el texto de la ley se abrió la posibilidad de su subordinación a la burocracia y de un ejercicio centralizado del poder; la institución de la inspección fue el más importante instrumento para lograr ese objetivo. Reconoce la importancia de las sociedades populares de educación (Puiggrós, 2002, p. 87).

La Ley 1420 (1884) promovía y aseguraba una educación común, laica, gratuita y obligatoria que regía en los sectores que dependían del Estado Nacional, es decir, la Patagonia, Chaco y Capital Federal. Tomando como punto de partida el tema que en este momento atañe, en la mencionada ley no hubo interés por realizar propuestas que estén conectadas con la realidad de cada ámbito. A partir de la lectura y análisis de cada uno de los artículos que la componen, se explicitaba la necesidad, o más que necesidad sería la obligación de lo que, en términos de Michel Foucault, denominó vigilar y castigar, con la intención de homogeneizar a la población de todos los rincones del suelo argentino.

De hecho, si se habla de los contenidos que se tenían que desarrollar, la ley instituía en sus artículos 6º y 12º, que la instrucción obligatoria y las escuelas ambulantes y para adultos contaba con un mínimo de contenidos que formarían parte de la currícula escolar, donde preveía lo nacional por encima de todo lo que pudiera ser parte de cada provincia.

Por encima de todo, el sistema educativo nacional de esa época surgió para conformar el amor a la patria, a costa de dejar de lado las creencias, tradiciones y costumbres de los inmigrantes que llegaron al país, al respecto:

La escuela común fue concebida para la formación de ciudadanos con pertenencia a una nación por encima de las particularidades regionales, sociales, étnicas, a través de una oferta uniforme en términos de reglamentaciones, formación docente y currículum. Se trataba de igualar a través de un camino único. (Montesinos, 1996, p. 156).

Además, se expone con mayor precisión lo referente al alcance de la educación, en tanto el artículo 5º expresaba que:

La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños de edad escolar. Con ese objeto (...) en las colonias y territorios, constituirá un distrito escolar, con derecho, por lo menos, a una escuela pública, donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece la ley (Ley 1420, Capítulo I).

Y en este sentido, reforzando esta disposición, el artículo 11° fija que,

además de las escuelas comunes (...) se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: (...) escuelas ambulantes, en las campañas, donde, por hallarse muy diseminada la población, no fuese posible establecer con ventaja escuelas fijas (Ley 1420, 1884- Capítulo I).

Como proyecto que complementarí­a la Ley 1420 (1884), se sanciona la Ley Láinez en 1905, durante el gobierno presidido por Manuel Quintana, contemplaba la construcción de escuelas en todo el territorio argentino, y que sea financiado por el Estado Nacional, esta creación provista por el Consejo Nacional de Educación. De manera que, el artículo 1° de la Ley 4874 establecía la creación de escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales, universalizando el derecho a la educación:

Entre 1875 (Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires) y 1905 (Ley Láinez) quedó organizado legalmente el sistema educativo argentino. No se dictó una ley general que abarcara el conjunto, lo cual trajo aparejados numerosos problemas de articulación entre niveles y modalidades. La coexistencia de sistemas educativos de diversas jurisdicciones (nacional, provincial y privado) pudo haber enriquecido el proceso de transmisión de la cultura, de no haber sido por la pobreza de algunas provincias, la falta de vocación social de muchas escuelas privadas y la burocratización del sistema nacional (Puiggrós, 2002, p. 88).

En efecto, el marco legal de ese momento apuntaba, como expresó Aguerrondo, (2015) a instalar un modo clásico de organización del sistema educativo: único y homogéneo:

Debido a ello, una de las consecuencias del modelo adoptado es que la oferta educativa se organizó en segmentos de calidad diferenciada, correspondiendo la mayor calidad a las zonas más urbanizadas y

con mayor desarrollo relativo y la menor calidad a las zonas periféricas, sea de las ciudades (zonas urbano-marginales) o del campo (zonas rurales) (Aguerrondo, 2015, p. 11).

En el documento Recomendaciones para pensar Lineamientos Curriculares. Profesorado de Educación Rural (2009), se narró lo acontecido en los primeros años del siglo XX, en plena expansión del movimiento normalista, para lo cual se hacían necesarios maestros en cada rincón del país, y las zonas rurales no fueron la excepción, en la enorme expansión de la cobertura (esto ya mencionado anteriormente). La concepción que se imponía, era que allí donde se abría una escuela crecía un pueblo. En 1904, en la provincia de Entre Ríos abrió sus puertas la Escuela Normal de Maestros Rurales “Dr. Juan Bautista Alberdi”, estuvo como director el profesor Antequeda (1860-1920), quien buscó construir la formación sistemática de los maestros destinados al campo. Fue una institución precursora en la formación específica.

En aquel momento, generalmente ejercían en las escuelas rurales maestros no diplomados, dado que los egresados de las escuelas normales se ocupaban en las ciudades. Hay que mencionar también, la existencia de un decreto del Poder Ejecutivo Nacional de 1910 que, en un mismo acto resolutivo, determinaba la fundación de siete escuelas normales rurales mixtas. De manera tal, que se reflejaba la preocupación del Estado por formar docentes que ejercieran en escuelas rurales en diferentes provincias y territorios nacionales. Las había precedido la Escuela Normal de Maestros Rurales en Coronda, provincia de Santa Fe, creada en el año 1909. En la misma provincia se creó en 1916 la Escuela Normal Mixta de Maestros Rurales de Villa Constitución. Más tarde, en el año 1933, en Cruz del Eje, Córdoba, la Escuela Normal de Adaptación Regional comenzó a cumplir un nuevo plan de estudios que otorgaba el título de Maestro Normal Rural. Y en 1937, en San Juan, se instaló la Escuela Normal de Maestros Rurales “Gral. San Martín”.

Este es el recorrido de la conformación de escuelas normalistas, destinadas a formar perfiles específicos para las zonas donde iban a desempeñarse, con un plan idóneo, y de acuerdo a

las necesidades reales de progreso cultural, y también a la de nacionalidad. Empero, con el correr del tiempo la urbanización fue ganando terreno y muchas de las escuelas, originalmente de localización rural, se transformaron en escuelas normales urbanas. De esta manera, fueron perdiendo progresivamente su denominación de rurales y se reemplazaron sus planes de estudio. Tras sucesivas modificaciones, la formación docente inicial se generalizó teniendo como objeto de estudio la escuela común urbana.

Retomando el documento Recomendaciones para pensar Lineamientos Curriculares. Profesorado de Educación Rural (2009), y los aportes del estudio de Aguerrondo (2015) y Puigrós (2002), se reconoció que en 1970 durante la dictadura de Onganía se derogó la Ley Láinez, y ya en 1978, como consecuencia, se transfirieron las escuelas a las provincias donde se encontraban, por supuesto que los contenidos abordados eran conservadores. Este proceso dictatorial involucró un retroceso en materia de educación y principalmente, en la cuestión de educación rural, porque con la Ley Láinez ya se la empezó a divisar, puesto que crear escuelas en esos ámbitos fue dar un paso, por supuesto al margen de los aciertos o desaciertos.

Transitando la década de los noventa, más concretamente en el año 1993, se sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195, la cual no reconocía directamente la cuestión rural como tal, ni mucho menos como posible escenario singular de prácticas docentes, sino que aparentemente la abordaba implícitamente:

Se produce un proceso de transformación curricular en los planes de estudio de las instituciones formadoras y se elaboraron, a nivel nacional los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente (...), se hace alusión al concepto de diversidad cuando refiere a los alumnos y los contextos. De manera particular, se reconoce la importancia de presentar, a los futuros docentes, diferentes realidades educativas y características de los sujetos destinatarios de sus prácticas (Lorenzatti, Brumat y Beinotti, 2014, p. 48).

Se debe agregar, que la mencionada ley sostiene los objetivos de la formación docente en su artículo 19 incisos a, b, c y d haciéndose notorio el modelo neoliberal y neoconservador como modelo hegemónico de ese momento político y económico por el que se recorría. Se alude a que:

En los años noventa la educación rural fue considerada de manera parcial y con una presencia relativa, desde un programa nacional focalizado y compensatorio que se denominó Plan Social Educativo. (...) este programa se centraba en atender las condiciones materiales de estas escuelas, ya sea en relación con materiales didácticos como con la infraestructura (Lorenzatti, Brumat y Beinotti, 2014, p. 48).

Se reconoce también la Ley N° 23.302 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes, sancionada en 1985, que junto a Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1992 y la reforma constitucional de 1994, permitieron un avance clave. Señala Batallán (2007) que en Argentina no se carecía de cuerpos normativos, de diferente naturaleza, en los cuales por primera vez se da el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural, resumidos en el concepto de interculturalidad, empezó a constituirse en criterio para la acción estatal encaminada hacia la profundización de una plena convivencia democrática.

Teniendo en cuenta que algunos docentes formadores que integran esta investigación se formaron a fines de la década de los '70 y '80, momentos históricos claves en Argentina. De todos modos, reconocen que en la década de los '90 se estaba avizorando la diversidad cultural y la educación en diferentes escenarios, incluyendo el rural. Resulta interesante, poner en evidencia cómo fue ese proceso para ellos, en cuanto al estudio de la educación rural y la diversidad cultural. En general, señalaron que fue escaso, puesto que no se les brindó un marco teórico y pedagógico, ni tuvieron propuestas de posibles abordajes en escuelas rurales. Pero este análisis será realizado en profundidad en el siguiente capítulo. Por el momento se comparte este pequeño fragmento:

Como contenido no lo vi, teníamos una materia que se llamaba seminario había un programa EMER (expansión y mejoramiento de la educación rural) trabajaba con escuelas nucleadas, pero no fuimos a las escuelas rurales (...) posteriormente en la década del 90 había un programa muy similar (...) trabajaba con escuelas satélites el programa escuela nueva, más bien a carácter informativo (Docente Formador 4. pp. 9-10).

En realidad, todo se remitía a lo burocrático, a lo administrativo, dejando de lado como problemas a resolver lo concerniente a las condiciones en las que se trabajaba por aquellas décadas. Por ejemplo, docentes que se quedaban a vivir en esos lugares por las casi nulas frecuencias del ingreso de los medios de transporte. Realidad, no muy distante a la que se tiene hoy en materia de educación en ámbitos rurales, de hecho, la experiencia de trabajo de campo de Puca Orazabal (2015) muestra que, por lo menos hasta ese año, las condiciones de infraestructura, transporte, salud, etc. tampoco han mejorado.

En consonancia con esta afirmación se rescata que:

Hacia fines del siglo XIX, (...) el modelo de organización de la escuela urbana se trasladó a las zonas rurales para dar respuestas a las demandas educativas. El marcado sesgo urbano que históricamente orientaron las políticas educativas implementadas por los distintos estados nacionales dio lugar al proceso de expansión de la escolaridad en las zonas rurales. En este contexto, la organización característica de las escuelas rurales fue el plurigrado, pero ésta fue más una respuesta de carácter administrativo que una estrategia pedagógica (Ezpeleta, 1997 en Temas de Educación. Panorama de la Educación Rural, 2015, p. 24).

Por lo tanto, habría que repensar sobre algunas decisiones que devienen de la normativa, las cuales carecen de sentido para las escuelas que tienen una determinada característica, como es la realidad rural. Donde pareciera que lo más impor-

tante es dar respuesta a la dimensión administrativa y organizativa, dejando de lado cuestiones que también son relevantes, como ser la dimensión pedagógica y didáctica. Por supuesto, de otorgar también, las condiciones óptimas para que se pueda si quiera mencionar una educación rural, basada en la equidad e igualdad de oportunidades, así como expresa el discurso hegemónico proveniente del sistema educativo.

En la Provincia de Jujuy se sanciona la Ley General de Educación N° 4731 en el año 1993, y respecto al estudio que se viene llevando a cabo, se afirma que en su Título IV Capítulo I sobre la Estructura del Sistema Educativo, artículo 16° reconoce los regímenes especiales. Cuya finalidad fue atender aquellos requerimientos o necesidades que no se encontraban contemplados en la estructura básica. Si bien hizo alusión sobre el respeto a la diversidad cultural y valoración de las culturas originarias y particularidades locales, pero lo cierto es que no se contempla como un régimen especial, específico a lo rural, siendo la educación a distancia lo más próximo a la educación rural, la primera está explicitada como un régimen especial, pero a partir del uso de las TIC, no dando lugar particularmente a lo rural como posible escenario educativo, y que tendría que ser abordado también desde la formación docente, que dicho sea de paso tampoco esto se contemplaba en los objetivos de la formación docente de la mencionada ley.

En otras palabras, la Ley General de Educación se corresponde en tanto principios, objetivos y finalidades con la Ley Federal de Educación, sólo que la primera tiene un avance, en cuanto al reconocimiento de los regímenes especiales y específicamente la educación a distancia.

Hasta aquí, expresamente, la educación rural no tenía lugar alguno, más que someras aproximaciones, pero aún no reconocida formalmente como tal. La realidad en la quebrada era que las escuelas en ámbitos rurales existían y existen, pero lo cierto es que, no habían políticas educativas específicas que promovieran líneas de acción concretas, para instituciones educativas con características propias, es decir, que cada una de ellas se manejaba de acuerdo a las resoluciones y circulares procedentes de los distintos sectores, que formaban parte de la

Estructura Orgánica Funcional del Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia de Jujuy.

Llegado el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional (de ahora en adelante LEN) 26.206, y en términos de la temática abordada se realizó el siguiente análisis. En principio en el Título I, Capítulo II sobre los fines y objetivos de la política educativa nacional, precisamente en el artículo 11°, establece como tres grandes objetivos de la educación y que tienen que ver con, asegurar la calidad educativa a través de políticas que tiendan a respetar y sostener la diversidad sociocultural sin que haya desequilibrios a nivel de regiones. Y, fundamentalmente respetando también la lengua y la identidad cultural de los pueblos indígenas, dando valoración a la multiculturalidad en el proceso de formación, entre líneas esto incluye la formación en docencia y otros estudios superiores.

Presenta conjuntamente en el Título II, Capítulo I artículo 17° la estructura del sistema educativo nacional con sus cuatro niveles pero se resalta fundamentalmente, la conformación y reconocimiento de ocho modalidades en educación. Que también serán reconocidas por la nueva Ley de Educación de la Provincia de Jujuy N° 5807. Donde ya se habla de modalidades y no de regímenes especiales, entendidas las primeras como opciones organizativas y/o curriculares de la educación común con el propósito de dar respuesta a los requerimientos específicos de formación en relación con las necesidades y particularidades contextuales.

Otro rasgo distintivo de la LEN 26.206, se halla en el Capítulo X Educación Rural, el artículo 49 establece que ésta es la modalidad que forma parte del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. Destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, a través de formas adecuadas a las necesidades y peculiaridades de la población que habita en zonas rurales.

En otras palabras, la modalidad educación rural surge a partir de la sanción de la LEN, y está consignada a garantizar la escolaridad obligatoria en poblaciones rurales. Entre sus objetivos permite a los educandos, acceder a los saberes pero que las propuestas que se efectúen serán flexibles, y ésta tiene

que ver con el respeto a la diversidad cultural y las actividades productivas de la zona. Con el fin de evitar el desarraigo de los niños y jóvenes, que se encuentran en etapa de escolarización obligatoria. De ahí que los docentes pueden realizar adecuaciones curriculares, teniendo en cuenta los principios establecidos por las leyes de educación nacional y provincial, pero también debe considerarse los saberes que portan, no sólo los niños sino también la comunidad a la cual pertenece quien se esté educando.

Dicho lo anterior, se retoma la Ley de Educación 5807, que en reciprocidad con la LEN adhiere a los principios, fines y objetivos de la educación, en tanto formación docente y modalidades, como se afirmó en líneas precedentes esta ley tuvo un avance, cotejándola con Ley Provincial de Educación de Jujuy N° 4731, en tanto que esta nueva mirada legislativa, y en consonancia con la LEN, reconoce la modalidad que interesa en esta investigación, dejando de lado los regímenes especiales. Se apoya en la necesidad de consolidar a la educación desde un enfoque intercultural. Esto se reconoce en la formación docente inicial, en afinidad:

Se tenía en cuenta cómo se iba a lograr cosas propias respetando la lengua, la cultura, coincide después con el entender por parte del ministerio de educación la importancia de una pedagogía intercultural y bilingüe que ya empieza a tener una institucionalización a partir de la ley y una modalidad (Docente Formador 1, p. 9).

Si bien, la investigación está centrada en lo que refiere a la modalidad educación rural y su relación con la diversidad cultural, pero al indagar sobre las mismas en el PEP, se encontró a éstas fuertemente relacionadas con la modalidad educación intercultural y bilingüe. Su estudio no puede pasarse por alto, aunque sea dar unas expresiones sobre qué se entiende por esta modalidad.

¿Por qué tomar estas expresiones sobre la modalidad educación intercultural y bilingüe? Como ya se expresó, no fue la intención estudiarla, pero resultó inevitable para los entervis-

tados no mencionarla, y de cómo efectúan algunos abordajes para la formación docente inicial del PEP (cuestión que será brevemente desarrollada en otros apartados). Pues bien, resulta que el interés reside porque en las comunidades rurales de la región coexisten la lengua materna (el quechua) con la lengua estándar (el español), lo cual ha sido afirmado en varias oportunidades, tanto por los docentes formadores, estudiantes del PEP y otros actores que forman parte de la institución educativa.

Por ende, y a partir de encontrarse con esta coexistencia durante el desarrollo de las clases, en las escuelas rurales (por para del estudiante del PEP) surgen los siguientes interrogantes ¿cómo impactó esta realidad en la formación del profesorado de educación primaria en dicha región? ¿cuáles son las respuestas que se da desde el profesorado? ¿qué sostiene la normativa en relación a la modalidad Educación Intercultural y Bilingüe?

La LEN 26.206 artículo 52° y la Ley de Educación de Jujuy artículo 73°, concuerdan en que la Educación Intercultural Bilingüe, es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75° inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Aunado a esto, garantizan la creación de políticas educativas, que favorezcan el desarrollo de esta modalidad, promoviendo la preparación idónea para la formación docente inicial y continua.

Hay que mencionar también la Ley 23.302 Ley sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes. Planes de Educación, Salud y Vivienda, si bien fue promulgada en el año 1985, pero recién tendrá mayor impacto –en materia educativa– a partir de la LEN 26.206. La mencionada ley proveerá todas las garantías, para que pueda brindarse educación a quienes sean parte de comunidades indígenas y se declaren como tal, no obstante, se piensa ya, como un primer avance por

aquellas décadas, donde se estaba retornando a un Estado democrático.

En los ámbitos rurales, del lugar donde se halla el IES en estudio, por lo general, se encuentran familias pertenecientes a comunidades indígenas y también personas que llegan, como en este caso, de Bolivia donde se hace presente el bilingüismo, esto afirmado por quienes forman parte del IES (estudiantes-docentes). Comentaron que son del mencionado país, y se dedican a trabajar la tierra, de hecho un docente formador que reside allí, al enterarse que sus estudiantes cuando iban a realizar las prácticas se topaban con esta realidad, decidió investigar por iniciativa propia acerca de cuál era la procedencia de esos niños, de esas familias, con la intención de poder forjar respuestas idóneas desde su unidad curricular.

La Resolución CFE N°119/10, establece que las autoridades educativas realizarán acciones a través de las políticas curriculares, que impacten de manera positiva en los sistemas educativos jurisdiccionales, tendientes a la consolidación de lo establecido en la LEN 26.206 en relación a la modalidad Educación Intercultural Bilingüe, además de garantizar en forma gradual y progresiva la formación docente en y para la educación intercultural y bilingüe específica, inicial y continua en los distintos niveles del sistema educativo. En su Anexo I (de la resolución que se está analizando), se concibe a la educación intercultural y bilingüe como un dialogo entre las poblaciones étnicas, lingüística y culturalmente diferentes propiciando el reconocimiento y respeto de tales diferencias.

El Estado Nacional asume la responsabilidad de brindar todas las garantías necesarias, para que se proponga y materialice esta formación docente inicial y continua en el profesorado; impulsando la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas. Para construir diseños curriculares, y a partir de estas realidades, permitir a los estudiantes y futuros docentes la posibilidad de construir modelos de enseñanza que sean acordes a los valores, conocimientos, lenguas y otros. Para así, dar cumplimiento de las políticas educativas tendientes a la consecución de los objetivos planteados por esta resolución, que contempla la importancia y las

necesidades de generar estrategias para abordajes desde la modalidad intercultural bilingüe. En consecuencia, sería necesario contar con la presencia de maestros interculturales y bilingües, en forma gradual y constante, esto con el propósito de conocer al estudiante y por supuesto a su comunidad.

Este maestro intercultural, resulta una figura educativa principal en tanto que, si no se cuenta con la presencia del idóneo (así llamado en las escuelas rurales de la provincia), no se permitiría la construcción del conocimiento y por tal, sería muy difícil que pueda adquirir y construir las capacidades y competencias necesarias del nivel primario para estas comunidades. En afinidad a este planteamiento, los estudiantes del PEP necesitan trabajar con estos actores, siempre y cuando estén en las escuelas ¿por qué es necesario su acompañamiento?:

La idónea, es la persona que traduce todos estos términos y todas las expresiones, lo lingüístico y paralingüístico para que el maestro no cometa errores, no precisamente debe ser una docente, puede ser un hablante de la lengua materna (...) esta hermoso, pero en la práctica los directores no saben cómo aplicar, desde la designación también hay una cuestión de política organizativa (Docente Formador 5, p. 14).

Además de tener esta dificultad, en las escuelas rurales de la región de la quebrada, en cuanto a la organización de las tareas del idóneo, por desconocimiento de cuestiones normativas de designación, donde allí sí se hace mención de las tareas puntuales. En la actualidad circunda el hecho de que, las escuelas rurales requieren de personas idóneas que sean propias de la zona:

En la escuela de perchel, había una chica (idónea) que venía cerca de la frontera con Bolivia, teníamos chicos de perchel con distintas regiones de Bolivia que también, por más que hablen el quechua o aimara, no es lo mismo hay unas variedades, y viene la idónea de otro lugar, se arma cada lío

cuando se quiere corregir o definir un término, y aparece la mamá o el papá y dicen no es así y aparece la idónea y dice no es así, (...) lo ideal sería que sea del mismo lugar (Docente Formador 5, p. 14).

Rescatar los aportes de la Resolución CFE N°128/10 que aprueba como anexo un documento importante en cuestiones de educación rural, procura brindar un conjunto de políticas para ese ámbito, las formas de abordaje en éstos, aportes para cada uno de los niveles educativos. En lo que atañe a esta investigación, puntualmente sobre la formación docente inicial y continua, en tanto se apela a los Institutos de Educación Superior, porque son encargados de la formación de los futuros docentes, a que propongan instancias de reflexión y de conceptualización, planteando, entre otras cuestiones, tomar como objeto de estudio a las escuelas rurales, porque hasta ese momento se carecía de contenidos puntuales y específicos que sean para los docentes que se desempeñan en la ruralidad. Y desde esta normativa nace la necesidad de la confección de Postítulos, para aquellos docentes que se encuentren en una escuela rural, la Resolución CFE N° 57/08 da vida a la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Rural para el Nivel Primario, en líneas posteriores se verá de qué forma se pudo llevar adelante esta especialización en la región estudiada.

Como se afirmó con anterioridad, es sustancial la lengua materna en relación a la educación primaria y aún más en la zona de la quebrada, puesto que la presencia de personas que proceden de Bolivia es bastante notoria y sumado a esto los niños y padres hacen uso de su lengua materna, el quechua, (como lo expresan los que viven en esa zona), al respecto

a partir de los datos del RER -Relevamiento de Escuelas Rurales-, se identificaron seis lenguas indígenas más habladas en las comunidades cercanas a las escuelas rurales Según los docentes entrevistados, éstas son: wichí, guaraní correntino, toba, quechua, guaraní y mapuche (Temas de

Educación. Panorama de la Educación Rural, 2015, p. 25).

En tanto que, los niños deben ser escolarizados y por ello, a los docentes formadores y estudiantes del PEP involucrados, les convendría contar con algún grado de preparación. Porque la realidad así lo requiere, además de contar con el acompañamiento del idóneo que, ya se mencionó anteriormente, no existe en algunos casos y en otros casos, su rol y funciones no están explicitados. Entonces, se admite por el momento, que ante dicha carencia la preparación correspondería provenir desde la formación docente inicial, puesto que así también la normativa lo expresa.

Pero cabe resaltar, que además en el profesorado los docentes formadores expresan la importancia de buscar estrategias y acciones, reconocen que esta realidad atraviesa el proceso de formación inicial de los estudiantes del PEP:

El quechua, lengua materna de la mayoría de nuestros estudiantes, es portador de un saber particularmente rico y preciso en lo referente a la realidad del campo y a las diferentes actividades propiamente agropecuarias en los Andes. Valerse de este idioma es de suma importancia (...) para que los estudiantes construyan sobre una base de conocimientos previamente adquiridos en su lengua materna y dar así seguridad a los jóvenes que se inician en los conceptos técnicos (Lazarte, C. en Aguirre Quinto, 2011, p. 66).

Y, ¿cuál es la realidad de esta figura en las escuelas rurales de la zona? ya se expuso la palabra de un docente formador, a continuación, se rescata palabras de estudiantes residentes del PEP que, si bien no forman parte de la muestra de esta investigación, pero relatar lo que comentaron en un diálogo con ellos, parece enriquecedor, al respecto sobre la idónea:

Produjo admiración que no tenga espacio propio, no tiene horario (...) no tiene un aula para estar con los chicos, trabaja con las maestras a la par,

por un rato esta con la de lengua y después está en otro curso con matemática, así como apoyando al profe, pero al final termina haciendo tareas como ayudando al profe en los contenidos específicos que le toca al profe, pero no es un trabajo suyo (Estudiantes Residentes del PEP).

Desde el Profesorado de Educación Primaria del IES en cuestión, se apuntó a lo siguiente:

Hay que ver cómo pronuncia el alumno (se refiere a los niños de la escuela primaria que como lengua materna tienen el quechua), es buscar el sentido que le da el alumno, esto recomiendo a los del terciario y para mí también, por ejemplo, si vos dijiste “caraciqui” ¿qué quisiste decir? Si para vos significa eso ¡está bien! porque vos quisiste decir eso, lo que vos conectaste antes y después, está acorde con lo que vos quisiste decir (Docente Formador 5, p. 15).

En este sentido, el Capítulo XI de la LEN la modalidad Educación Intercultural Bilingüe, y concretamente en el artículo 53 reconoce que se debe garantizar la formación docente específica, inicial y continua correspondientes a los distintos niveles del sistema educativo. Para que se atienda la realidad de los pueblos rurales en su diversidad cultural, en correspondencia a toda propuesta pedagógica-didáctica, con el fin de generar prácticas contextualizadas que consideren sus valores, conocimientos, saberes y lenguas.

En el caso del docente formador que recomienda a los estudiantes sobre el manejo de la lengua materna en el aula, y de cómo deben significarla, esto se da porque el docente es oriundo de un ámbito rural, y porque ha trabajado durante años en ellos. Pero admitió no haber recibido formación al respecto durante su formación docente inicial, la pregunta sería ¿qué ocurre con aquellos docentes formadores que nunca han experimentado ni tampoco se han nutrido a través de la lectura sobre estas situaciones que podrían suscitarse en escuelas rurales? Si bien es cierto, se reconoce a la modalidad educación

rural con toda su impronta, no obstante parte de la respuesta a esta pregunta se encuentra reflejada en el siguiente pensamiento:

Se produce una revalorización de las particularidades socioculturales mediante la denominada educación intercultural o atención a las diversidades en las que se cruzan diferentes intereses (...) tanto los estatales, como aquellos que devienen de las propuestas y demandas docentes o de los propios intereses y expectativas de quienes luchan por el derecho a la educación, que tiene un niño indígena o no (...) y por el otro, un proceso paulatino de abandono estatal (Achili, 2000, p. 65).

Es imprescindible rever esta situación, para dar cumplimiento con las políticas educativas que así la aseguran, a través del reconocimiento de dicha modalidad, lo cual proporcionará no sólo una formación inicial para diversos escenarios de los estudiantes del PEP, sino también permitirá una educación acorde y de calidad para los niños que asisten a las escuelas rurales y que, como se da en esta región, hablan quechua.

Continuando con el análisis, por primera vez y desde el plexo normativo que se viene desarrollado, se reconoce fuertemente la existencia de la cuestión rural, con la posibilidad de ser organizada de acuerdo a las necesidades inmediatas. Esto es recurrente en la LEN y la Ley de Educación de la Provincia de Jujuy, donde también se marca en reiteradas oportunidades el respeto hacia diversidad cultural. Acorde a esta afirmación, se debe agregar que:

El Área de Educación Rural del Ministerio de Educación de la Nación se constituye, en el año 2004, en el marco de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (DNGCyFD). Se diseñan líneas de acción destinadas a los establecimientos educativos de todos los niveles, ubicados en zonas rurales de todo el país y se considera que es necesario dar respuesta a las necesidades educativas de poblaciones que se encuentran

aisladas considerando los contextos particulares (Brumat, 2011, p. 2).

A su vez, desde el año 2006 y para cumplir con lo establecido respecto a la modalidad educación rural en lo concerniente a los objetivos y propósitos de la LEN, desde el Ministerio de Educación de la Nación, se implementa el Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER):

A través del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF). Este financiamiento se tradujo, en el mencionado programa, que se implementó durante el período 2006- 2010. Fue la Modalidad de Educación Rural la encargada de diseñar y ejecutar las acciones conjuntamente con los distintos niveles y otras modalidades del gobierno educativo que fueron financiadas con este proyecto (Temas de Educación. Panorama de la Educación Rural, 2015, p. 25).

El programa estaba destinado a la mejora de las condiciones de las escuelas rurales del país, en términos de gestión, recursos materiales y humanos, calidad educativa, mejora en el desarrollo local de las zonas rurales, etc. Comenta Aguerro (2015) que las principales líneas que plantea el PROMER tuvieron que ver, en primer lugar, con la entrega de elementos materiales a las escuelas rurales, en segundo lugar, confeccionar un mapa educativo de escuelas rurales. Y, en tercer lugar, crear la especialización en educación rural para la formación continua de los docentes, de nivel primario y que tuvo una duración de cuatro años consecutivos, Jujuy fue una de las veinte provincias donde se dictó.

Brindando más detalles sobre lo concerniente a la especialización anteriormente mencionada, se dispone que teniendo en cuenta el artículo 37 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (establece que tienen competencia y pueden planificar y presentar propuestas de oferta de carreras y postítulos, el Estado, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) y las Resoluciones CFCyE N° 151/00, C.F.E N° 23/07 y C.F.E N° 24/07 y, en conjunto con el Instituto Nacional de Formación

Docente, la Subsecretaría de Equidad y Calidad y el PROMER, pueden gestionar la realización de Postítulos en todas las provincias, que permitan adquirir conocimientos siendo también de relevancia el relato de experiencias de docentes que se encuentren en escuelas rurales:

Se articulan acciones en la implementación de ofertas de formación continua para los docentes (...). El marco legal del Postítulo son las Resoluciones del Consejo Federal de Educación 24/CFE/07: La Formación Docente debe incluir ofertas de especialización de Postítulos y la Resolución 151/CFE/00 que habilita a los Institutos Superiores de Formación Docente a dictar Postítulos con una duración mínima de 400 horas reloj (Brumat, 2011, p. 3).

A saber, los módulos de cursado que señala la resolución 57/08, son: Didáctica de Ciencias Sociales en plurigrado, Didáctica de Ciencias Naturales en plurigrado, Didáctica de la Lengua en plurigrado, Alfabetización inicial en plurigrado, Educación en ámbitos rurales, Seminario de Profundización I y Seminario de Profundización II.

Sabiendo sobre la existencia de este Postítulo, se indagó al respecto y de su impacto en general, y sobre todo en los docentes formadores de las unidades curriculares en estudio, y cómo se organizaba el tema de la formación continua y permanente, o sea si existía el dictado de otros cursos, licenciaturas, postítulos, diplomaturas que respondan a las necesidades del instituto, entendiendo la realidad circundante. La respuesta a esta pregunta fue dada por una profesora, quien también ocupó un cargo de jerarquía y, por supuesto toma decisiones, a lo cual respondió:

La necesidad es de los cursos porque son muy pocos los que llegan hasta aquí y cuando se los hace no son muy concurridos. No sé si es el tiempo, la plata, se les dificulta (...) la verdad que les hace falta alguna otra alternativa (...) pero en sí acá es difícil (Secretaria Académica, p. 10).

Además, se reconoció la existencia de una cuestión de relevancia, por lo cual no se hacen los postítulos, ni otras actualizaciones que se brindan, por parte de los docentes formadores ni de los estudiantes del PEP:

Me entero que junta de clasificación de primaria no les da puntaje, por los Postítulos, entonces uno entiende porqué los maestros que están trabajando no los hacen, no se los valoran en la junta o que no hacen curso porque ya tienen todo el puntaje en lo que es capacitación (Docente Formador 1, pp. 16-17).

Una vez más se evidenció como lo burocrático y administrativo, prevalece, y a causa de estas políticas que gobiernan el ámbito educativo, es que, en ocasiones, los docentes no tienen otra opción más que continuar realizando cursos de perfeccionamiento, con una corta duración. Dejando de lado, por ejemplo, esta instancia valiosa de preparación durante cuatro meses, donde se podría haber abordado cuestiones correspondientes a la educación rural, nutriendo su formación docente.

Continuando con la Resolución 57/08 y 57/08 anexo 1, aprueban el plan de estudios "Especialización docente de nivel superior en educación rural para el nivel primario" para ser aplicado en los institutos superiores de formación docente, que cada jurisdicción designe a tal fin. Entre los objetivos del Postítulo se pueden mencionar, el de brindar una especialización para de los docentes rurales del nivel primario de todo el país, a través de la profundización de sus conocimientos relativos a la educación en contexto rural; creando un espacio de discusión crítica en torno a las características de la educación rural y sus instituciones; ampliando el campo de la experiencia de los docentes a través del aprendizaje de nuevos conocimientos e instrumentos que le permitan diseñar nuevas estrategias de trabajo en las aulas rurales. Proponiendo múltiples recursos para la formación, producción e intercambio de experiencias relacionadas con los aprendizajes en contextos de enseñanza en los ámbitos rurales; estableciendo un registro y la sistematización de experiencias como herramienta privilegiada para acompañar procesos de evaluación y autoevaluación.

Al tomar conocimiento sobre este Postítulo, específico para los docentes rurales, pero que también como mencionó la secretaria académica podían realizarlo aquellos docentes del profesorado, porque mayoritariamente tienen título de docente de primaria. Señalar que la oferta del Postítulo era a término, y estaba planteado inicialmente para tres cohortes, la secretaria continuó diciendo, que no tuvo mayores repercusiones, al menos en lo que respecta a los docentes formadores. Teniendo en cuenta que su dictado dio inicio en el año 2008, se prosiguió preguntando y esta vez se conversó con una docente que ejerce como preceptora en el IES, y estaba por jubilarse, comentó que siempre trabajó en el Instituto, pero que nunca escuchó del dictado del mismo, y que seguramente esto se debió a la falta de interés por parte de los docentes del terciario.

Si bien es cierto, esa instancia de actualización no tuvo mayores repercusiones, pero esto no implicó que la educación rural y la diversidad cultural no tengan significado en la formación docente inicial del PEP. Se retoma lo que precedentemente se socializó, en la medida que, el grado de autonomía del profesorado permitió a sus autoridades junto a profesores de amplia trayectoria tomar decisiones sobre la elección de la Opción Institucional, que forma parte del Diseño Curricular, y atendiendo la realidad de la región, se optó por la Didáctica en Plurigrado, considerándola sumamente importante, porque los egresados nóveles tienen acceso a puestos de trabajo en escuelas rurales, al respecto:

Lo rural generalmente tomó la forma de seminarios, que, con carácter optativo, convivieron con otras modalidades actuales como, por ejemplo, la educación de adultos. La carga horaria destinada a estos seminarios y la profundidad de sus contenidos fue decisión institucional y en función de la pertinencia respecto de la adecuación a lo local (Recomendaciones para pensar lineamientos curriculares, 2009, p. 9).

Se hace una aclaración, a partir de las palabras expresadas anteriormente, ¿por qué los docentes nóveles del PEP tiene mayor posibilidad de trabajar, inicialmente, en escuelas rura-

les? En la Provincia de Jujuy, el mecanismo que se utiliza para el acceso a los cargos docentes tiene que ver con un sistema de puntaje, el cual se va incrementando en la medida que el docente realice formación continua y permanente. Se le otorga una certificación con una carga horaria que acredita un determinado puntaje, tal es así que a mayor puntaje posibilita el acceso a una zona que se desea trabajar, los docentes realizaron las siguientes expresiones “(...) *tienen que tomar en el lugar donde les salga algún cargo y mayormente en zonas más lejanas*” (Profesor Formador 3, p. 18).

(...) Lo bueno hubiera sido conseguir una escuela de jornada completa o de albergue anexo, pero el puntaje no me alcanzaba, así que con el puntaje que tenía estiré lo máximo para llegar a cobrar lo máximo, pero no sé cuál fue el tema porque la idea era salir a los centros más urbanos de aquí o Jujuy (Profesor Formador 5, p. 4).

(...) Eso sí, se da en un porcentaje importante porque uno siempre dice no dejen de estudiar, como ellas dicen para ir acumulando puntaje, es tan difícil poder ingresar a la docencia (Secretaria Académica, p. 4).

Este sistema de puntaje, causa que año tras año los docentes vayan rotando por diferentes escuelas, ya sean rurales o urbanas, pero esto también traería algunas tensiones en tanto que:

Esta situación se constituye en una paradoja cuando diversos estudios (Ames, 2004; Ezpeleta, 2007; Jacinto, 1988) muestran que los puestos en escuelas rurales suelen ser transitorios, pasando luego a cargos docentes de escuelas en zonas urbanas. Esto significa que acceden a ellas los docentes con menor formación y experiencia, a pesar que la complejidad de las tareas y las condiciones de aislamiento del trabajo en estos centros demandan en la práctica una verdadera especializa-

ción (Cragolino y Lorenzatti, 2000 en Lorenzatti, Brumat y Beinotti, 2014, pp. 51-52).

De todas maneras, puede ser probable que estas primeras labores en escuelas rurales sean un aporte a la formación docente, entendiendo que ésta debe ser integral. Esto quiere decir que el docente tenga la posibilidad de poner en práctica, aquellos conocimientos que le fueron provistos en el profesorado y pensando, por supuesto, puntualmente en ámbitos diversos tal como expresa la legislación vigente,

Capacitar a los maestros rurales para asumir el trabajo en el plurigrado, para introducir adaptaciones en planes y programas y relacionar los procesos educativos con aspectos propios de la vida cotidiana y el mundo del trabajo en el medio rural (Cragolino y Lorenzatti, 2000, p. 70).

Desde el profesorado se expresó:

El instituto le da las herramientas básicas para que ellos puedan llegar a las escuelas, para que puedan saber qué hacer. (...) considero que sí les damos las herramientas ¿les puede faltar? sí, seguramente, porque siempre nos faltan cosas y en ese faltante es cuando uno les recomienda, que tienen que completar ellos, tienen que seguir estudiando (Secretaría Académica, p. 10).

Avanzando con el estudio, a partir de la lectura de la documentación en relación al tema que atañe, se puede afirmar la existencia de un compromiso, al menos desde el discurso, del Estado Nacional y Provincial. Respecto a la elaboración de políticas educativas acordes y contextualizadas, se daría supuestamente un pasaje de aquellas

políticas educativas homogeneizadoras a políticas identitarias, en tanto impulsan la visibilidad de las diversidades socioculturales, propugnando la organización de experiencias educativas particulares (locales, regionales, indígenas o vinculadas a

cada comunidad educativa (Achili 2003 en Mart, 2008, p. 6).

Por lo que, se dio lugar en el sistema educativo a la cuestión de la diversidad cultural y la educación rural, ambas ligadas de manera inevitable de acuerdo a las documentaciones producidas por el Ministerio de Educación de la Nación. Entonces, desde el punto de vista de los materiales teóricos y normativos de carácter educativo, han adquirido relevancia.

En efecto, se coincide con Achili (2000), en la medida que si se refiere a la Provincia de Jujuy, en cuanto a la educación rural y la diversidad cultural, es indudable el avance en materia de políticas tendientes a dar respuestas, también y, por lo menos desde el discurso. En tanto que, si cotejamos las legislaciones y otras documentaciones se nota una imposición de políticas, que tenderían a la homogeneización, descartando toda posibilidad de injerencia y abordajes de las comunidades rurales y, mucho menos se pensaba en brindar espacios durante la formación docente inicial para el PEP, respecto a lo anteriormente mencionado.

Hay que aludir que en el Título IV - Capítulo II de la LEN, se reconoció que la formación docente tiene como finalidad preparar profesionales, que aparte de tener sólida formación académica, debe ser un profesional cuyas prácticas estén sostenidas por la igualdad, calidad y respeto a la diversidad socio-cultural. Siendo un agente de formación docente continua y permanente, para que en definitiva puedan desenvolverse en la tarea educativa, independientemente de la modalidad.

A su vez, en el artículo 76 de la misma Ley, indica que el INFOD debe promover y establecer formas de abordaje para una formación idónea a la realidad, a través de planes, programas, ejecutar políticas que atiendan la realidad del IES. Debiendo instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y fortalecimiento del sistema formador de docentes. No obstante, la realidad en cuanto a la formación de los futuros docentes, en lo concerniente a cuestiones financieras, que deben apoyar y brindar los recursos necesarios para que se pueda cumplimentar con la formación en todas las modalidades pre-

vistas en la legislación. Pareciera que se encuentra lejana a esta preparación para “los diversos contextos”, de todas formas, se admite una predisposición, para que los estudiantes tengan esa posibilidad, arriesgándose a cualquier eventualidad, tal como expresan desde el IES:

Este año hemos hecho hincapié en el problema del seguro (...) hemos salido tardíamente, hemos tratado de que los chicos no viajen mucho, que hagan las prácticas en las escuelas asociadas, así que los chicos han empezado la práctica después del mes de julio (Docente Formador 1, p. 9).

cuando puedo les acompaño fuera de mis horarios en el profesorado hay que ir en la mañana o tarde, y cuando me da el tiempo voy y fuera de los horarios que me cubre el seguro (...), respecto al tema del seguro, sí surge el tema, porque ¿si llega a pasar algo? Hasta el momento no está solucionado el tema acá, siempre tratando de que no pase nada con los chicos (Docente Formador 6, p. 5).

Se admite por el momento, estar muy distante la aplicación de la normativa vigente, las voces de los docentes muestran que no se lleva a la práctica y no se materializa lo que aquella sostiene. Poniendo en riesgo la posibilidad de tomar conocimiento de las realidades que poseen las escuelas cuya modalidad es la rural, como dicen los docentes formadores que no siempre realizan salidas, es como una cuestión azarosa, con algunos grupos de estudiantes sí y con otros no, esto por el tema del seguro de vida.

Entonces, muchas veces al no poder conocer esta realidad los futuros docentes y docentes noveles no cuentan con esas experiencias rurales in situ, más aun desaprovechando que este profesorado se halla rodeado no sólo por una cantidad considerable de escuelas rurales, sino que también son los propios estudiantes que en su mayoría, provienen de zonas rurales, donde gran parte de su crianza la han tenido en estos lugares. Es decir, son portadores de múltiples experiencias, relatos, creencias y demás, que podrían intercambiarse con los

docentes formadores, para comprender las lecturas del mundo que se hacen desde las distintas comunidades rurales, para así teorizarlas y relacionarlas con la formación docente.

Como consecuencia de esta falta de acompañamiento desde las políticas educativas, que sostengan la importancia de contar con, por ejemplo, el seguro de vida, sólo se va adquiriendo un bagaje teórico del formador, o sólo con algunas recomendaciones a través de experiencias relatadas por éstos (en el caso de tenerlas).

Como una cuestión importante a conocer, por el estudiante que está formándose en el profesorado, respecto a la modalidad que se viene estudiando, se encuentra en lo planteado en la investigación realizada en los ámbitos rurales de la Puna de Jujuy por Puca Orazabal (2015), la autora hizo referencia sobre las estrategias de enseñanza en escuelas rurales, sosteniendo que, por una parte, el contexto es absolutamente determinante, contexto en sus múltiples dimensiones, desde lo social, económico, cultural, etc.,. Por otra, señaló la escasa preparación del docente rural durante su formación inicial para los ámbitos rurales, en consonancia con este pensamiento

una estrategia valiosa es el trabajo con los docentes compartiendo, socializando, reflexionando y vivenciando el sentido de los saberes y tecnologías andinas, y su validez epistemológica junto con el saber moderno (Sánchez, R., 2011, p. 188).

La labor que realizan los docentes formadores del IES en el que se realizó el estudio, mostró que, si bien no cuentan con el apoyo financiero que desde la normativa se asevera deberían tener, promoviendo así las condiciones necesarias para que se cumplan todas las condiciones pertinentes. Lo cierto es que, pese a las vicisitudes, se realizan intervenciones pedagógicas que permiten a los estudiantes la apropiación de experiencias, el contacto con realidades distintas y la reflexión de su futuro rol docente.

Lo anteriormente expuesto, pudo afirmarse a partir de la socialización de múltiples vivencias por parte de la investigadora, y al convivir durante esos tres años en el profesorado -

realizándose el trabajo de campo con los docentes formadores, estudiantes, preceptores, rector y otros actores educativos, en ocasiones los mismos estudiantes residentes comentaron que:

Hay materias que aportaron a nuestra residencia, tanto para lo rural y urbano (...) las experiencias en escuelas rurales fueron fortalecedoras, no vas con conocimientos nulos, sino que ya vas con ciertas experiencias y conocés cómo se trabaja, y te das cuenta que no es lo mismo que una escuela urbana (Estudiante Residente)

Si bien es cierto, los estudiantes residentes y docentes formadores pudieron expresar en común, que las diferencias tenían que ver con la cuestión cultural, con los pensamientos, con las creencias, cuestión sumamente significativa. Siendo importante también, que se conozcan otras de esas características y diferencias con las escuelas urbanas, de acuerdo a los distintos aportes, se puede decir que las escuelas rurales:

Destacan entre sus rasgos: la precariedad de las escuelas en términos de infraestructura, mobiliario y equipamiento pedagógico; la falta de servicios básicos como electricidad, agua y desagüe; la presencia de maestros poco o nulamente preparados para desempeñarse satisfactoriamente en las aulas primarias multigrado; la notable insuficiencia de programas y acciones educativas (Checa en Aguirre Quinto, 2011, p. 50).

Esta es la realidad que tendría que conocer el PEP, más aún considerando que se halla cercano a las escuelas rurales, al respecto:

Acá es importante desde lo rural, porque nuestros alumnos cuando se reciben tienen más posibilidad de irse a trabajar al interior, a Varas a Santa Ana, por eso es muy importante la formación, por eso tenemos la opción en el profesorado de primaria, en la estructura curricular la opción del alumno de elegir esto de la enseñanza en plurisala / plurigra-

do, que ellos sepan cómo se puede trabajar (Secretaría Académica. p. 10).

Esta opción del alumno a la que aludía la Secretaría Académica se denomina Didáctica en Plurigrados, y desde otros espacios de la Formación Profesionalizante del mismo modo plantearon que se generan oportunidades de visitar escuelas rurales. Se mostró que con mucho esfuerzo tanto del docente formador, como de los estudiantes pudieron concurrir a las escuelas rurales circundantes, aunque no contaban con los medios económicos, ni con la disponibilidad horaria que desde la norma se les asegura. Nuevamente hace ruido la normativa vigente, que produce más incertidumbres que certezas

se trata pues de instituciones públicas, lo que implica que lo que se haga y deje de hacer en materia de cobertura, calidad y atención, depende fundamentalmente de las decisiones, recursos y voluntad política de las autoridades e instituciones del Estado (Checa en Aguirre Quinto, 2011, p. 50).

Y en este sentido, expuso:

Si trabajamos de acuerdo a lo que pide la reglamentación, es muy probable que no se pudiera hacer nada (...) hay una cuestión más de estar de acuerdo con el alumno, en decirle ¿dónde te queda más cerca? Si sos de Tilcara busquemos una escuela de Tilcara (...). Me pagan por tres horas en el profesorado. Cuando voy, por ejemplo, a las escuelas rurales a acompañar a los estudiantes, no tengo seguro o si tengo seguro ¿Cuántas veces tengo que salir? si espero tener el seguro, entonces ¡no salgo! (...). Voy en mi vehículo a las escuelas, pero eso nadie me paga (...). Me dicen que trabajo por amor al deporte, puede ser que tengan razón en ese sentido, pero si uno quiere hacer algo tiene que arriesgarse (Docente Formador 5, p. 12).

Asimismo, se asevera la autonomía del IES en cuanto a la gestión democrática en el gobierno de la institución en sí, en

cuanto a la toma de decisiones relativas al diseño e implementación en su proyecto institucional:

(...) Tenemos en la estructura curricular la opción del alumno, se eligió esto de la enseñanza en plurisala/plurigrado, para que ellos sepan cómo se puede trabajar, porque se van a enfrentar a las escuelas, y están a cargo de dos o tres grados, entonces para ver cómo trabajar, incluso para ver qué contenidos (...). El profesor les lleva a las escuelas ya sea plurisala o plurigrado, pero sí se hace mucho hincapié en eso (Secretaría Académica, p. 10).

En este profesorado se ve manifestado ese libre albedrío, para la toma de ciertas decisiones, considerando los distintos documentos normativos que la rigen, como ser el Diseño Curricular del PEP. Viéndose reflejado en la elección de un taller, el cual quedó a criterio y decisión de las autoridades del IES, en tanto y como ya se expresó, se propuso específicamente el tratamiento de la modalidad educación rural a través del taller de Didáctica en Plurigrado, posteriormente de consensuar la idea de que hacía falta trabajar no sólo la modalidad sino también desde un enfoque intercultural.

Se considera ahora que, en armonía con lo planteado por la LEN 26.206, se respalda a nivel financiero por la Ley de Financiamiento Educativo y de Educación Nacional N° 26.075:

Ampliar la oferta educativa para todos los niños y jóvenes, garantizar la continuidad de estudios en todas las etapas obligatorias del Sistema Educativo y ofrecer propuestas educativas de calidad, que promuevan el acceso a los saberes relevantes definidos para el conjunto de alumnos del país, y a la vez promover el reconocimiento y la valoración de los bienes culturales de las comunidades (Temas de Educación. Panorama de la Educación Rural, 2015, p. 24).

Ahora bien, hasta aquí se realizó un abordaje de la legislación a nivel nacional y provincial sobre el estado de la situación en referencia a la educación rural y la diversidad cultural, y se efectuó someras aproximaciones en lo concerniente a la formación docente. Resta por indagar sobre las leyes y resolu-

ciones correspondientes específicamente a la educación superior, en tal sentido, la Ley de Educación Superior N° 24.521 sancionada en 1993, describe las finalidades, objetivos entre otras cosas de la educación superior y acorde a lo establecido por otras leyes educativas –ya analizadas– también señala la actualización en la formación profesional, pero no indica en sus diferentes apartados nada en correspondencia a la atención de las distintas modalidades. Tampoco de una atención específica sobre la diversidad cultural durante la formación para la docencia en los profesorados de educación superior, pero sí a grandes rasgos sostiene en su artículo 17 b) que dicha formación debe ser acorde a la realidad en la que se haya vinculada e inserta, teniendo en cuenta la vida cultural y productiva local y regional.

La última ley mencionada tiene sus modificaciones, realizadas por la Ley de Educación Superior N° 25.573 artículo 28 en el inciso a) a través del cual, se posibilita para la formación docente atender los requerimientos nacionales y regionales, esto es de suma importancia ya que:

Teniendo en cuenta que los marcos legales, programas del estado centralizado se aplican a regiones particulares, es necesario considerar, además, las configuraciones socio históricas específicas y las mediaciones existentes, y también tener en cuenta las disociaciones entre marcos normativos, discursos oficiales y realidades sociales (Cragno-lino, 2015, p. 208).

A continuación, se considera la Resolución N° 23/07 Anexo 01 Plan Nacional de Formación Docente, sostiene que la educación es un pilar indispensable de la sociedad, y que por ello deben crearse políticas que den respuesta a necesidades y demandas que del sector educativo devengan. Además, este plan prioriza crear acciones que tengan que ver con el desarrollo institucional, curricular, formación docente continua y desarrollo profesional.

Una de las cuestiones que trabaja este plan, es el fortalecer las políticas de apoyo para los estudiantes y, básicamente

que esas políticas consideren el perfil y necesidades de los estudiantes de las carreras de formación docente. Por ejemplo, si bien es cierto no se trata de un profesorado de educación intercultural y bilingüe, pero como ya se expresó, es una realidad de la región, y es con lo que se enfrenta en estudiante del PEP, y por supuesto un egresado de la carrera. En otras palabras, se requiere el abordaje de alguna forma pedagógica, para brindarle herramientas básicas de actuación en las escuelas rurales, donde están presentes niños y niñas que hablan quechua y español. Se retoman algunos pensamientos y expresiones de los estudiantes de residencia cuando se conversaba en los pasillos del IES, y durante la entrevista que se les hizo:

Nos mandaron a Perchel, pero no sólo ahí, sino también a la zona de Uquíá, digamos que aquí hay mucha gente que viene de otros lugares (...), sus papás hablan quechua, pasó que una vez había un niño que manejaba español, quechua y aymara, para que tengas una idea al nivel en el que estaba el niño, y nosotros que estábamos apenas (Estudiante Residentes del PEP).

Los idiomas me parece que tiene que ser importantes en esto de la formación, como le decía, el quechua, el inglés no sé (...) pero sobre todo el quechua porque se “ve” (Estudiante Residente del PEP).

Por su parte, los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Resolución CFE N° 24/07, toma como marco referencial los principios y garantías de la LEN y, a partir de éstos se genera para cada jurisdicción los diseños curriculares, acordes a lo que culturalmente se crea pertinente y relevante para su oferta educativa. La enseñanza de contenidos curriculares contextualizados, cuya base de actuación docente contemple el contexto sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza y desde allí se originen dispositivos pedagógicos. Aunque la resolución mencionada contempla la enseñanza de esos contenidos curriculares contextualizados y, sostenidos por lo cultural, pero la realidad es que:

Esta propuesta curricular incorpora la problemática de la enseñanza en escuelas rurales, en el espacio de la formación docente inicial no se constituye en un saber obligatorio y común a todos los docentes en formación, ya que la opción por una orientación queda a criterio de cada institución formadora de docentes (...) no asegura que todos los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, de futuros maestros, tengan un conocimiento y un acercamiento a la realidad de las prácticas docentes en espacios rurales (Lorenzatti, Brumat y Beinotti, 2014, p. 51).

Además, ratifica sobre una red de apoyos mutuos entre las escuelas asociadas, institutos de educación superior y otras instituciones educativas sociales. Este es un punto que interesa revisar, es decir, sobre la relación con las escuelas asociadas. En el IES en cuestión, la red de apoyos con las escuelas asociadas, y de acuerdo a la experiencia de los docentes formadores, dicha red y las eventuales relaciones, se encuentran imprecisas, lo que provocó que muchas veces los estudiantes del PEP no puedan llevar adelante prácticas monitoreadas por los docentes de las escuelas, es decir, por los denominados docentes coformadores o docente orientador, donde van a realizar sus prácticas, ya sea de residencia o de algún trabajo de campo. Este punto resultó clave, y mereció ser analizado porque serían quienes podrían colaborar también con el proceso de formación inicial in situ, proveerle al estudiante de diversas herramientas para que éste pudiera elaborar sus propios dispositivos para las escuelas rurales.

De acuerdo a lo establecido en la Resolución 24/07, Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, en particular interesó resaltar acerca de la importancia de constituir redes de formación, que permitieran trabajos y experiencias pedagógicas en ámbitos escolares diversificados, y aquí se incluye a la escuela rural. Con esto se pretendió propiciar el tratamiento de las diferencias y el enriquecimiento de las experiencias docentes. A partir de la figura del docente coformador, que se encuentra en la escuela a cargo de un grupo

de niños, su rol será importante en la formación del futuro docente, reconociéndoselo como nexo entre la escuela asociada, los estudiantes del terciario, y los docentes formadores, puesto que se convierte en un referente. Es a través de éste, que se permitiría la contextualización de la realidad particular, y por supuesto, la adecuación de las propuestas áulicas, además que también compartiría sus propios saberes experienciales. Es oportuno hacer un breve análisis de lo que sucede con este docente, que acompaña desde las escuelas asociadas, ya que fue mencionado por los docentes del profesorado. Este trabajo en equipo entre el docente co-formador y el docente del terciario no siempre se vio reflejado, apareciendo tensiones y contradicciones, que en ocasiones trajeron consigo dificultades para los estudiantes, comentó un docente:

Generalmente, es el tema de las diversas formas de planificar de los profesores, del instituto y los maestros (que se encuentra en la escuela asociada), el alumno dice ¿a quién hago caso, al profesor (formador) o al maestro que está a cargo del grado? Entonces, hay que ir viendo si querés perder tiempo y empezar a poner las resistencias, de decir esto es válido y esto no, o si ir por la otra parte de decir no, decir se puede hacer como lo está haciendo el maestro, pero si no estamos de acuerdo ¿cómo lo haríamos? (Docente Formador 5, p. 18).

Al respecto, Foresi (2009) señaló que se trata de un docente cuya función es la de recibir al estudiante del terciario, en los grupo-clase que tienen a su cargo en las instituciones educativas. Estos estudiantes del profesorado van a llevar adelante prácticas desde las distintas unidades curriculares que forman parte del cursado del PEP, como también realizarían las últimas prácticas que tienen que ver con la residencia pedagógica. De acuerdo a lo determinado entre las autoridades de las escuelas asociadas de nivel primario de la región de la quebrada con el IES, estaría encargado de realizar un seguimiento personalizado de cada estudiante del profesorado, y como característica de los docentes orientadores, es que tuvieron una amplia experiencia profesional. Sucedió que las decisiones

institucionales adoptadas tanto de la escuela asociada como del terciario, presentaron un punto en contra, el cual tiene que ver con la incertidumbre del estudiante, de especular si sería o no recibido por estos maestros. El docente orientador resulta una figura clave en este proceso de formación docente inicial para los ámbitos rurales, más aun teniendo en cuenta las dificultades por las que atraviesa el profesorado, entonces, ¿qué lugar ocupa este docente orientador en la formación docente inicial del PEP? O siendo más específicos ¿cómo trabajan los docentes de las unidades curriculares involucradas con los docentes orientadores? Seguramente, esta cuestión podría ser tema de investigación, pero no es el propósito, por ahora, de quien escribe, sino que, y al tomar conocimiento de las peripecias, de las rémoras, de las limitaciones en la formación docente inicial concernientes a las escuelas rurales ¿podría ser el docente orientador un puente que permita compensar, de alguna manera, las limitaciones con las cuales se enfrenta el formador y los estudiantes? Se refiere a las aseveraciones de los profesores, en tanto se hallaron imposibilitados de acompañar a sus estudiantes a consolidar prácticas en escuelas rurales porque éstas funcionan en un horario donde la mayoría de ellos está trabajando en otros lugares, es decir por la mañana y por la tarde. Se admite, que trabajar con las escuelas asociadas resultaría beneficioso porque el docente orientador es un actor importante, pudiendo nutrir a quien se está formando (Vezub, 2009), a partir de sus saberes experienciales, queda en el tintero saber sobre las teorías que manejaban, y muchos otros aspectos más, pero la realidad muestra que son quienes están en ese momento crucial para los estudiantes, principalmente cuando realizan residencia, en tanto observan, ayudan a planificar, colaboran en su instancia de formación, ayudan a controlar al grupo clase, etc.

Al respecto, dijeron:

Con la profesora –co-formadora– es conocer diferentes contextos, ver las problemáticas educativas, en distintas regiones Se van acercando desde ese lugar a conocer lo que es la realidad educativa, y hacen proyectos a partir de esas inquietudes (...) llega un momento en el año en que ya la maestra

le da temas para que planifique, y pueda hacerse cargo de la clase. Logramos que asuma gradualmente más responsabilidad y compromiso, en la tarea de enseñar. Llegan a residencia habiendo pasado por todas estas experiencias previas, entonces tienen ventaja, que no sea un shock para los chicos, que siendo por primera vez se enfrenta a un aula en la escuela (Docente Formador 1, pp. 17-18).

Los alumnos se insertan directamente a las escuelas asociadas, para hacer observaciones con acompañamiento del docente (...), quiero que vean cómo se da esa didáctica en el aula, la transposición didáctica, analizamos las políticas educativas, los niveles de especificación curricular, las modalidades. Uno de sus primeros contactos es la educación rural, porque tenemos varias escuelas rurales, las alumnas tienen esa facilidad para ingresar a las escuelas (Docente Formador 4, Pp. 3-4).

Tengo didáctica, doy la parte teórica, el docente orientador dentro de la escuela asociada orienta (...), ve si tiene el alumno algún problema en la práctica, la otra vez surgió un problema con uno de mis alumnos relacionado con dominio de grupo (...) le hablé a la orientadora para que intervenga y asesore y que yo lo voy a asesorar acá en clase (...) es el nexo, porque no estoy en las escuelas (Docente Formador 2, pp. 12-13).

Si bien, las políticas educativas no acompañaron este proceso de formación inicial, pero se destaca la labor de los docentes formadores que asumieron la tarea de educar, como lo hizo el formador de Didáctica en Plurigrado, también lo hizo el docente de Planificación e Intervención Didáctica. Posibilitando concurrir a las escuelas rurales asociadas, con propósitos formativos que les permitiesen a los estudiantes abordajes reflexivos. Sin embargo, no siempre se dio esta apertura de las escuelas asociadas, o más bien de quienes habían asumido el

compromiso de recibir a los estudiantes del PEP, señaló un docente:

Tratamos de coordinar, primero la aceptación del docente con el alumno de práctica (...) hay docentes que dijeron estamos muy atrasados, avanzaremos muy rápido, no tengo tiempo para asesorarlo, este año voy a faltar mucho porque estoy muy enferma. Siempre y cuando quieran ellos van los alumnos de práctica. Si bien es una escuela asociada no todos quieren” (Docente Formador 2, pp. 12-13).

Si esta figura resultó clave, y permitió, cuando así quisieron los docentes co-formadores, las primeras aproximaciones a escuelas rurales, entonces ¿por qué a veces no quisieron ser parte del proceso formador? Rescatando las charlas, podría ser por la falta de reconocimiento institucional, quedando en silencio su labor, en un rotundo anonimato, y esta afirmación fue sostenida durante lo conversado con uno de los docentes del profesorado, de hecho, al preguntarle sobre esto, la expresión en su rostro fue de asombro, a veces por la vorágine del tiempo estas cuestiones carecen de significancia, señaló lo siguiente:

Entrevistadora: existe reconocimiento para el docente orientador (...) o pasa, así como que queda en la memoria del alumno. Docente: en la memoria del alumno, porque no hay reconocimiento ni monetario ni nada (...) me das una idea de darle un reconocimiento, por ejemplo (Docente Formador 2, pp. 13-14).

Lo señalado, es reconocido en tanto que,

la función que cumplen es de importancia en el marco de los dispositivos para enseñar y aprender las prácticas docentes. (...) esta actividad profesional no tiene reconocimiento material ni simbólico, desarrollándose bajo la buena predisposición de los maestros y profesores, en el marco de acuerdos personales (Foresi, 2009, p. 224).

Sobre el interesante acompañamiento del docente orientador Olzansky (2016) señaló que los asesoramientos pedagógicos y didácticos recibidos de un docente cuya función es orientar en las escuelas, son invaluable durante el proceso de formación inicial. Porque serán las primeras aproximaciones y llegadas a las escuelas, y los que han transitado el camino de la docencia saben a qué se hace referencia, son momentos donde se ven involucrados los temores, las incertidumbres hasta los logros y motivaciones, es decir, ayudará a superar el shock de la realidad

este choque es comprensible si tenemos en cuenta como al profesorado poco experimentado se le responsabiliza completamente de un grupo-clase y para enfrentarse a ello tiene que activar estrategias que reduzcan la incertidumbre y la inseguridad que la nueva situación le genera (Veenman, 1988 en Moliner y Ortí, 2016, p. 829).

Ante estas situaciones para el estudiante será muy importante contar con la presencia del docente co-formador y por supuesto que éste pueda ayudarlo a través de sus conocimientos profesionales derivados de sus múltiples experiencias en la escuela rural. Jackson (1998) explica que estas incertidumbres no sólo tienen que ver con el no saber qué hacer frente a distintas eventualidades que no pueden manejarse, sino que incluyen la mayoría de las decisiones que el docente debe tomar en el aula.

En tanto que en la Resolución CFE N° 23/07, se ratificó e impulsó el trabajo en equipo con los directivos de las escuelas asociadas, con el fin de gestionar acciones que tiendan a organizar todas las instancias de la formación inicial, para asegurar esta tarea de manera sistematizada, contando con todos los recursos necesarios. Sin embargo, la realidad del IES de la quebrada mostró lo contrario, pese a que hubo reconocimiento y fundamentaron que se trata de una figura imprescindible. Encontrándose una débil conexión y valorización entre el terciario y las escuelas asociadas, de todos modos y pese a esta falta de organización y de reconocimiento a los orientadores o co-formadores, se dio continuidad con este acompañamiento,

en tanto y en cuanto se quiera “recibir” al estudiante del PEP. Habría que comprender que la entrada a las escuelas asociadas es vital para la formación inicial, pensarla como *“una instancia de formación y no se trata simplemente de un baño de realidad”* (Perrenoud, 2007 en Foresi, 2009, p. 226).

Continuando con el análisis del marco regulatorio de carácter normativo, la Resolución CFE N° 30/07 y Anexo 1, aborda sobre las formas de organización institucional de la formación docente en el sistema educativo argentino. Ésta realiza un recorrido histórico del sistema formador, y además da cuenta respecto a sus propósitos y de la posibilidad de un cambio de mejora, a través de propuestas dentro de un plan estratégico, las cuales son emitidas teniendo en cuenta la Resolución 251/05. Se remite a partir de las consideraciones de un informe final producido por el Consejo Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, acerca de los referentes del Ministerio de Educación de las distintas provincias, los equipos técnicos, gremios docentes, entre otras figuras representativas del sector educativo. Esa misma resolución crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), que depende del Ministerio de Educación, y se le asigna las siguientes responsabilidades:

Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación; impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación y el resto del sistema; coordinar acciones de seguimiento y evaluación de las políticas; desarrollar programas y materiales para la formación docente inicial, entre otras cosas (Menghini, 2012, p. 180).

Avanza en la definición de la especificidad de la formación docente: inicial y continua. A su vez analiza las condiciones a partir de las cuales se diversifican las funciones específicas, la manera en que se accederá a los cargos docentes, la autonomía de las instituciones y, por supuesto sus limitaciones, propone lineamientos que permitan una mayor y mejor articulación entre las instituciones no sólo que formen docentes sino también con las escuelas.

El análisis que se viene realizando, muestra una y otra vez que desde lo escrito, pareciera que todo responde a las necesidades del sistema educativo y, por supuesto de la sociedad en sí, reconociendo que los docentes formadores cuentan con las condiciones óptimas, para llegar a las finalidades que se les solicita desde las distintas dependencias del Ministerio de Educación Nacional y Provincial. Atendiendo a estas afirmaciones expresadas e indagadas, se retoma una pregunta que Achilli (2000) realiza en uno de sus escritos en relación a la temática que se viene tratando, ¿No tendremos que estar atentos a la posibilidad de reduccionismos o falsas polarizaciones en las que terminamos homogeneizando lo que pretendemos diferenciar u otorgando sólo la calidad de “políticas educativas” a las que se elaboran desde el Estado?

Se infiere que lo brindado por este profesorado intenta dar respuestas a las demandas y necesidades, en materia educativa, de la región, formando a sus futuros docentes para incorporarse en el sistema educativo y más específicamente en el ámbito rural. Si bien es cierto, y como ya se mencionó, se hace un “buen uso” de la autonomía que poseen, pero carecería de un acompañamiento real por quienes deben asegurar el cumplimiento de las políticas educativas vigentes. La preparación para la modalidad educación rural y la diversidad cultural en la formación docente inicial del PEP, no carece de buenas intenciones, sólo se requiere de un acompañamiento imponderable, esto se afirma teniendo en cuenta los discursos de quienes tienen como misión la formación, como de quienes son los actores principales de la institución formadora, los estudiantes.

Lo expuesto requeriría cambios en la formación docente, en cuanto a la incorporación de diversos dispositivos que respondan a estas carencias provenientes de las políticas educativas, por ejemplo, un taller donde se estudie quechua, o tal vez se brinden algunas herramientas necesarias que le permitan comprender al niño hablante de su lengua materna. Se propone este taller porque la figura del idóneo carece de significatividad para quienes gestionan las escuelas de esa zona, por tal motivo el residente o docente novel se ve ante esa realidad, a la cual debe dar respuesta de forma inmediata.

2.2 Análisis de lo contemplado en el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria de la región de la quebrada con relación a la Educación Rural y la Diversidad Cultural

Son dos las intenciones por las cuales se inquiere sobre las políticas educativas en relación al estudio de la Modalidad Educación Rural en el IES. Por un lado, para la toma de conocimiento del estado de la situación actual y, por otro lado, para analizar de qué forma el profesorado se apropia de estas políticas y las significa/resignifica/reconstruye al interior del mismo. fina

Se viene indagando en las últimas partes del apartado anterior sobre políticas educativas, por tal motivo resulta pertinente tomar un posicionamiento teórico sobre lo que se entiende, en primer lugar, por políticas públicas, y en segundo lugar sobre políticas educativas, para así el lector pueda comprender a qué se hace referencia cuando se hace alusión a éstas,

(...) las políticas públicas son proyectos y actividades que un Estado diseña y gestiona a través de un gobierno y una administración pública a los fines de satisfacer necesidades de una sociedad” (Graglia, 2012, p. 19). En consonancia a esta conceptualización, también puede decirse que, “Políticas Públicas son aquellas líneas de acción que apuntan a satisfacer el interés público y tienen que estar dirigidas o encaminadas hacia el bien común (Croce, 1999, p. 188).

De manera que, las políticas públicas tienen el propósito de tender puentes imponderables, que permitan cruzar a la zona de bienestar en todos sus sentidos, y que a su vez ocasionen respuestas, no sólo a necesidades de la sociedad sino también que, y sin llegar a ser necesidades, el Estado propicie abordajes a través de sus distintos órganos, en la medida que se germine un buen desarrollo local, regional y nacional: el bien común. En consecuencia, y tal como declara la Constitución Nacional de la República Argentina, la educación es un

derecho que le corresponde a cada habitante del país, y por tal, deben darse las condiciones óptimas garantizando la consecución de una educación de calidad. Dicho de otra forma, las políticas públicas serían dispositivos que el Estado, a través de sus diferentes instituciones, genera para dar respuestas acordes y reales a la sociedad en su totalidad, con el fin de arribar al bien común.

Hecha esta salvedad, no menos importante, y ya en el plano educativo se puede afirmar que:

Quando hablamos de políticas educativas hacemos referencia –en un sentido amplio– al conjunto de actuaciones que se generan, tanto desde los ámbitos estatales –hegemónicas como desde los distintos sujetos implicados– ya sean docentes, padres, grupos étnicos, movimientos, las que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas. Analíticamente, este reconocimiento hace posible identificar y conocer estos procesos sociopolíticos generalmente silenciados/reducidos tras las políticas estatales, conocer las dialécticas de sus mutuas interacciones, sus contradicciones y conflictividades, las implicancias que generan (Achilli en Cragnolino, 2015, pp. 207-208).

Puntualmente, en lo que respecta a las políticas educativas concernientes a la ruralidad, y en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria, se sostiene que

las políticas para la ruralidad se constituyen en un conjunto de medidas que, en línea con las decisiones que se tomen para el conjunto del Sistema, atiendan integralmente las necesidades, particularidades y potencialidades de las poblaciones que habitan espacios rurales (Res.108/10-Anexo).

Desde este punto de vista, es necesario recalcar que, si bien existen políticas emanadas desde el Estado Nacional y Provincial, en ocasiones sostenidas desde organismos interna-

cionales, relacionadas con promover una educación de calidad en las escuelas rurales, abogando al intento de acortar brechas de desigualdad. Entonces, a esas políticas, se las piensa como aquellas que provienen desde un nivel macro, porque justamente su origen es desde la imposición procedente de las dependencias de ambos Estados, que en ocasiones presentan una alejada correspondencia con lo que acontece en cada realidad, en este caso, educativa rural.

Ante esta lejanía, puede pensarse en la configuración de políticas, podría decirse de dimensión “micro”, construidas al interior de cada institución, es decir, tomar como punto de partida aquellas que se señalaron como macro, para darle la forma, la correspondencia y pertinencia, de acuerdo a la finalidad que se tenga. Esto que se sostiene es un claro ejemplo de lo realizado por el IES, donde se realizó la investigación, que haciendo un buen uso de la autonomía que le confiere la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación, gestionaron actuaciones acordes a las necesidades de la comunidad educativa de la región.

Como ya se mencionó, esto acontece en la institución en estudio, ya que tiene un espacio curricular delimitado que estudia la educación rural, y propone abordajes donde el futuro docente de Nivel Primario, tiene como escenario el ámbito rural, considerando un diagnóstico propicio de su entorno, para luego brindar respuestas. Y así, posteriormente, proponer a sus estudiantes una formación docente inicial que les permita ingresar o incorporarse al mundo del trabajo, con las herramientas aptas o al menos se le ofrece la posibilidad de efectuar primeros abordajes, en escuelas que atiendan la modalidad educación rural. Independientemente de las vicisitudes a las que tengan que enfrentar en su cotidiano, para que luego ellos tengan la elección de acceder a la formación continua, al respecto,

el instituto le da las herramientas necesarias o básicas, para que el alumno se pueda desenvolver, en la formación general. Lo que ellos tienen que hacer es enriquecer esa formación, a partir del estudio

de la investigación (Secretaría Académica, pp. 9-10).

De allí que, los estudiantes del PEP cuentan con la posibilidad de acceso al bien común, es decir *“aquello que permite un bienestar, una mejora en la calidad de vida o en la expresión de la dignidad de las personas, sin dañar a otros”* (Croce, 1999, pp. 189-190). Éste traducido en términos de formación docente, a la educación de calidad proyectada por el IES

Esas herramientas a las que hace mención la Secretaría Académica ¿tendrán que ver con proponer marcos teóricos, o sólo bastará con compartir experiencias que se tuvieron en escuelas rurales? Aparentemente, los docentes formadores contaban con algunas aproximaciones desde las experiencias, que era traducido por los docentes, como la preparación teórica para los estudiantes del PEP, por ejemplo, uno de ellos sostuvo

(...) creo que a nivel de formación de ruralidad tiene que ver más la cuestión desde la experiencia y desde la vivencia ¿no? va más allá de la formación, les planteo esto a los chicos (Docente Formador 1, p. 14).

Frente este escenario, y escuchando otras voces de docentes que proponen algún marco teórico, para el estudio de la modalidad educación rural, y juntamente con la diversidad cultural. Podría promoverse en los estudiantes momentos que les permitan reflexionar sobre su formación, y sobre los ámbitos diversos en el que ellos pudieran ser protagonistas,

no se trata de ofrecer una formación específica para trabajar en cada lugar, sino de darle herramientas para que pueda interrogarse en esa realidad rural, cualquiera sea” (Cragolino, 2007, p. 140).

Acorde a este pensamiento, una de las docentes, expresó:

He tenido espacios de rol docente, en otros planes de estudio, con talleres, muchas producciones y materiales que hicimos, investigaciones de acá de

la zona (...) era a través de esos materiales, poder crear espacios de reflexión con los chicos y acercarlos y hacerles ver la realidad, que es nada más que la propia realidad de ellos, y cómo ser docentes desde mediadores culturales interculturales, esto de cómo acercar y crear estos puentes (Docente Formador 1, p. 13).

En esta instancia, continúan surgiendo más preguntas, tales como, ¿Cuál es la realidad estructural a nivel de políticas educativas, en referencia al estudio de la modalidad educación rural, en el Instituto de Educación Superior estudiado? ¿Existe a través de la documentación vigente, acciones concretas para el estudio/abordaje de la misma? ¿Cuáles? ¿Realmente son acordes a las necesidades del ámbito rural?

En relación a la primera pregunta, para la cual ya se trazaron algunas respuestas y se hizo aproximaciones en el apartado anterior, afirmándose que existen políticas educativas que decantan de los Estados tanto Nacional como Provincial. Haciendo un hilado más fino se parte de la siguiente realidad, cada tantos años podrán ser tres o cuatro el Ministerio de Educación en armonía con el INFOD, realizan cambios en el sistema educativo del Nivel Terciario. Específicamente en los planes de estudio a través del “análisis” del diseño curricular, reuniéndose especialistas y técnicos en materia de educación, en conjunto generan instrumentos para formular cambios en la formación docente inicial y continua. No obstante,

expresamos que esta modalidad ha sido escasamente abordada en las políticas educativas en general y las referidas a la formación docente, de manera particular (Lorenzatti, Brumat y Beinotti, 2014, p. 46).

Estos cambios y modificaciones, planteados en términos de reformas o replanteos educativos, surgen con la intención de generar “alternativas” a través de políticas que sean positivas y favorecedoras, para la formación del docente en el profesorado. Se adhiere a la siguiente afirmación, en la medida que se sostiene que toda reforma en realidad tiende a hegemonizar,

viéndose traducido como mecanismo de control. Por ende, todo lo que se pronuncia en razón de la búsqueda de alternativas, para la mejora del profesorado, debe entenderse desde esta línea de pensamiento

la formación del profesorado define y transmite los límites permisibles de las prácticas pedagógicas a través de sancionar estilos de razonamiento y acción (Popkewitz en Brumat, 2010, p. 2)

Considerando la vasta trayectoria y experiencia de quienes forman parte del profesorado, conviene confirmar esos estilos de acción que propone Popkewitz (1994), se afirma esto porque pareciera que no sería suficiente, tan sólo convocar a profesionales que forman parte del equipo técnico que, si bien pueden estar muy empapados teóricamente, pero sólo estarían representando a un sector y que tienen como objetivo bosquejar y crear políticas educativas fuera de sintonía. Sin considerar ni la realidad, ni las experiencias que se porta desde el profesorado, limitándose sólo a su ámbito del saber teórico opacando el saber experiencial, se acuerda con esta enunciación:

Muchas personas que adoptan decisiones en educación no toman en cuenta los resultados de la investigación cuando son incompatibles con sus creencias o posiciones políticas (...), las decisiones en educación se basan más en conveniencias políticas que en fundamentos que pueda proporcionar la investigación educativa (Brunner, 1993, p. 14).

De manera que, para la consolidación de esas políticas se requiere de la presencia de los docentes formadores, quienes son partícipes activos y están encargados de ese proceso formativo, y quienes a través de sus experiencias tendrían autoridad para encaminar los planteamientos que los equipos técnicos pudieran propiciar. Mencionando que esa participación no sea una “pseudo” participación del profesorado, sino que sea punto de partida para la creación de dispositivos reales, en la medida que:

La definición de los problemas educativos y la formación de agenda se hace de manera poco cuidada. Se presentan graves omisiones como la elaboración de un diagnóstico preciso (...) y no se toma en cuenta evidencia empírica (...). He aquí un punto para que los políticos y tomadores de decisión, así como los legisladores y especialistas discutan entre sí. No se puede ir muy lejos haciendo lo mismo (Crespo, 2011, pp. 696-697).

Y esto tiene que ver con la demanda que se le hace al profesorado, en tanto continuamente se le está exigiendo la formación de un docente, que atienda un sinfín de cuestiones que atraviesan el momento de la clase en el aula, pero que tienen orígenes sociales, económicos, históricos, etc., un docente señaló:

Tenés que prepararlo para tantas cosas, porque ellos tienen que ser expertos en lengua, matemática, sociales, naturales, tecnología, formación ética, súmalo las distintas modalidades, tenés que prepararlo para que puedan trabajar en distintos contextos (...), recuerdo que lo planteaba en las reuniones con el equipo de educación superior ¿cómo hacemos para formarlo? (Docente Formador 1, p. 11).

Y entre esas “tantas cosas” que menciona el docente, se reconoce la necesidad desde el profesorado de una formación polivalente, un docente que tenga múltiples conocimientos, pero como sostiene Imbernón (2007) este tipo de formación trae consigo confusión, superficialidad y ambigüedad del conocimiento, si es que no brinda la orientación y formación correspondiente. Con esto quiere decirse que, desde el profesorado también se requeriría de dispositivos, que permitan al docente formador brindar lo que actualmente se demanda de un docente del nivel primario, con lo cual se muestra una falta de coherencia, entre lo que plantea el diseño curricular y lo que es menester para el IES, más aún si se hace referencia a la atención de escuelas rurales desde la diversidad cultural.

Respecto a las otras interpelaciones, ¿Existe a través de la documentación vigente acciones concretas para el estudio/abordaje de la misma? ¿Cuáles? ¿Realmente son acordes a las necesidades del ámbito rural? Se tratará de dar respuestas en las próximas líneas, afirmando que coexiste desde lo normativo y la documentación vigente el planteamiento teórico que fomenta el estudio de la modalidad educación rural con atención a la diversidad cultural, en los institutos que se encargan de la formación del profesorado de educación primaria.

En esta instancia se analizará específicamente el Diseño Curricular y la Estructura Curricular de la Provincia de Jujuy para el Profesorado de Educación Primaria, y por supuesto las unidades curriculares que se hallan involucradas en esta investigación. Argumentado la elección de las mismas, esto con la intención de continuar indagando sobre la concordancia e interrelación con lo establecido a nivel nacional y provincial, y ya más particularmente con la proposición educativa del IES de la región.

En el año 2015 en la provincia de Jujuy se aprueba a través de la Resolución N° 2347, dejando sin vigencia la Resolución N° 4272-E, el Diseño Curricular para la formación docente inicial del Profesorado de Educación Primaria para la Provincia de Jujuy. Será desde este plan de estudios que se abordó todo análisis con relación al tema que se está indagando en la región de estudio, puesto que es el plan que se encontraba vigente.

Es decir que en el año 2018 egresará la primera promoción que ingresó con el nuevo plan de estudios

fueron cambiando los planes de dos años, otros de tres. Inicial y primaria eran de tres años, y a partir de 2009 todo se transforma en profesorado de cuatro años, y por lo menos en inicial y primario se han incorporado materias (Secretaría Académica. p. 2).

A partir de la sanción de la LEN 26.206, se hizo necesario realizar la transformación gradual del sistema educativo nacional, que pudiera estar sostenido por los pilares de inclusión

y calidad educativa. En el caso de Jujuy estas transformaciones se fueron dando paulatinamente desde el año 2007, con el proceso de diagnóstico situacional, que analizó los diseños institucionales vigentes hasta ese momento, proponiéndose una construcción colectiva, contando con el apoyo técnico de los equipos nacionales de desarrollo curricular del INFOD, con los referentes de las distintas modalidades del sistema educativo y por supuesto con la orientación de los referentes de los Institutos de Educación Superior. En el año 2009 se implementaron los nuevos Diseños Curriculares Jurisdiccionales, de las carreras de Educación Inicial y Educación Primaria, con una duración de cuatro años y 2600 horas reloj. Posteriormente, y en términos de avances curriculares, con la finalidad de mejorar esa formación docente a través de proponer ofertas académicas del nivel superior, surge el nuevo Diseño Curricular que entraría en vigencia a partir del año 2015. Cuya construcción, deriva del claustro docente y de quienes formaban parte del equipo técnico-pedagógico.

El profesorado de educación primaria, actualmente otorga el título de profesor en educación primaria, y tiene una duración de cuatro años, con una carga horaria de 4.000 horas cátedra o 2.666 horas y 40 minutos reloj. Establece el Diseño Curricular que

la formación docente inicial proporciona a los futuros profesionales de la educación un conjunto de saberes básicos e indispensables para una intervención pedagógica-didáctica estratégica, en diferentes escenarios en los que se desenvuelven los procesos de escolarización (Diseño Curricular de Jujuy-Res. 2347/E-15. p. 7).

Cuando el diseño curricular señala “diferentes escenarios”, dentro de éste se hace alusión a la posibilidad de estudiar, indagar, reflexionar, intervenir y de formarse también para los ámbitos rurales de la provincia de Jujuy. En la medida que el docente formador, provea la formación necesaria para tal cometido, acorde con este pensamiento:

La importancia de considerar el estudio de la realidad del espacio social rural, la escuela, los docentes, sus prácticas y los desafíos técnico pedagógico con los que el futuro maestro habrá de enfrentarse en estas condiciones particulares (...) sostenemos la necesidad que los estudiantes de las instituciones formadoras aprendan a mirar la sociedad, mirar la escuela, mirar los sujetos involucrados en la escuela y en el contexto específico, el espacio social rural (Cragolino y Lorenzatti 2002, en Lorenzatti , Brumat y Beinotti, 2014, p. 46).

Pero ese “mirar” al que hacen alusión las autoras, será más enriquecedor en cuanto se permita la verdadera participación, de quienes forman parte de la comunidad educativa del profesorado. En lo concerniente a la toma de ciertas decisiones en la agenda política-educativa del Estado, que sean adecuadas y respondan realmente a lo que los estudiantes “mirarán” cuando empiecen con el proceso de formación, y en ese mirar serán testigos que a su alrededor preponderan escuelas rurales. Sólo así, se garantizarían intervenciones en distintos escenarios y esa formación a la que alude la normativa.

Se prosigue con el análisis del Diseño Curricular, éste tiene como finalidad formativa de la carrera, entre otras, y acorde a lo establecido en la LEN 26.206, brindar un cúmulo de conocimientos y saberes que permitan al futuro docente acrecentar sus capacidades. Para que pueda cumplir su rol y función en las instituciones educativas, se supone la formación de un docente:

Conocedor de la realidad educativa y la diversidad social y cultural de la región, que actúa como mediador de la cultura, aportando a la construcción de nuevas identidades en concordancia con las demandas y necesidades de un entorno cambiante (...), a partir de una formación enfocada desde: lo socio-histórico-cultural, lo intercultural, lo ecológico y lo expresivo (Diseño Curricular de Jujuy-Res. 2347/E-15, p. 8).

Lo sostenido en el diseño se atañe con la siguiente postura:

la relación teoría-práctica es una unidad dinámica. Unidad, porque la teoría no puede ir separada de la práctica y viceversa. Dinámica porque hay interrelaciones mutuas, la práctica es acto primero y la teoría acto segundo, la teoría es la sistematización de la práctica (Chalco, B. & Vilca, B. en Aguirre Quinto, 2011, p. 165).

Esa unidad dinámica, podría entenderse como una moneda, o sea ambas caras inseparables pero complementarias y, con el mismo tenor de importancia, de un lado estaría la teoría y del otro la práctica, pero en contraste, existe la creencia de que sólo un lado sería importante:

(...) todo lo que sé es de la práctica, sé mucho la práctica, porque estoy todo el día con compañeras que trabajan en escuelas rurales (Docente Formador 2, p. 4).

Por lo expuesto, la formación docente inicial, debe procurar por parte de los docentes que se encargan de la formación del PEP, la posibilidad de conocer escenarios alternativos y, de esta manera los estudiantes logren consolidar un bagaje teórico que vaya acompañado de experiencias en la escuela rural sobre la base de la diversidad cultural. Tal como se expresa en los lineamientos curriculares, y ser consecuentes, en tanto hoy es inevitable no atender en la formación inicial a la educación rural,

en las últimas décadas se produjeron transformaciones sociales que afectaron tanto al campo como a la educación (...) las re-estructuraciones del campo, imponen nuevos escenarios en los que los maestros deben desarrollar sus prácticas (Brumat, 2010, p. 7).

Y ante el reconocimiento de escuelas rurales en la región, las cuales a veces son conocidas por los estudiantes, sólo a partir del relato de experiencias de los docentes formadores, y a

partir de investigaciones sobre educación rural en Jujuy, resultaría favorecedor:

Formular una propuesta curricular para la enseñanza en zonas rurales que aporte orientaciones y criterios generales, para la adecuación de contenidos, métodos y materiales de enseñanza que respondan a la realidad de la población rural (...) para asumir el trabajo en el plurigrado, para introducir adaptaciones en planes y programas y relacionar los procesos educativos con aspectos propios de la vida cotidiana y el mundo del trabajo en el medio rural (Cragolino y Lorenzatti, 2000, pp. 69-70).

Esta propuesta curricular que mencionan las investigadoras, es evidente en el IES de la región estudiada, si bien en otros capítulos posteriores se hará un análisis exhaustivo de cómo se la lleva adelante, pareció importante señalar la existencia de la misma, y que es exclusiva para los ámbitos rurales. Bajo la premisa de que el nivel primario cuenta con el plurigrado, y que las escuelas rurales son, en su mayoría, los primeros lugares de ingreso laboral de los egresados nóveles del PEP.

En tanto que, en distintos apartados del Diseño Curricular, la diversidad cultural resulta un eje transversal, al cual no puede hacer omisión el formador de formadores. Debe responder a éstos a partir de la elaboración de propuestas áulicas, y que se hallen en sus planificaciones, y programas de estudio. Entretanto que se ratifica la formación de los estudiantes desde dicho enfoque, para que éstos tengan la capacidad de dar respuesta a la hora de insertarse en una institución educativa. Se refiere a los siguientes apartados: objetivos de la carrera; perfil del egresado; organización curricular en la definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones. En suma, se mantiene la importancia de plantear propuestas que consideren a la diversidad cultural, el respeto por los saberes propios de los estudiantes del profesorado, la respuesta a los diferentes contextos. Pero además de respetar esa diversidad cultural que poseen los estudiantes del PEP, también se

advierte la posibilidad de llevar adelante prácticas que sean en diferentes contextos y que respondan a las modalidades establecidas en la LEN 26206.

Como se dijo a priori, en esta investigación se tomó un espacio desde el Campo de la Formación Específica (se desarrollará en líneas posteriores), y se tomaron otros espacios curriculares que corresponden al Campo de Formación de la Práctica Profesionalizante, este último:

Destinado al aprendizaje de las capacidades necesarias para la actuación docente en las aulas, en las escuelas y en diversos contextos (...) se inicia desde el comienzo de la formación en actividades de campo –de observación, de participación y cooperación en las escuelas y en la comunidad– y se incrementa en prácticas docentes, culminando en la residencia pedagógica integral (...) los formadores de formadores cumplen un papel clave en este sentido, asumiendo roles de coordinador y guía de estos procesos personales (Diseño Curricular de Jujuy-Res. 2347/E-15, p. 11).

Pero, además, señala el Diseño, los docentes que tienen a cargo esas unidades curriculares, deberán presentar un proyecto pedagógico en cual debe quedar plasmado tanto el porcentaje de la carga horaria, designado para las actividades que se realizarán, cuando se encuentren en el establecimiento (IES) y la carga horaria para las actividades que se llevarán a cabo en las escuelas asociadas, esto deberá quedar sentado en la planificación anual.

Al realizarse la lectura del Diseño Curricular como así también desde la entrevista sostenida con la secretaria académica del IES, relató que no sólo desde plurigrado (Unidad de Definición Institucional) se atiende a la educación rural y la diversidad cultural. Sino que también un docente cuya Unidad Curricular corresponde al Campo de la Formación Específica trabajaba con el tema indagado, por este motivo fue necesario contactarse con el docente formador a los fines de averiguar lo relatado por la Secretaria.

Prosiguiendo con el estudio, este último campo mencionado:

Las disciplinas específicas, sus didácticas y la práctica docente brindan un cuerpo articulado de conocimiento para el aprendizaje significativo del rol docente en diferentes contextos: rural, urbano, entre otros. (...) El cercamiento del futuro docente a los diversos aspectos de la cultura y la ciencia exigen procesos prolongados que comprenden continuidad, progreso y alternancia (Diseño Curricular de Jujuy-Res. 2347/E-15, p. 9-10).

La elección de las unidades curriculares desde los campos de formación, se fundamenta en que es allí, donde se permite la realización de una síntesis de los conocimientos adquiridos. Debiendo ser puestos en práctica en diversos contextos, teniendo como foco no sólo el desarrollo de contenidos, sino también se ve fuertemente marcada la implicancia de la diversidad cultural, en el proceso educativo de quien se está formando para la docencia.

Aparte de estos dos campos de formación del profesorado – que se tomaron en esta investigación–, se reconocieron también las unidades curriculares de Definición Institucional, cuya carga horaria es de 96 horas cátedra/ 64 horas reloj, se afirmó que se tomarían las que forman parte de la formación de la práctica profesional y la del campo de formación específica, pero en función de su descripción,

definidas institucionalmente respondiendo a temáticas y/o problemáticas que surjan de necesidades de la comunidad o del diseño curricular (Diseño Curricular de Jujuy-Res. 2347/E-15. p. 12).

Se consideró una de estas opciones, porque para definirla el IES analizado tuvo que identificar y seleccionar una necesidad real, concerniente a la formación docente de los estudiantes y de la comunidad educativa, de la cual se derivó la urgente atención de las aulas de plurigrado y la educación rural. Y como esta investigación pretendió indagar sobre la modalidad

educación rural y la diversidad cultural, fue imperioso tomar esta unidad de definición institucional.

Todos los espacios curriculares pueden tener una diversidad de formatos, los cuales son flexibles, y entendidas como

dispositivos pedagógicos implementados durante el proceso de formación, incluidos como parte de trabajos prácticos propios de cada unidad curricular, orientados y certificados en la acreditación según las características de cada uno de ellos (Diseño Curricular de Jujuy-Res. 2347/E-15, p. 12).

Se distinguen los siguientes formatos de las unidades en el Diseño Curricular de la Provincia de Jujuy para el PEP:

- **Materia o Asignatura:** definida por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Brindan conocimientos, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo.
- **Módulo:** representan unidades de conocimientos completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo de actuación docente proporcionando un marco de referencia integral, las principales líneas de acción y las estrategias fundamentales para intervenir en dicho campo. Son útiles para el tratamiento de las modalidades educativas en la formación docente orientada.
- **Seminario:** se trata de instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre determinados problemas que los estudiantes tienen incorporados, como resultado de su propia experiencia para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación; experiencias virtuales y digitales. Permiten el cuestionamiento del pensamiento práctico, y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de la literatura específica.
- **Taller:** Promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. Las situaciones prác-

ticas se constituyen como un hacer creativo y reflexivo, al ponerse en juego los marcos conceptuales disponibles y se buscan otros que resulten necesarios para orientar, resolver e interpretar los desafíos de la producción. Apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y producción de soluciones e innovaciones para encararlo.

- Trabajo de campo: Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales, y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Se desarrolla la capacidad del estudiante para realizar entrevistas, observaciones, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las dificultades, ejercitar el análisis, trabajar en equipo y elaborar informes produciendo investigaciones operativas, para lo cual se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor.
- Práctica Docente: Instancia gradual y progresiva. Se desarrollan trabajos de participación en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Sería una continuidad de los trabajos de campo, por esto es importante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes, cobra relevancia el trabajo en conjunto con las escuelas asociadas y los profesores de prácticas de los IES. Esta instancia representa la posibilidad concreta de asumir el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar. A su vez, incluye encuentros previos de diseño y análisis de situaciones, encuentros posteriores de análisis de prácticas y resolución de conflictos, experiencias virtuales y digitales.

A partir de lo relatado y analizado hasta aquí, y recordando que las unidades de análisis serán los formadores de formadores o docentes formadores del Profesorado de Educación Primaria, corresponden al Campo de Formación de la Práctica

Profesionalizante: Investigación en Entornos Diversos, El Rol Docente en diferentes Contextos, Planificación e Intervención Didáctica, Residencia Pedagógica. Corresponde al Campo de Formación Específica: Problemática Contemporánea de la Educación Primaria. Y como ya se había anticipado, se abordará también la Unidad Curricular de Definición Institucional Didáctica en Plurigrado.

2.3 Unidades Curriculares seleccionadas y su relación con el tema a investigar

Avanzando en la investigación, se hará una descripción de lo dispuesto en el Diseño Curricular, sobre las finalidades de los campos formativos en cuestión. A su vez que se fundamentará la selección de las unidades curriculares, en la medida que éstas tienen como objetivo el de tratar los diversos contextos (rural) y sus posibles propuestas pedagógicas y didácticas, sostenidas desde la diversidad cultural.

2.3.1 Campo de la Formación Específica

Problemática Contemporánea de la Educación Primaria: Su régimen de cursada es cuatrimestral más precisamente durante el primero, está ubicada en el 1° año de la carrera, con una carga horaria semanal de 4 horas cátedra/ 2 horas 40 minutos reloj, con un total de carga horaria de 64 horas cátedra/42 horas 40 minutos reloj. Su formato es Seminario.

Entre las finalidades formativas que explicita:

Es conveniente desde la formación docente, un abordaje de la realidad socioeducativa de la región y del mundo, partiendo de estas transformaciones sociales, contextualizando los fenómenos globales que atraviesan a la educación (...) es necesario revisar la mirada homogeneizadora de la escuela, considerando que el sistema educativo se basa en principios que posibilitan la igualdad de oportunidades entre niños pertenecientes a distintos ámbitos geográficos, y distintos contextos sociocultura-

les; desconociendo la diversidad y sus causas (Diseño Curricular de Jujuy-Res. 2347/E-15, p. 31).

Entre los contenidos propuestos, motivo por el cual se seleccionó esta unidad curricular, son: Las diferentes modalidades del nivel. Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe. Se consideró que sus aportes en cuanto a la formación docente inicial serían sustanciales, porque al encontrarse en el primer año de la carrera, ya abre el abanico de posibilidades de actuación del estudiante como futuro docente de primaria.

2.3.2 Campo de Formación de la Práctica Profesionalizante

- Investigación en Entornos Diversos: Su régimen de cursada es anual, está ubicada en el 1° año de la carrera, con una carga horaria semanal de 4 horas cátedra/ 2 horas 40 minutos reloj, con un total de carga horaria de 128 horas cátedra/ 85 horas 20 minutos reloj. Cuyo formato es Trabajo de Campo.

Entre las finalidades formativas, se reconoce el de posibilitar y orientar:

Las primeras aproximaciones de los estudiantes a contextos educativos diversos mediante la concurrencia a escuelas asociadas de diferentes características, modalidades –urbanas, rurales, periurbanas, de gestión pública, privada o social, jornada simple completa, escuela albergue– (...), en los diversos contextos que permita a los alumnos recuperar información para analizarla en la institución, contrastarla con los marcos teóricos y resignificarla a partir de las prácticas (Diseño Curricular de Jujuy-Res. 2347/E-15, p. 55).

Si bien los ejes de contenidos propuestos por esta unidad curricular no son específicos sobre la modalidad educación rural y la diversidad cultural, pero en sus finalidades formativas expresa que todos los contenidos propuestos como ser la investigación educativa, el análisis de las instituciones escolares, el uso de las técnicas de recolección de información como

ser las observaciones, entrevistas, encuestas y otras, serán puestas en práctica en escuelas que respondan a distintos contextos y de distintas modalidades.

- El Rol Docente en Diferentes Contextos: Su régimen de cursada es anual, está ubicada en el 2° año de la carrera, con una carga horaria semanal de 4 horas cátedra/ 2 horas 40 minutos reloj, con un total de carga horaria de 128 horas cátedra/ 85 horas 20 minutos reloj. Su formato es Trabajo de Campo.

Entre las finalidades formativas:

Orienta las participaciones de los estudiantes en contextos educativos diversos, mediante la concurrencia a escuelas asociadas de diferentes características y modalidades –urbanas, rurales, periurbanas, de gestión pública, privada o social, jornada simple completa, escuela albergue, jornada extendida, intercultural– los estudiantes necesitan acceder a saberes renovados y plurales, estar en contacto con instituciones y con sujetos productores de conocimiento, de modo que puedan abrirse a la cultura y al conocimiento como mundos complejos. Eso significa recomponer, recrear, reformular los vínculos de los docentes de las escuelas con la cultura (...)” (Diseño Curricular de Jujuy-Res. 2347/E-15. Pág. 56).

Entre los ejes de contenidos propuestos, motivo por el cual se seleccionó esta unidad curricular, son: Práctica docente y contexto. Construcción de la identidad docente. Diversos contextos: rural y otros. Particularidades de la política educativa nacional y provincial. De manera tal, que su elección fue inexorable, ya que permitió dilucidar algunas problemáticas de las prácticas docentes y concretamente las que se llevan adelante en escuelas rurales, por parte de los estudiantes del PEP. Además, la toma de conocimiento de las políticas educativas en relación a la educación rural, fue importante porque permitió advertir cómo fueron trabajadas por el docente formador, en la medida que se pudo indagar sobre la pertinencia de esas políticas con la realidad que tiene el profesorado en sí.

- Planificación e Intervención Didáctica: Su régimen de cursada es anual, está ubicada en el 3° año de la carrera, con una carga horaria semanal de 4 horas cátedra/ 2 horas 40 minutos reloj, con un total de carga horaria de 128 horas cátedra/ 85 horas 20 minutos reloj. Su formato es Práctica Docente.

Entre las finalidades formativas:

Posibilita y orienta las participaciones de los estudiantes en contextos educativos diversos, mediante la concurrencia a las escuelas asociadas de diferentes características y modalidades –urbanas, rurales, periurbanas, y otras– su propósito formativo está orientado a la programación de clases específicas para la posterior intervención en el aula de la escuela asociada (...), con la guía activa del profesor y el docente orientador (...), rotando por diferentes entornos educativos, años escolares y áreas curriculares (Diseño Curricular de Jujuy-Res. 2347/E-15, p. 57).

Entre los ejes de contenidos propuestos, motivo por el cual se seleccionó esta unidad curricular, son: Planificación y Desarrollo de Prácticas Específicas. Primeras prácticas de enseñanza. Diversos modos de la enseñanza. Modalidad de trabajo en escuelas de plurigrado. Este espacio curricular, proveyó material específico para analizar sobre cómo están preparados los estudiantes del PEP, desde la dimensión didáctica, porque, en definitiva, se trata de un profesorado que debe proveerle las herramientas necesarias para que pueda construir a través de la planificación, clases para ser desarrolladas, por ejemplo, en un aula de plurigrado.

- Residencia Pedagógica: Su régimen de cursada es anual, está ubicada en el 4° año de la carrera, con una carga horaria semanal de 12 horas cátedra/ 8 horas reloj, con un total de carga horaria de 384 horas cátedra/256 horas reloj. Su formato es Práctica Docente.

Entre las finalidades formativas:

Da continuidad y profundiza la programación de clases, cuyo desarrollo dentro de un aula de la escuela asociada sea de mayor duración, pasando por ciclos, grados, modalidades (...). Comprende el último trayecto formativo, recuperará los itinerarios recorridos en los campos de formación general y el campo de la formación específica profundizando aspectos que hacen a la consolidación de la formación, instalando procesos de reflexión, análisis, discusión y difusión en torno a la propia competencia profesional, el proceso formativo e integración de conocimientos y el ejercicio de las competencias básicas para la planificación (Diseño Curricular de Jujuy-Res. 2347/E-15. p. 59).

Si bien los ejes de contenidos propuestos por esta unidad curricular, no son específicos sobre la modalidad educación rural, pero sí hace alusión a la importancia del estudio de la diversidad cultural de las escuelas. Esto tendría relación directa cuando entre sus primeros párrafos se hace referencia a las finalidades formativas señala que el estudiante debe ser competente para planificar y que pueda desarrollar las clases independientemente de la modalidad que se trate. Se pone en juego todos los saberes que han adquirido a lo largo de la cursada de las diferentes unidades curriculares. Además, se la selecciona porque el docente de este espacio, aseguró trabajar de manera articulada con la unidad curricular que a continuación se detallará, no menos importante y que se quiso averiguar cómo se daba dicha articulación.

- Unidades Curriculares de Acompañamiento a la Residencia:
Se anticipó que, en el Profesorado de Educación Primaria analizado, existe una Unidad de Definición Institucional II y que acompaña a la Práctica y Residencia.

Entre sus finalidades:

Se desarrollarán con una modalidad interdisciplinaria con una integración simultánea o alternada, a través de actividades en el instituto formador y prácticas de enseñanza (...) que se desarrollarán

en distintos contextos con diversos grupos. (...) no implica el desarrollo de contenidos específicos, sino que trata de un trabajo colaborativo con la residencia (Diseño Curricular de Jujuy-Res. 2347/E-15. Pp. 61-62).

Esta unidad de acompañamiento, y como se dijo en apartados anteriores, y por decisión de las autoridades del IES, de acuerdo a las necesidades de la zona de la Quebrada, recibe el nombre de Didáctica en Plurigrados.

Entonces, ya habiéndose leído el marco normativo de regulación, retorna la siguiente pregunta ¿Existen políticas educativas que respondan a los requerimientos del Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Educación Superior analizado?

Como uno de los objetivos apuntó a indagar sobre la existencia o no políticas educativas en materia de educación rural, en relación a la formación docente inicial, en este caso para el Instituto de Educación Superior analizado. Se parte del reconocimiento de que, en las últimas décadas la educación rural ha ocupado un lugar poco privilegiado desde diferentes ámbitos, y por supuesto de su incorporación en la agenda del Estado. Al día de hoy, se afirma la existencia de una cantidad ingente de documentación, resoluciones, legislación a nivel nacional y provincial (como ya se mostró y analizó cada una de ellas) respecto al abordaje de la modalidad educación rural, enfocado desde la diversidad cultural en el PEP, y esto ha generado un cierto peso de legitimación de dicha modalidad, en tanto son construcciones realizadas por distintos organismos que velan por el cumplimiento y la posibilidad de garantizar el acceso a la educación para todos.

En tal sentido, no puede desconocerse ni minimizarse el aporte que surge desde el sistema educativo estatal en cuanto a la legislación vigente, y cotejando con décadas anteriores es notorio y de relevancia dicho avance, al menos teórico.

Se recuerda que en la década de los '90

las reformas tenían principalmente por objetivo mejorar la calidad y la eficiencia, gran parte de lo que ha estado sucediendo se encaminó a incrementar la capacidad, por ejemplo, mediante la construcción de escuelas, la instalación de muebles y equipo, la capacitación docente, etc. (Kaufman, Nelson y Grindle en Navarro, 2006, p. 8).

Pero si cotejamos esos años con esta década, podría decirse que existe mayor reconocimiento y no se exige sólo la calidad y eficiencia. Surgieron otras aristas que deben ser parte del acto educativo: lo social, lo cultural, las identidades, el respeto por la lengua materna, cuestiones que antes tal vez sólo eran escuchadas, pero que en la actualidad son siendo que en esta contemporaneidad ya no pueden ser omisos.

Antes del 2006, la educación rural no estaba formalmente reconocida ni garantizada como una modalidad, desde lo legal y desde las políticas educativas tenía un reconocimiento indirecto sin peso alguno. Es decir, se sabía que existía y se hacía lo que el “sentido común” proveniente de sus experiencias, determinaba en los docentes y todos los que se hallaban involucrados en el proceso educativo, con esta afirmación se hace referencia a que por ejemplo los directores, los supervisores, y otros actores que se hallaban en una escuela rural, hacían lo que sus saberes experienciales le permitían, y en el profesorado tampoco era un contenido obligatorio como lo es al día de hoy. Actualmente son cada vez más, por un lado, las investigaciones que se realizan relacionadas con la educación rural y sus posibles aportes, en lo que respecta la consolidación de políticas educativas específicas para la modalidad, y, por otro lado, también se proponen distintos programas de acompañamiento (que proveerían recursos humanos y materiales), que aseguran que la educación en esos ámbitos sea acorde a lo que la comunidad requiere.

Fue casi imposible no indagar sobre la implementación de políticas educativas para la modalidad educación rural. Interesaba saber en qué medida, estas penetran en el profesorado y si eran llevadas a la práctica. Surgiendo interrogantes, de los cuales derivan conclusiones importantes: ¿Se da cumplimiento

en el profesorado a lo establecido en el diseño curricular y toda la normativa respecto a la formación docente inicial del Profesorado de Educación Primaria? ¿Las políticas educativas brindan respuestas acordes a la realidad por la que atraviesa el profesorado de la región de la quebrada? y si, ¿Existen políticas educativas traducidas en acciones, que den cuenta sobre la modalidad que las contempla?

A partir del diálogo que se tuvo con los actores involucrados en esta investigación, puede decirse que el profesorado intenta dar respuesta atendiendo a la realidad de la normativa vigente, y a toda la documentación de los distintos organismos que representan a los Ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia. Si bien alguna de éstas no atiende la realidad circundante específica, se considera que todo lineamiento proveniente del Sistema Educativo, será válido sólo y cuando sean contextualizados, se refleje de manera transparente las circunstancias por las que atraviesa el profesorado y en tanto, tenga como finalidad contribuir y nutrir en el quehacer del profesorado, se hace referencia a las prácticas de los docentes formadores. También que garanticen las condiciones óptimas, para realizar las propuestas que resulten y sean acordes para atender este escenario rural, junto con todas sus complejidades, y no dar lugar a las políticas homogeneizantes, al respecto:

Las sucesivas políticas estatales sostienen y delimitan la institución escolar. Su intencionalidad se traduce en normas para regir y unificar su organización y actividades. El Estado define contenidos de la tarea central, asigna funciones; ordena, separa y jerarquiza el espacio para diferenciar labores, y de este modo define —idealmente— relaciones sociales. Filtrándose en todo ello, implícitamente, dispone sistemas de control. Pese a esta intencionalidad estatal (Rockwell y Ezpeleta en Brumat, 2011, p. 8).

Si bien el diseño curricular manifiesta, el ineludible estudio de la modalidad educación rural y, que, por un lado, los docentes formadores deberían proveer a los futuros docentes

del nivel primario un bagaje teórico. Pero no menos importante es la oportunidad de que éstos tengan prácticas y experiencias en escuelas rurales, y por otro lado, que los formadores pongan maneras de abordaje, teniendo en cuenta la unidad curricular de que se trate, pero que a fin de cuentas el estudiante del PEP tenga la oportunidad de empaparse de los aspectos que hacen a una escuela rural, desde la dimensión pedagógica y didáctica, y por supuesto tener como punto central para esas propuestas en lo rural, a la dimensión cultural.

Desde lo formal, se da lugar a lo establecido en el Diseño Curricular, de hecho, se percibe un gran avance en la medida que, y como se explicó precedentemente, se tomó la decisión en conjunto de que un espacio de opción institucional atienda el plurigrado, esta cuestión será analizada con más detalle en los próximos capítulos. Pareció importante resaltar que existe este espacio alternativo, que fue derivado de los saberes de quienes forman parte del profesorado, tal vez con sus limitaciones con sus dilemas, pero está la intención, de proveer al estudiante del PEP un escenario distinto y que a la vez es tan cercano a él, ya sea por sus condiciones o historias de vida, en algunos casos provienen de zonas rurales o sus familias provienen de éstas. Es decir, en la mayoría de quienes forman parte de esta institución tienen identidades configuradas desde lo rural.

Se retoman las siguientes preguntas ¿Las políticas educativas brindan respuestas acordes a la realidad por la que atraviesa el profesorado de la quebrada? y si, ¿Existen políticas educativas traducidas en acciones, que den cuenta sobre la modalidad que las contempla? Las políticas educativas vigentes en lo que respecta a la formación del profesorado, sí brindan esta respuesta, pero sucede que en general las acciones que debe garantizar el Estado a través de sus diferentes órganos que lo representan, pareciera se encuentran ausentes. Esto se afirma a partir de lo expuesto por los propios actores educativos, que pese a intentar dar contemplación y llevar a cabo distintas tareas, éstas muchas veces presentan limitaciones, las cuales serían dos tipos: limitación económica y limitación en cuanto a la formación inicial, continua y permanente de los docentes formadores.

Como se dijo, la existencia de material proveniente de investigaciones cada vez es mayor, pero pareciera que cada vez es menor su incidencia en la configuración de las políticas educativas en relación directa con el tema en cuestión, entendiendo que una política educativa es una política pública ya que vela por el bien común, en este sentido se recupera el siguiente planteamiento:

No hay nada más lejano a una Política Pública que una declaración de principios que no sucede, que no se concreta. El poder, concepto íntimamente ligado al de política, es, fundamentalmente, poder hacer. Es cierto que, a veces, una manera de hacer es no hacer. Porque no haciendo se destruye, se confunde, se ahogan finalmente los intentos que otros proponen o sueñan (Croce, 1999, pp. 188-189).

Y, en concordancia con esta aseveración se infiere que desde el profesorado si bien no se cuenta con los recursos económicos, que permitan llevar adelante lo que se establece desde los marcos legales, pero sí y por la autonomía que posee. Implementándose a partir de políticas de gestión, que apuntan a la consecución de la formación de un estudiante que tenga las competencias necesarias y acordes, y que pueda desenvolverse en cualquier escenario y principalmente en el rural. Esto analizado desde lo establecido por el Diseño Curricular, y por el posicionamiento de quien tiene autoridad y poder de decisión en el IES analizado, el Rector y la Secretaria Académica.

Como resultado de este primer análisis sobre las políticas educativas, puede exponerse que, los tiempos y espacios deben darse no sólo en el profesorado, sino también por parte de quienes confeccionan estas políticas e imponen decisiones, que muchas veces poco o nada, tienen que ver con las realidades emergentes, al respecto:

Demasiados funcionarios están atrapados por el peso de la burocracia y de las trabas administrativas que no les permiten actuar. Esperan decisiones que nunca serán tomadas y se pierden en un

reunionismo estéril mientras muchas buenas iniciativas esperan un sí que nunca les llega (Croce, 1999, p. 195).

Por todo esto, se hace necesaria y con urgencia plantear la posibilidad de participación de todos los sectores y actores, que forman parte del sistema educativo, pero se hace referencia puntualmente de quienes forman parte de los profesorados, de aquellos que están en la tarea de formar al formador, de los estudiantes avanzados del PEP. Principalmente de quienes están en zonas rurales ejerciendo la docencia, para que en conjunto propongan líneas de acción concretas, viables y particularizadas, ya que las realidades rurales son disímiles, conforme a este planteamiento:

La implementación de la política educativa es una tarea compleja, exige que participen numerosos actores –docentes, directores, estudiantes, supervisores, burocracias centrales y subnacionales y padres– (...). Contar con datos específicos sobre plazos y localidades es muy importante, para el funcionamiento del sistema. Concretamente, determinar si una decisión centralizada se está llevando a la práctica en una determinada localidad, es una tarea de gran envergadura (Navarro, 2006, p. 6).

Esta idea también es compartida en tanto se procuraría

institucionalizar y legitimar espacios de participación (por ejemplo, foros educativos) intersectoriales vinculantes (cuyas conclusiones deban ser tenidas en cuenta por las autoridades) en el nivel local, regional y nacional, y recuperar los espacios existentes (Croce, 1999: 196).

En consecuencia, pensar que un equipo técnico es quien solamente debe pensar posibles cambios que requiere el profesorado, sería erróneo, se exige de la escucha de quienes día a día están encargados de la formación docente inicial, y de la representación gubernamental de la Localidad, al respecto:

Efectivizar la participación real en la planificación del financiamiento educativo de todos los sectores sociales, en todas sus etapas (consulta, debate, toma de decisiones, ejecución y control de gestión), considerando que el financiamiento educativo no es solo asignación de fondos, sino también de recursos humanos y espacios que potencien innovación, investigación, medios no tradicionales, adecuación de materiales didácticos y sistemas pedagógicos, a emplear en todo el país con criterio regional y ambiental (Croce, 1999, p. 197).

Esta realidad que consideran los autores mencionados, invitan a dejar de lado posiciones quietistas, o como sostuvo otro autor reuniones estériles, que no son productivas en absoluto. Al indagar en el IES en cuestión, si bien pudo evidenciarse muchas falencias y carencias de políticas que realmente accionen y provean todo lo necesario para garantizar lo que dispone la norma, lo interesante fue que supieron aprovechar de aquellas libertades en cuanto a la toma de decisiones, que el Diseño Curricular sostenía. Por ejemplo, no era obligación contar en el plan de estudios con Didáctica en Plurigrado, pero demostraron ser analíticos de la situación en la que se encontraban sus estudiantes, se dieron a la escucha de los egresados de la carrera, podrían haber omitido todas estas voces, seguro que sí, pero se llamaron a la reflexión. Generando propuestas alternativas y que, sobre todo sean favorecedoras en el proceso de formación docente inicial, más aun tratándose de la educación rural en Jujuy.

En efecto, y como afirmó uno de los formadores que, en un momento no muy lejano, fue rectora del IES, comentó lo siguiente:

Estos cambios han sido buenos en cuanto al desafío de la formación de maestros ¿cómo hacemos para formarlo? optamos por dos espacios formativos, alfabetización de adultos y plurigrado, atendiendo las características de la zona, muchos egresados empiezan como alfabetizadores y en escuelas de la zona. Alguna experiencia previa de trabajo en la

zona de escuelas rurales de plurigrado, sí. Institucionalmente fueron las dos grandes decisiones que se tomaron (Docente Formador 1, p. 11).

Respectivamente, Davini (1998) efectuó una investigación sobre los planes y programas y de cómo éstos son propensos a la homogenización, dejando de lado las complejidades y características de cada institución educativa. Por supuesto, anulando la participación democrática de los actores que forman parte de este entramado, y que son quienes en definitiva conocen el escenario con sus dificultades, debilidades o fortalezas, dice la autora:

Los planes no han sido concebidos a partir de la construcción de propuestas académicas institucionales, comprometidas con el estudio de las tendencias y con el desarrollo pedagógico de las instituciones educativas, como correspondería a instituciones de nivel superior, ello colaboró con la instalación de una lógica burocrática, que estancó las innovaciones (Davini, 1998, p. 190).

Tal es así que esta lógica que hace mención Davini, es reconocida por los docentes formadores, como más adelante de verá, pero lo estratégico aquí, radica en las buenas decisiones del profesorado, de luchar contra esta lógica. Promoviendo cambios que sean innovadores y que, sobre todo, sean consecuentes con las características históricas, sociales, económicas y culturales del contexto local.

Cerrando este capítulo, se hizo todo un recorrido para tomar conocimiento del estado de la situación en cuanto a lo normativo, analizando sobre las políticas educativas vigentes y que atraviesan al profesorado. El IES de esta región, resultó ser muy autocrítico de las propias prácticas, tanto de gestión como docentes, como ya se mencionó, hubo todo tipo de dificultades, pero esas tensiones permitieron cristalizar ciertas propuestas para proponer mejoras en el plan de estudios. Propiciando estrategias superadoras, y con la intención final de poder brindar una formación de calidad, óptima, que les permita

a los egresados poder desempeñar la tarea docente, sin importar el tipo de escuela de que se trate.

Capítulo 3

Implicancia de las Tradiciones en los docentes formadores

Modelos de Formación que emergieron en el Profesorado de Educación Primaria

En el capítulo anterior, se hizo una revisión crítica del plan de estudio, contenidos curriculares, leyes de educación que rigen el nivel terciario, resoluciones y otros documentos que intervienen en la formación docente inicial del profesorado de educación primaria, todo esto relacionado por supuesto con la educación rural y la diversidad cultural. Las líneas que a continuación se compartirán, generaron respuestas a uno de los objetivos del trabajo de tesis, indagándose sobre la formación inicial de los docentes formadores. En tanto que, se procuró la caracterización de sus tradiciones y, además se estudió sobre los modelos de formación que subyacieron en el profesorado. Posteriormente se dio cuenta respecto a, si los docentes tuvieron la posibilidad de realizar prácticas y/o tener experiencias en escuelas rurales, y cómo éstas fueron significadas. Finalmente se analizó la existencia de abordajes de los estudiantes del PEP, vinculados con el tema que interesó esclarecer.

La sociedad actual expresa en distintos escenarios, en este caso el educativo, la diversidad cultural, lo cual demanda la formación de un educador capaz de reconocerla y tratarla en los espacios áulicos, institucionales y comunitarios. Aunque el docente no es absoluto responsable de lo que acontece en ese escenario, pero sí ocupa un rol y una función que resultan importantes, para revertir algunas situaciones, como expresa Puca Orazabal (2015) existen insuficiencias en la formación inicial de los docentes rurales, las cuales son relativas al estudio de la modalidad en cuestión y se requiere, además, de re-

cursos materiales óptimos que permitan llevar adelante prácticas acordes a este tipo de escuela. La autora manifestó la falta de espacios curriculares durante la formación inicial, entendiendo que durante la misma sólo se realizó, por ejemplo, residencia pedagógica en escuelas cercanas a los profesorados, no dando lugar a las escuelas rurales para el cumplimiento de dicha tarea.

Acorde con este posicionamiento, se llevó adelante un estudio referido a la formación inicial de los docentes formadores del IES analizado, en cuanto a sus tradiciones, formación académica, representaciones y las principales tensiones que viven al día de hoy. Esto con la finalidad de tomar conocimiento sobre estas cuestiones mencionadas, para lo cual necesariamente se tuvo que dialogar con los entrevistados sobre esa formación inicial, en principio no se pensó que los docentes estarían a flor de piel, y que en sus relatos se cruzarían lágrimas, comentarios de sus historias de vida, sobre los motivos de elección de la carrera docente, motivos que se encontraron fuertemente ligados a cuestiones familiares. El hecho que hayan transmitido todas esas sensaciones, esos recuerdos, esas lágrimas, permitieron comprender y aportar conocimientos sobre las tradiciones y representaciones que sostienen. Como consecuencia de lo anteriormente mencionado, inexorablemente se hizo mención a las historias de vida de los docentes, cuestión fundamental para comprender su quehacer educativo.

3.1 Historia de vida de los docentes formadores y su relación con la elección de sus carreras

Este apartado centró su foco en el análisis de las historias de vida y las biografías escolares de los docentes formadores. Al principio no hubo intención de realizar un estudio sobre esas historias, pero resultó ineludible, puesto que en el transcurso de las entrevistas se fueron dando elementos aglutinantes que permitieron arribar a posibles respuestas respecto al tema planteado en este trabajo, recordando que se buscó indagar sobre la formación docente inicial para los ámbitos rurales. En la búsqueda de conocer y fundamentar las prácticas de los docentes formadores, se hizo imprescindible su narración, pero

sobre todo hubo interés por la comunicación de aquellas, esta distinción se fundamenta en que,

deja entrever una diferencia cualitativa: comunicar aparece utilizada en la acepción latina de “estar en relación -comunidad- con”, “compartir”, como un paso más allá del narrar - “contar un hecho”, “dar a conocer”-, que denotaría una cierta exterioridad (Arfuch, 2007, p. 100).

Compartieron sobre sus trayectorias personales y profesionales, de la cual devienen sus propias prácticas docentes, y podría decirse que esas trayectorias son elementos constitutivos de la construcción de su identidad profesional, entendida esta última como:

Construcción social más o menos estable que se da en un período. Se adquiere como un legado histórico, fruto de la transmisión de modelos y, también, como una transacción en las relaciones entre los actores sociales del cuerpo. Es así como se puede reconocer, un plano de interiorización individual de la profesión, y un plano social de producción y reproducción de la misma (Veiravé, 2006, p. 3).

Contribuyendo a este concepto de identidad profesional, Bolívar (2007) en Anijovich (2009) afirma que esta identidad sería el resultado de un proceso biográfico y social, constituyendo una construcción singular, vinculada a la historia personal y a las múltiples pertenencias que un sujeto lleva consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales). Por último, la reconoce como un proceso relacional, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de los vínculos con los demás. A través del discurso de los docentes formadores, se advirtió una inclinación hacia las siguientes causas manifestadas, y que tuvieron injerencia en la elección de la carrera docente, las cuales se consideraron podrían colaborar a desentrañar sobre sus propias tradiciones, en este sentido se reconocieron:

a) El compromiso social.

- b) La incidencia de la familia en la elección de la carrera.
- c) La intervención de los factores económicos en la formación inicial docente.
- d) El relato de las experiencias previas al ingreso al profesorado y los aportes de éstas a sus prácticas docentes.

De acuerdo a un estudio realizado por Torres (1998), señaló que existen saberes y competencias que los docentes adquieren a lo largo de toda su vida, y por supuesto esto involucra tanto al seno familiar como a la educación formal, y que para que existan reformas en el sistema educativo que sean favorecedoras, en tanto a la formación docente inicial, indicó que se debiera tener en cuenta las biografías de los docentes, las cuales se dan en un escenario y contexto determinado. Se hizo pertinente esclarecer lo último que manifiesta el autor, el escenario

es el lugar donde la acción ocurre, donde los personajes se forman, donde viven sus historias, y donde el contexto social y cultural juega un papel de constreñir o de permitir (Connelly en Alliaud, 2005, p. 66).

El escenario, aporta Alliaud (2005), comprende el lugar físico más próximo (con sus formas, tamaños, límites y las sensaciones que ello provoca: atmósfera, luces, olores), mientras que:

El contexto abarca entornos físicos y humanos que están fuera de la percepción inmediata. Escenario y contexto no son marcos para la acción, descriptivos y neutros (...) define el contexto como el marco de nuestras interpretaciones que, tanto en la escuela como fuera de ella, varían en función de las situaciones (Connelly y Coulon en Alliaud, 2000, p. 5).

En este sentido, si bien este trabajo de investigación no tuvo como foco el analizar las biografías de los formadores del terciario, pero al mantener los diálogos con ellos, y como ya se aludió, fue inevitable y casi recurrente el relato sobre sus his-

torias de vida, de cómo y porqué eligieron la carrera docente. Entendiendo entonces, que existe una fase previa al proceso de formación en el profesorado. Según Burgos (1993 en Alliaud 2004) afirmó que, conocer las experiencias que relatan los docentes permitirá interpretar lo que ellos vivieron en un contexto y escenario determinado. Y tal es así, que los docentes formadores del IES de la región de la quebrada, expresaron esas historias. Algo significativo que se rescató, es que ellos mismos pudieron, a través de esa reflexión, darse cuenta sobre lo que venían haciendo en el aula y con sus estudiantes del PEP no sólo respecto al tema que interpeló, sino que les permitió el proceso de reflexión de sus formas de educar. Esto se notó en los propios rostros de asombro, cuando relataban las experiencias que proponen al profesorado y las propias durante su formación inicial.

Es menester hacer una aclaración respecto al concepto de experiencia, que si bien existen múltiples posicionamientos y explicaciones teóricas al respecto. Resulta que en este momento parece útil el concepto de Contreras (2010), quien sostiene que la noción de experiencia, más ligado a la cuestión educativa, podría ser entendida simplemente como lo que nos pasa, lo que nos pone en una situación de novedad, lo que requiere nueva significación y que, en definitiva, nos mueve a pensar el sentido de lo educativo. Son esas experiencias que comunicaron los docentes formadores, y que en este trabajo investigativo fue abordado como biografías. A saber, para los relatos personales suelen utilizarse los términos autobiografía y biografía, cuya diferencia primordial entre ambos términos es que, la primera

constituye la narración de la propia vida contada por su protagonista -mientras que la segunda- es una elaboración externa al protagonista, narrada en tercera persona, y reconstruida sobre la base de documentos, entrevistas al protagonista y/o a personas cercanas (Anijovich, 2009, p. 33).

Por lo que, un énfasis especial adquiere la biografía escolar, entendida ésta como el período vivido específicamente en la escuela o en el profesorado, siendo éstos estudiantes. Lo cual

resulta valioso porque constituye una fase formativa clave y su abordaje resulta provechoso para entender la práctica docente in situ. Se supuso que dar importancia a esta cuestión, permitiría interpretar, en algunos casos, sobre los modelos de enseñanza, las tradiciones, las representaciones, sobre las prácticas docentes y pedagógicas (Achilli, 1996) llevadas a cabo en el profesorado. Dilucidar este punto fue importante, porque en primer lugar, permitió encontrar argumentos respecto a las propias prácticas de los docentes formadores, y de sus experiencias en escuelas rurales (biografía), en segundo lugar, admitió esclarecer sobre sus propuestas áulicas en el profesorado para las escuelas rurales teniendo en cuenta la diversidad cultural, pero no sólo proyectada hacia los estudiantes del nivel primario sino también permitió ver si se ponía foco en la diversidad cultural que se hacía presente en el aula de los propios estudiantes del PEP, y, en tercer lugar, posibilitó responder si sólo interesaba el desarrollo de los contenidos en tiempo y en forma o si en definitiva existían prácticas que hilvanen ambos polos: lo cultural con lo académico.

De acuerdo a lo que se viene afirmando, se entendió que la biografía escolar no sólo tiene que ver con el relato de lo vivido por cada profesor en la escuela y el profesorado, sino que vas más allá

persigue asociar significativamente y desde su propio punto de vista sus primeros y últimos sucesos con los que se enfrentaron y enfrentan actualmente, directamente relacionados con su práctica docente y la formación permanente (Davini, 2009, p. 44).

Los profesores del IES analizado apelaron a sus memorias como un saber que devino desde la experiencia propia, desde las vivencias que tanto la escuela y el profesorado les proveyeron durante su permanencia. Los relatos que se presentarán a continuación, darán cuenta sobre la relevancia que tienen las biografías escolares para la realización en la docencia, y son considerados también porque al comenzar con las dinámicas conversacionales propias de las entrevistas, los docentes hicieron alusión a éstas.

Se puso en evidencia la relevancia de la coyuntura que en ese momento atravesaban, hechos de economías inciertas; de concebir a la educación como un acto de ayuda social; de docentes que marcaron su trayectoria escolar durante el nivel secundario y de las pocas opciones académicas de ese momento. A continuación, serán objeto de análisis las causas manifestadas por los docentes formadores que tuvieron injerencia en la elección de la carrera docente:

a) **El compromiso social.**

Como sostuvo Puca Orazabal (2015) al indagar sobre las estrategias de enseñanza en escuelas rurales de la puna jujeña, se manifestó que las biografías escolares y sobre todo las cuestiones personales, juegan un papel preponderante a la hora de construir formas de enseñanza en el aula.

En relación al planteamiento anterior, una de las entrevistadas sostuvo que la elección del profesorado tuvo que ver con un llamado social, en la medida de cooperar, de comprometerse con la comunidad a través de la realización de actividades, cuyo objetivo sea la búsqueda del bien común de la sociedad, esto influenciado por quienes fueran sus docentes durante su escolarización obligatoria.

(...) me había inscripto en varias carreras, tenían alguna relación de compromiso social, me terminé quedando en el magisterio y el profesorado en ciencias de la educación en Córdoba. Cuando me recibo de maestra, con mi marido decidimos salir de Córdoba, y ver en qué lugar así alejado rural podríamos trabajar (...) vinimos a Jujuy (Docente Formador 1, p. 1).

En el relato que a continuación se citará, se ve reflejado claramente que su recorrido escolar influenció en dicha elección:

Como todo adolescente no tenés muy definido cuando salís del secundario acerca de lo que querés, me gustaba la historia, pero no sabía si me

gustaba enseñarla, me gustaba lengua y la literatura, pero me incliné por historia, creo que tuve mucha influencia de algunas profesoras del colegio eso fue determinante en mi elección (...) (Profesora Formadora 3, p. 2).

b) La incidencia de la familia en la elección de la carrera.

En algunos casos, la familia ocupó un lugar primordial para la elección de la docencia, aunque hubo docentes que señalaron otros motivos. En este apartado se abordará sobre la familia como ese otro significativo, respectivamente se señala que:

El ser humano en proceso de desarrollo, se interrelaciona no solo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla. Desde su nacimiento el desarrollo de éste, y en realidad gran parte de su ser en cuanto tal, está sujeto a una continua interferencia socialmente determinada (Berger y Luckman 1991, p. 66).

En otras palabras, todo individuo nace en una sociedad y será a partir de esos otros significantes que irá conformando su identidad. En este caso los docentes formadores lo hicieron a partir de las expresiones de sus familias y de las experiencias, que tuvieron con otros docentes durante su pasaje por la escuela primaria y secundaria, como también, por supuesto, en el profesorado, siendo que

hablar de lo que uno vivió, de lo que a uno le pasó, implica una construcción y reconstrucción de nuestras experiencias y en ese proceder guiado por hechos, anécdotas y recuerdos, significamos lo vivido, aparecemos y nos proyectamos” (Alliaud, 2005, p. 5).

En consonancia con estas aseveraciones se expresan las siguientes palabras, donde explícitamente los docentes aseguran que dicha elección tuvo que ver con la cuestión familiar:

(...) Tengo una mirada más desde el aprendizaje que desde la enseñanza (...) me recibí de profesora en psicopedagogía (...) Entrevistadora: entonces, ¿la docencia es como una vocación, algo que le gusta? Docente: sí, toda mi familia es docente, mis primas lo son (Docente Formador 2, p. 1).

En ese tiempo las prácticas y las llegadas a los colegios se hacían recién en tercero y cuarto año (...) en tercero entré a preguntarme si iba a poder enseñar, pararme frente a un curso, desarrollar la clase, cuando hice la residencia me encantó, todo lo que sea docencia me gusta (...) nunca me planteo otra profesión más que la docencia, mis hermanos son docentes de grado (...) tenía como esa inclinación hacia la docencia, como esa mirada permanente del maestro del docente dentro de mi casa (Docente Formador 3, p. 2).

(...) Quería estudiar el profesorado de filosofía que en ese momento existía en el Tello, pero decidí hacer el profesorado de nivel primario impulsada un poco por mi mamá, me dijo que primero haga una carrera corta y después que haga lo otro (...) los padres influyen. Me doy cuenta de que soy muy rígida pero bueno, tiene que ver con mi formación, fui a un colegio privado católico donde las monjas nos tenían muy cortitas, tengo esa mirada de la disciplina, los tiempos han cambiado, mi formación ha sido así muy lineal muy rígida. Estudié en el regreso a la democracia desde el 82 al 86 (Docente Formador 4, pp. 2-3).

Una buena parte de lo que los docentes saben sobre la enseñanza, sobre los papeles del docente y sobre cómo enseñar, provenientes de su propia historia de vida y sobre todo de su

historia de vida escolar (Tardif, 2000 en Alliaud 2003). Siendo esta última, influenciada por la permanencia e interrelación con ese otro significativo, a partir de las entrevistas se puede decir que ese otro resultó ser la familia, el escuchar el ver y el convivir con ellos permitió tomarlos como referencia de lo que se pretendía seguir estudiando.

c) **La intervención del factor económico en la formación inicial docente formador.**

En consonancia con las líneas expresadas hasta el momento, se afirma que:

Trabajar sobre las significaciones construidas a lo largo de la propia historia escolar, puede aportar conocimientos sobre nuestra concepción y práctica educativa: claves, modelos y estructuras que han caracterizado nuestro pensamiento y acción lo cual, a su vez, puede contribuir a reorientar las acciones presentes y futuras (Segovia y Bolívar en Davini, 2009, p. 44).

Si bien se tuvo como objetivo indagar sobre los docentes formadores, pero se realizará un paréntesis puesto que desde el IES analizado, se determinó un diagnóstico situacional sobre los motivos por los cuales los estudiantes del PEP eligen la carrera. Esto no parece un dato menor, sino todo lo contrario, siendo valioso que el docente formador los conozca y tenga acceso a esas realidades, por ejemplo, para direccionar sus prácticas, conocer sus intereses, etc., la Secretaría Académica admite que:

Se hace un diagnóstico, si bien son diferentes situaciones, pero te responden porque no tienen otras posibilidades de ir a otro lado entonces tienen que estudiar lo que el instituto le ofrece, pero más que todo es por la parte económica, lo que si se caracteriza acá es de que hay niñas que hicieron el profesorado de educación inicial y luego pasaron, se recibieron como maestras, y pasaron des-

pués a estudiar educación primaria, o hacen al revés (Secretaría Académica, p. 4).

Los cambios ingentes, que atravesó y con mayor fuerza al día de hoy atraviesa la sociedad, no sólo tienen injerencia en la cuestión económica, histórica, social, sino que impacta profundamente en lo educativo, mencionar acerca de las falencias, problemas, tensiones, desacuerdos, etc., Podría decirse, que, en gran parte, la elección de la carrera estuvo relacionada con un intento de ascenso social -a través de un proceso de instrucción, la obtención de un título y un rápido ingreso al mercado de trabajo- para los sectores con una posición más incierta o precaria en la estructura social. Intento de ascenso social que aparece enlazado, además, a la igualdad de oportunidades (Rambur, 2015).

Al respecto los docentes formadores manifestaron:

(...) En el segundo año me quedo sin trabajo, entonces las filas eran largas para ingresar a la docencia, y aparece la idea de armar proyectos por el tema de la alfabetización de adultos, armo y me los aprueban, abro un centro de alfabetización para adultos en el Aguilar (...) me empezó a gustar la docencia y veía que las estrategias que me dieron acá (IES donde también el docente se había formado) no me servían porque eran para adultos, yo estaba preparado para la primaria (...) empecé a buscar nuevas estrategias, nuevas formas de enseñar (Docente Formador, 5, p. 1).

Soy maestro egresado de la escuela normal Juan Ignacio Gorriti de Jujuy el IES 3. Soy de la primera promoción en el año 90, somos 5 los primeros egresados de ciencias de la educación, después comencé a trabajar al año siguiente como maestro en una escuela rural (Docente Formador 6. p. 1).

¿Has visto que el país entre el 86 y el 2001 más o menos sufrió un montón de transformaciones? Jujuy específicamente pasaba muchas situaciones de

inestabilidad política, pasaban meses que no cobrábamos hacíamos ollas populares o reuniones asambleas donde nos juntábamos los docentes primarios y secundarios acá, así me fui quedando en la región porque en un principio había pensado estoy unos años y me voy a buscar otras horas allá a la ciudad, y no pude volver, pero no volví porque no quise volver me quedé en un primer momento en la casa de mi padres que tienen acá (Docente Formador 3, p. 4).

Uno de los entrevistados sostuvo con total franqueza, que la docencia no fue pensada como una primera opción, o que haya existido un llamado vocacional, sino que su aspiración era la consecución de estudios universitarios, siendo la distancia obstaculizadora, puesto que estudiaba en El Aguilar (localidad que se encuentra ubicada a unos 65km aproximadamente de la región en estudio), sumado a esto el hecho de no contar con una economía que pudiera sustentar los recursos necesarios para vivir en San Salvador de Jujuy. Viéndose en la obligación y necesidad de estudiar e incursionar en la docencia, con la intención de acceder a una fuente laboral y luego costearse los estudios en la facultad de ciencias económicas. Finalmente, no pudo seguir los estudios universitarios, luego de recibirse de profesor de educación primaria, siguió estudiando y se recibió de profesor de Lengua y Literatura en la localidad de Tilcara.

(...) la docencia, tampoco me interesaba porque tenía otras ideas, el tema de la docencia era una alternativa, como el plan b (...) por haber estado en la escuela comercial, yo soy de acá, pero estudié en el Aguilar, me gustaban las ciencias económicas. Por el tema de que Alfonsín subía y bajaba los precios entonces no pude, era como cuenta pendiente, decía me recibo acá de maestro y a lo mejor voy y tengo la posibilidad de ingresar a la universidad (Docente Formador 5, p. 1).

Finalmente, un docente afirmó que estudió la docencia casi por una especie de mecanismo de “descarte”. Porque no existían opciones que le llamaran la atención o que le gustaran:

entrevistadora: ¿por qué eligió la docencia? Docente: porque en mis tiempos no había muchas opciones (...), no tenía previsto ni visto otras carreras, estudié porque en realidad no me gustaba mucho las otras disciplinas por ejemplo historia ni lengua (...) (Docente Formador 6, p. 1).

Frente a este caudal de relatos de historias escolares, provenientes de las múltiples experiencias y vivencias de los docentes formadores, puede sostenerse que cada uno se formó en un contexto y escenario específico, atravesados por las dimensiones ya mencionadas que influenciaron a la hora de elegir la docencia. La indagación de las posibles causas de la elección de la carrera por parte de los formadores del terciario, llevó a pensar que hubo un esfuerzo titánico por parte de alguno de ellos para estudiar, porque no contaban con los recursos económicos suficientes para estudiar lo que realmente querían. En general aspiraban a carreras universitarias, tomando como “plan b” el estudio de los distintos profesorados, algunos estudiaron primero para docente de primaria y luego para complementar prosiguieron con el profesorado de educación secundaria, permitiéndoles posteriormente ingresar a los institutos terciarios de Humahuaca, Tilcara, Tumbaya, Abra Pampa o La Quiaca.

De ahí que, un grupo de docentes sostuvo que optaron por estudiar el profesorado de educación primaria y secundaria por dos motivos, por lo económico-político (relataron el momento en el que se encontraban) por las distancias geográficas, ya que en ese momento la UNJu nucleaba las facultades en zonas céntricas de la capital de Jujuy (en la actualidad esta universidad cuenta con expansiones académicas)

desde el punto de vista geográfico, siempre hay alguna institución no universitaria (que son las que dictan estas carreras) "a mano", a diferencia de lo que ocurre con las universidades, emplazadas ge-

neralmente en los centros urbanos” (Alliaud, 2003, p. 96).

Pese a no estar demasiado lejos no podían costear los alquileres ni los estudios, ni otras necesidades básicas. Esta realidad hizo que se viera al profesorado como carrera de corta duración, y de “salida laboral rápida” comentaron los docentes formadores que, en esas épocas, quienes se recibían en los profesorados de San Salvador de Jujuy no querían ir a trabajar por la zona de la quebrada. Por lo tanto, cuando se recibieron pudieron, en algunos casos, acceder rápidamente a paquetes completos de horas y señalaron que hasta se podía acceder de manera rápida a cargos directivos sin mucha antigüedad, y experiencia, en consecuencia los profesorados de primaria y secundaria se constituirían

como una carrera posible, frente a otras (universitarias), largas y distantes, para quienes tuvieron alguna dificultad en su recorrido escolar o afrontan necesidades económicas en el presente (Alliaud, 2003, p. 96).

d) Las experiencias previas al ingreso al profesorado. Aportes a sus prácticas docentes actuales.

El docente que afirmó en el punto a), que la elección de la carrera docente fue por el sentimiento de un compromiso social, más tarde relata los fundamentos de ese “llamado”, lo cual derivó del recorrido por el nivel secundario, esto coincidente con lo planteado por Diker y Terigi (2008) en tanto que cada trayectoria escolar determina la formación. La docente señaló la siguiente experiencia:

Iba al colegio de los Escolapios (...) el de las mujeres y el colegio de varones era el Santo Tomás y las escuelas Pías, se armaban grupos misioneros (...) salíamos a Quimilí (...) desde ahí comienza este compromiso este interés con lo social, que si bien dábamos catequesis en las villas, veíamos otro tipo de necesidades que pasaba más por lo social, por suerte teníamos en esa época unos curas

que eran bastante revolucionarios de la congregación, y podíamos tener espacios, de poder hacer otras cosas con la gente en la misión, (...) por ahí viene el tema de buscar lugares alejados donde uno sabe que pasa por una cuestión de oportunidades y que entendíamos que era lo nuestro el poder trabajar y dedicarnos a lo social (Docente Formador 1, pp. 1-3).

Nuevamente, se recalca la trascendencia de las biografías escolares

como fase previa a la formación inicial, su influencia es decisiva y asignándole un cierto grado de determinismo al afirmar que los estudiantes y los graduados tienden a repetir las formas de actuación docente que aprendieron en forma implícita en los niveles educativos previos cuando ellos eran alumnos (Davini, 2005, p. 11).

Otro de los docentes agrega que, además de haber tenido la influencia directa de su familia, para la elección de la carrera docente, señaló que fue muy importante el contacto con docentes que la formaron, en tanto le permitieron apropiarse del sentido de la docencia, de la importancia de la responsabilidad en el acto de educar, se expresa la siguiente experiencia:

Tuve el contacto con docentes que me enseñaron mucho de la profesión docente porque yo era muy joven no tenía idea (...), desarrollaba mi trabajo con mucha responsabilidad, al encontrarme con profesores, que eran gente muy grande, y que enseñaron mucho tiempo en la Normal, me enseñaron el sentido de la docencia, la responsabilidad profunda que tiene el trabajo docente, que no es cualquier trabajo así que me formaron también en ese sentido (Docente Formador 4, pp. 2-3).

Para algunos autores la formación docente no comienza a partir del día “uno” en el profesorado, inicia desde el momento desde nuestra escolarización en el jardín de infantes. Tomando

contacto, mirando a las maestras desenvolverse en el aula, en ocasiones hasta imitando y jugando a ser maestra. Siendo así que:

Nuestra trayectoria escolar –constituida por nuestro tránsito por el jardín de infantes, la escuela primaria, el colegio secundario, el instituto formador, las instituciones que hemos trabajado y trabajamos– determina buena parte de nuestra formación actual. Cuantitativamente, porque el tiempo transcurrido en estas instituciones es relativamente importante en relación con nuestra vida profesional. Cualitativamente, porque mucho de los aprendizajes en esos contextos se realizan en condiciones que los hacen especialmente indelebles, y porque muchas veces permanecen desconocidos por nosotros mismos, y eso les otorga una fuerza enorme en la compleja trama de saberes con la que enfrentamos diariamente la toma de decisiones que constituye nuestra tarea (Diker y Terigi, 2008, p. 135).

Retomando las ideas precedentes, se encuentran en los guiones de los docentes formadores del PEP, que comparten una importante homogeneidad: el valor de su pasaje por los distintos niveles del sistema educativo y el aporte de este recorrido en la elección de su carrera. Además, se identificó la influencia de la familia y de sus docentes, respecto a estos últimos se reconoció gran predominio porque en cierta medida tienden a reproducir formatos que han sido transmitidos. Ello tiene que ver con una cuestión histórica, política y social con una fuerte impronta y reproducidas en las propias prácticas, como por ejemplo formarse durante la dictadura, formarse durante el retorno a la democracia, formarse durante un gobierno que tiene una economía débil e inestable repercutiendo en los proyectos de vida de estos docentes:

Hay un discurso que la escuela mantiene a través de los años y se encarga de transmitir, del que los maestros –y profesores– son sus portadores, cualquiera haya sido el recorrido biográfico realizado

(...) quienes son maestros no sólo están formados por la preparación profesional, sino que fueron formados o “formateados” y por qué no “escolarizados” por la experiencia vivida como alumnos. Lo que se aprende como alumno, afirmaba Lortie, se generaliza y convierte en tradición, constituyendo, así, una poderosa influencia que trasciende las generaciones (Alliaud, 2005, p. 8).

Se ha visto, a través de los testimonios, cómo fueron iniciándose en la docencia y el enérgico impacto de los modelos de sus docentes y que han sido también reproducidos por ellos mismos. En la búsqueda de la genealogía de las prácticas de los docentes formadores del PEP, pareció interesante indagar sobre el pasaje de estas experiencias que dieron como resultado las tradiciones a los cuales adhieren los docentes en la actualidad, y que pese a tratarse de escenarios y contextos diferentes al de su formación, aún se siguen desplegando.

Ya finalizando con este análisis, sobre las biografías e historias de vida de los formadores, se puede afirmar como una expresión de anhelo, que desde el profesorado se pudieran considerar las biografías escolares de los estudiantes del PEP como punto de partida para el ejercicio de la docencia, las trayectorias personales como constructoras de la experiencia y la dimensión del contexto escolar, con su historia y tradiciones. Se piensa que esto podría brindar alternativas para repensar las propias prácticas, y comprender las representaciones, los imaginarios y el sentir del ejercicio de la docencia. En términos de Davini (1997) tensionar lo subjetivo/ objetivo, uno de los aspectos que apunta esta autora es el peso que tienen las biografías escolares de los estudiantes, y que muchas veces por no tenerlas en cuenta se produce como consecuencia una fractura entre las teorías y las prácticas, al respecto:

El punto de partida consiste en que los sujetos puedan verbalizar experiencias y puntos de vista para someter a la crítica, abrir instancia de diálogo (...) su falta de tratamiento pedagógico condiciona la eficacia de la propia formación y por extensión afecta toda la escuela, a través de docentes

que tienen dificultades para manejarse con la dimensión de los procesos subjetivos (Davini, 1997, pp. 126-127).

A través de estas consideraciones se podrían proponer espacios de reflexión para que, tanto los docentes formadores como futuros docentes del PEP logren a través de aquella reflexión, considerar la posibilidad de modelos que sean contextualizados y den respuestas a la realidad educativa, teniendo en cuenta, por supuesto, las dimensiones económica, social, histórica y cultural Alliaud (2005). En relación a lo anteriormente referido se sugiere plantear que

el sentido del trabajo, de los saberes, de las situaciones y de los aprendizajes, se construye considerando los valores y las representaciones de una cultura, dicha construcción se produce en una situación determinada a través de las interacciones y los intercambios (Perrenoud, Philippe en Anijovich y Mora, 2010, pp. 24-27).

Y si de reflexión se habla resultan fértiles los aportes de Anijovich (2009), para analizar sobre el significado de lo que implica reflexionar en docencia -concepto que se viene mencionado de manera redundante-, específicamente enuncia que el sentido de la reflexión en el campo de la formación docente, puede ser entendida como

un hacer que implica un decir de un individuo a otro, o a sí mismo. Y en este decir/hacer, quien dice se compromete a explorar sus experiencias para obtener nuevas comprensiones y apreciaciones (Anijovich, 2009, p. 16).

Añadiendo un aporte al concepto de reflexión en docencia, puede retomarse lo expresado por Contreras (2010), en tanto señala que formarse es sencillamente hacer algo con uno mismo. El docente formador jugará un papel importante en la medida que le pueda proveer herramientas tales como conocimientos, métodos, técnicas y permitirle realizar experiencias en escuelas, en este caso rurales, por lo que,

hacer alguna cosa será formativo sólo y cuando sea el medio para comprender, la ocasión para la toma de conciencia, la incitación a descifrar e interpretar todos los signos” (Ferry, 1990, p. 69).

En definitiva, la reflexión docente tendrá que ver con esa capacidad de ver en uno mismo, o permitir la apertura de escucha para divisar hacia donde estamos yendo, si se está cumpliendo con lo que se procura ya sea desde el sistema educativo, desde el espacio curricular que se tiene, desde lo establecido en el proyecto educativo institucional etc., todo esto para tender puentes que permitan redireccionar, en el caso de ser necesario, ese hacer para que realmente resulte significativo.

A esta altura las preguntas que germinaron, ¿Los docentes formadores del IES cuentan con las herramientas teóricas y/o metodológicas para brindar respuestas cuando los estudiantes se involucran o tienen que desarrollar clases en escuelas rurales? ¿Advierten que sus estudiantes son portadores de propias historias escolares, y que, en muchos casos, ellos son de la región de la quebrada, que han obtenido su escolarización en ésta y que tal vez también pudieran generar aportes desde los saberes que tienen?

Se está en condiciones de afirmar que algunos docentes no tienen en cuenta las biografías escolares de sus estudiantes, tal vez sea porque se convive en un mundo que está en constante cambio y movimiento. A una velocidad que, en ocasiones, por ejemplo, no permite al profesorado terminar de readecuarse o reacomodarse a un nuevo plan de estudios que ya surgen otros. Dando como resultado la carencia de tiempo para evaluar o repensar las propias prácticas docentes, y en este sentido se debiera entender no sólo desde el profesorado, sino también por parte del equipo técnico del Nivel Superior, que:

Las experiencias vivenciadas como alumno, orientan la futura práctica docente, internalizando ciertos modelos que estructuran, los modos de pensar, y de actuar. La permanencia cotidiana (...) moldea los aprendizajes, comportamientos, los modos de pensar y valorar de los alumnos (futuros docentes)

y los aprendizajes de los propios profesores que atraviesan su proceso de socialización profesional en el ámbito de trabajo (Abregú, 2008, p. 17).

Ya cerca del final de este apartado, se insiste en remarcar la importancia de las biografías escolares, y se efectúa un planteo interesante de interrogación y por qué no, problematización luego de escuchar las voces de los docentes ¿Existe interrelación de la biografía del docente formador con sus propias prácticas? ¿Las biografías escolares y personales de los estudiantes del PEP son tenidas en cuenta por los docentes y demás miembros de la comunidad educativa? ¿Cuáles serían sus posibles propuestas de abordaje para la formación, en caso de ser afirmativa la pregunta anterior? ¿Qué cuestiones se tienen en cuenta para tal cometido?

Por un lado, la indagación permitió asentir que algunos docentes formadores son conscientes de que prevalecen sus biografías escolares, en sus prácticas cuando uno de ellos afirma que “es rígida cuando enseña porque así fue formada” esta es una de las tantas expresiones respecto a los recuerdos, de cómo fue el proceso de formación. Esto podría ser el resultado de una concepción simplista de la pedagogía en su formación, entendida como:

Proceso de transmisión unidireccional, del docente como un mero técnico que imparte un currículum prescrito y del conocimiento como objeto neutral, establecido y acabado, sin conexión con sentimientos, valores y sesgos, que se traspa de manera simple desde la mente del docente, o el libro de texto, a la mente del aprendiz y de la mente del aprendiz a sus prácticas (Pérez Gómez, 2010, p. 42).

Por otro lado, la pregunta sería ¿Tienen en cuenta, además de las biografías de sus estudiantes, también la diversidad cultural en el profesorado? Si bien, reconocen que existen huellas culturales fuertemente marcadas en los estudiantes del PEP, pese a que han señalado haberse formado en un contexto bastante particular, donde la formación no permitía más que

cuestiones técnicas, es decir adoptaban en general concepciones simplistas. De algún modo procuraban dar lugar e importancia a las historias de vida de los estudiantes, sólo que aparece una fragmentación en la medida de que, si bien los formadores propugnan el abordaje de la diversidad cultural, para realizar prácticas en las escuelas rurales de nivel primario, pero en algunos no hay correspondencia con el manejo y respeto de esa diversidad para los propios estudiantes del PEP, al respecto:

(...) Estas prácticas y costumbres que se vivían a nivel comunitario no se veían practicarlas en la escuela (...) lo que te llama la atención es que los maestros son de acá han nacido, han crecido, han vivido con todo esto y de pronto al estar en una escuela tienden a olvidarse o dejar de lado todo lo que forma parte de su propia historia, como que la escuela tenía que ser el espacio oficial de la educación y no dar lugar a la cultura. Desde el lugar del profesorado pasaba lo mismo, todos han nacido acá, sus familias son del campo tienen ese contacto con su cultura (...), era la preocupación de darle lugar dentro de la formación docente para que ellos salgan como docentes, pero sin romper con su propia identidad (Docente Formador 1, pp. 9-10).

Se transcribe a continuación, un fragmento de lo que sostiene la secretaria académica relacionado con lo expresado en los párrafos anteriores, indicando lo siguiente:

Acá en el instituto podemos ver que sí hay profesores que tienen en cuenta de dónde vienen (los estudiantes del terciario), el lenguaje que utilizan, como hablan cuál es léxico de ellos, pero hay otros que no, es como todos, o sea hay profesores que se interesan, que los buscan que constantemente les están diciendo no dejen, o sea se les da las posibilidades. Uno trata de seguir hablando con los profes, para que hablen con los alumnos, para que no dejen para que sigan, y puedan tener un título el día de mañana (Secretaria Académica, p. 7).

Se advierte, también, la inclinación de un formador que opte por la enseñanza acerca del análisis de la diversidad cultural, para la elaboración de la planificación más que nada para escuelas rurales, de todos modos y si bien, sostuvo que debe considerársela, pero tampoco pudo explicar cómo o de qué manera se la podría interrelacionar en las prácticas (a la diversidad cultural), ni cómo se podría ver reflejado en la planificación didáctica, señaló lo siguiente:

El contexto donde viven los chicos, la parte cultural, si tienen idiosincrasia, en cuanto a las fechas patrias, las costumbres acá la pachamama, también que mire cuál es el estilo institucional, cómo se manejan porque cuando vas a hacer tu práctica, tenés que hacer una observación de todo. Y después todo lo que implica la planificación que es totalmente distinto (Docente Formador 2, p. 8).

No obstante, una docente realizó esa interrelación entre prácticas de los estudiantes, diversidad cultural con el fin de asesorar para el planteamiento de las planificaciones de los estudiantes del PEP. Para la búsqueda de la innovación y, sobre todo, de brindar respuestas idóneas para las realidades con que se enfrentan sus estudiantes, recurriendo a la investigación:

Una de las actividades era que las alumnas vayan y conozcan las diferentes realidades, un grupo las alumnas va al campo y me dice que en una de las instituciones los estudiantes de primer grado, principalmente, mantienen el dialecto quechua, me decían sí profe. Era de siete o diez niños y tres tenían su dialecto quechua, eso me llevó a indagar desde otros espacios, a preguntar, (...) visitando la misma región durante los fines de semana, me llamó la atención la gente que vendía la verdura, porque no era la gente de la zona sino más bien que tenían la particularidad de ser de Bolivia (Docente Formador 4, pp. 4-5).

Ante esta realidad la docente investigó, para dar cuenta sobre lo que sus estudiantes vivenciaron, a tal efecto procuró proveer de material teórico a los estudiantes, para que en conjunto pudieran ver las formas de atender dicha realidad. Alega lo siguiente:

Kush tiene textos muy interesantes, basados en investigaciones de la zona de la quebrada, luego los documentos, la ley de educación que habla de interculturalidad, los derechos del niño, la cuestión de la igualdad, la cuestión de la equidad que eso ya formalmente está contemplado. Hay entrecruzamiento de material bibliográfico, es un diálogo así continuo (Docente Formador 3, p. 7).

Por lo que, la realidad mostró que los docentes formadores carecieron durante su proceso de formación docente inicial, de bagajes teóricos y de escasas prácticas en escuelas rurales. Lo interesante hasta aquí, es la apertura de algunos docentes en cuanto a la búsqueda de materiales, de maneras de incursionar en la propia investigación para así proveer al estudiante del PEP de ciertos insumos, que le posibiliten observar y reflexionar sobre lo que acontece en el aula rural.

A partir de este diálogo con los docentes formadores se pudo percibir una movilización subjetiva en lo que concierne a sus prácticas en tanto que, se instó a la reflexión de lo que se venía haciendo en el profesorado respecto al tema abordado en este trabajo de investigación. Esto se reflejó al finalizar las entrevistas, cuando apagaba el dispositivo tecnológico que los grababa, al salir del lugar donde se encontraban, decían que el recordar su formación, ciertas vivencias educativas y familiares llevaron a repensar y a posibilitar ciertas prácticas que se venían realizando casi de manera automatizada,

hablar de lo que uno vivió, de lo que a uno le pasó, implica una construcción y reconstrucción de nuestras experiencias y en ese proceder guiado por hechos, anécdotas y recuerdos, significamos lo vivido, aparecemos y nos proyectamos (Alliaud, 2005, p. 5).

En coherencia a estas aseveraciones, se pudo captar las siguientes palabras:

Me gustó que por ahí uno recuerda, tenés tantas ideas, me encanta tener todo lo que es de estrategias, aplicarlas y recordar de nuevo (...), tengo mi formación en escuelas privadas y es diferente (...). Te imaginás veinticinco años esto de contener a los chicos, de hablarles, le decía a mi alumno te estoy preparando para ver cómo puedes vos, no sólo en planificación, dominar tu clase (...) eso es lo que rescato, doy a Dios gracias de haber sido profesora, gracias por hacerme recordar (Docente Formador 2, pp. 18-19).

En consonancia con estas afirmaciones expresadas por la entrevistada, se encontró un punto en común, que apareció de forma contingente, con las investigaciones realizadas por Anijovich (2009):

Las descripciones permitieron a los docentes pasar de un conocimiento tácito a uno explícito, o entender algunas dimensiones de la realidad tanto objetivas como subjetivas no conscientes hasta ese momento, lo cual significa un descubrimiento muy importante que incide en los procesos de formación de docentes (...). Es necesario conversar, dialogar con uno mismo y con otros para explicitar e interpretar, con prudencia, esos conocimientos (Anijovich, 2009, p. 34).

Esta es una de las docentes que lo hizo explícito a través de la grabación, pero también hubo otro docente que al terminar con la grabación pudo exponer lo que le produjo recordar aquellos años de formación. Lo que generó recordar sus experiencias, en tanto que hubo resabios de proyecciones para posibles cambios que pudieran impactar de manera positiva en las unidades curriculares que se encontraba dictando, fueron ellos mismos, quienes a partir de ese “paseo simbólico” pudieron reflexionar sobre lo que tendrían que encaminar, y tam-

bién sobre aquellas cuestiones que estaban haciendo, con la posibilidad de ser mejoradas.

Con esto se refleja la importancia que tendrían los momentos reflexivos en las instituciones educativas, se trata como dice Eldenstein (2003) de una necesidad de posibilitar tiempo, espacios y voz, lo cual conllevaría en palabras de Davini (2009) a la reflexión ya que éstas serían las condiciones necesarias para repensar la propia formación y en definitiva la propia práctica pedagógica y docente. Por lo que,

se trata de un juego de creencias (...) que conlleva un proceso de autoinserción en la historia del otro. Conocer esa historia es dar voz al otro, contexto experiencial en el que se reflexiona sobre vivencias procurando explicarlas a otros (Eldenstein, 2003, p. 84).

Por todo esto, por todas las experiencias narradas y comunicadas, se consideró conveniente poder repensar sobre los espacios y tiempos que se propician al profesorado, para que exista una verdadera reflexión. No desde lo que se viene impuesto en las jornadas institucional para “reflexionar”, porque lo interesante sería que ese proceso posea la libertad y la autonomía. De ser efectuada de acuerdo a los propios intereses de quienes tienen la ardua tarea de formar a los futuros formadores, este punto será objeto de análisis en secciones posteriores.

3.2 La formación de los docentes formadores: aportes desde sus prácticas y experiencias para plausibles abordajes en escuelas rurales, desde la diversidad cultural.

Se adoptaron las contribuciones de autores tales como, Bayardo y Mancovsky (2015), Ferry (1990 y 1997), Favbre (2006), Barbier (2011), Imbernón (2007), Davini (1997), Méndez Puga (2003), Argüello (2011) entre otros, quienes luego de un estudio en profundidad han arribado a reflexiones que colaboraron a dilucidar el problema que se viene indagando, respecto a la formación docente inicial para los ámbitos rurales.

Se puede indicar que la formación, como primera aproximación, tiene que ver con:

Un proceso que incluye aspectos subjetivos, relacionales e institucionales de manera interrelacionada. (...), supone un cambio cualitativo de la persona en sus múltiples aspectos intelectuales, afectivos, sociales y en relación con el saber, el saber-hacer y el saber-ser (...) formar no es enseñar una suma de conocimientos. (...) es intentar provocar cambios de comportamientos, métodos, representación y actitudes (Favbre, 2006, en Bayardo y Mancovsky, 2015, p15).

Con esta afirmación, se tomó posicionamiento respecto a lo que se entiende por formación, en cuanto se descarta sólo su relación con una cantidad de contenidos que deben ser aprendidos por el estudiante del PEP, va más allá de esto y requiere justamente por este motivo, de docentes formadores que permitan visualizar esta formación como un campo entrecruzado por múltiples dimensiones. Esto puede ser comprendido a través de los aportes de Ferry, cuando enuncia que:

La formación es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. La formación es completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. (...) la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, este desarrollo personal que es la formación, consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo (Ferry 1997, p. 53).

Resultaron esclarecedoras estas concepciones, y en coherencia con los planteamientos anteriores se piensa a la formación docente para escuelas rurales, como un proceso atravesado por variadas dimensiones. Por un lado, la pedagógica y didáctica, lo que se espera –por quienes gestionan las escuelas, los supervisores y otros, y por supuesto los estudiantes– que se aprenda y aprehenda en cuanto a lo técnico-instrumental, el

saber hacer. Por otro lado, sociocultural, en tanto es un estudiante que se está formando, y tiene una historia de vida personal-familiar y una biografía escolar, de las cuales derivan experiencias y que de manera consciente o inconsciente se pondrán en evidencia y orientarán las prácticas docentes. A partir de las múltiples experiencias, que se le permita o proponga durante la formación inicial. De allí podría derivarse el saber experiencial que eventualmente el docente de nivel primario podría considerar cuando le asignen una escuela rural para trabajar.

Y teniendo en cuenta estas dimensiones será entonces, el mismo estudiante del PEP, y a partir de lo que le provea el formador (cuestiones teóricas, socialización de experiencias, métodos de enseñanza, etc.), quien busque en ese bagaje la forma que considere acorde, considerando por supuesto sus creencias, su cultura, en definitiva, adquirir una forma que le permita interactuar desde una mirada intercultural.

Avanzando con la indagación, en esta oportunidad pareció interesante examinar si los docentes del terciario promovían el trabajo sobre adquisición de las competencias respecto, a la educación rural y la diversidad cultural. Se entiende a la competencia profesional como “*un conocimiento adquirido, que se aplica a un proceso*” (Imbernón, 2007, p. 28). Tiene que ver con el futuro profesor de educación primaria, de proveerle herramientas que le permitan generar dispositivos, y que éstos a su vez insten a la reflexión, organización, selección e integración de lo que sea mejor y conveniente para llevar adelante, por ejemplo, su clase en el plurigrado, referente a esta cuestión:

La mayoría de las iniciativas educativas para el medio rural, requieren de educadores con formación en varios sentidos: pedagógica, psicológica, organizativa, administrativa, antropológica; requieren que pueda: innovar, crear, recrear, criticar, escuchar, comunicar, incentivar, motivar, enseñar, conducir un grupo, organizar grupos, generar climas favorables al cambio, enseñar a otros a escuchar, enseñar a comunicar, etc. (...), es necesario apoyar su formación para que logren la cons-

trucción de las competencias necesarias (Méndez Puga, 2003, p. 5).

Precisamente para esas situaciones escolares rurales, que menciona Méndez Puga (2003), la figura del docente formador y su labor es clave, ya que lo ideal sería que, en esa formación inicial, el estudiante del PEP pudiera definirse por ejemplo como un organizador de situaciones de enseñanza y aprendizaje mediados por la escuela rural, significar la diversidad cultural, etc. Lo cual dependerá de cómo los formadores manifiestan abordajes en diferentes escenarios y contextos. La realidad mostró, según el decir de los estudiantes residentes del PEP, que recurren en ocasiones, a la improvisación frente a situaciones escolares, en aulas plurigrado.

Continuando con el pensamiento anterior, explica Olivares (2007) que en las escuelas rurales el maestro se indaga así mismo, mayormente improvisa, examina el escenario circundante, tiene la posibilidad de sentirse maestro, pero para esto hacen falta dos cuestiones: saber y saber hacer, esto a la luz del enfoque intercultural, los cuales están solicitados por el diseño curricular de la Provincia de Jujuy (ya analizado en el capítulo 1. Pero que no se remita únicamente por la solicitud de la normativa, sino comprender que se necesita este proceso de aprehensión, para abrir posibilidades de intervención en la realidad rural. Y especialmente que los estudiantes comprendan, que esto les abriría el abanico de competencias y oportunidades, tanto personales como profesionales,

es necesario agregar que formarse es volverse sensible a otras palabras, a otros sentidos. Es vivir de otro modo la ignorancia y el conocimiento (Beille-rot, 1996, p.13).

Hay que mencionar, además, los aportes de Sanjurjo y Vera (1994), quienes manifestaron que no puede entenderse y concebirse a la formación docente tal como las diferentes tradiciones u orientaciones conceptuales la pensaron, es decir donde el estudiante o el docente eran considerados como agentes pasivos. El estudiante como aquel receptor de un cúmulo de contenidos, y el docente formador también recibiendo contenidos

desde los diferentes programas o planes derivados del Ministerio de Educación. Más por el contrario, los nuevos escenarios sociales y educativos demandan una formación docente:

Como la posibilidad de realizar una continua revisión crítica de la propia práctica, en calidad de alumno o de docente, con el fin de comprender, transformar y manejar propuestas alternativas sobre los procesos que con ella se generan (...), incluye también las etapas de la vida escolar con sus éxitos y sus fracasos (Sanjurjo y Vera, 1994, p. 6).

De ahí que, la formación docente desde los aportes de los escritores mencionados, es entendida como un proceso; adquisición de cierta forma; sensibilidad alcanzada a través de su interrelación con otros y su mundo; organización de actividades de enseñanza y aprendizaje; salto y cambio cualitativo. Haciendo un aporte a estas conceptualizaciones, podría decirse que la formación tiene que ver con el anclaje de ese proceso, que atraviesa el estudiante por cuatro años o más, y es en ese proceso donde se podría fortalecer todo lo adquirido (ya sea durante su pasaje por el profesorado, sus experiencias de intervención, etc.), primordialmente proveerle herramientas para dar respuesta de forma crítica y reflexiva a las diferentes modalidades educativas.

El tema que convocó es la formación docente inicial para las escuelas rurales, por eso, dos asuntos a esclarecer, primera cuestión, la formación docente inicial

ha de dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, capacitar al futuro profesor para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, apoyando sus acciones en una fundamentación válida (Imbernón, 2007, p. 51).

Segunda cuestión, la escuela rural, Tomas Boix (1995) sostiene que se trata de una escuela que está situada en un ámbito rural, teniendo como soporte el medio y la cultura rurales. Cuenta, además, con una organización que atiende la hetero-

geneidad y la singularidad, y desde el plano pedagógico y didáctico es entendido como multidimensional.

Desde este punto de vista, el ejercicio de la docencia, junto a sus variadas funciones en la escuela rural, representa para los docentes una elección y decisión profesional con entidad propia. No se trataría de un destino provisional que hay que abandonar cuanto antes, sino de una opción personal, que requiere formación adecuada, convicción y continuidad (Tomás Boix, 2004). Considerando esta perspectiva, fue ineludible prestar atención a los aspectos que se enuncian en investigaciones sobre las escuelas rurales, que permiten la reflexión y acción desde la diversidad cultural, entendiendo que:

Si existe el medio rural, existe igualmente la escuela rural, como una forma de identificación que va más allá de su ubicación geográfica. Desde esta perspectiva, se concibe a la escuela rural como una institución con identidad propia, y, además, sumamente necesaria en la actualidad debido al mundo tendente a la uniformidad en el que nos encontramos (Gallardo, 2011, p. 5).

Reflexionando esa tendencia de buscar la uniformidad del mundo, es que la UNESCO (1979) critica que la educación en los ámbitos rurales haya dado respuesta a las exigencias de la cultura dominante, la urbana. Preconiza que la educación destinada a la población rural debe estar arraigada en el medio y que ha de ofrecer una igualdad de oportunidades a todos los individuos. Para arribar a este propósito es necesario revisar, analizar y reflexionar el proceso de formación docente inicial es decir, que debe conocerse y reconocerse que el ámbito rural está siendo dejado de lado en las prácticas del profesorado, sin considerar que ese ámbito se caracteriza por estar distante de los centros poblados, por la carencia de medios de comunicación y transportes fluidos, la ausencia de asistencia médica integral y las pocas fuentes de trabajo que hace que los jóvenes deban emigrar (Fainholc 1992) por tal, al mundo rural propiamente le corresponde una escuela rural. Será que, a la luz de esas nuevas exigencias, como las que requiere la escuela rural, es que desde las diferentes leyes y demás normativas del

sistema educativo, se preconiza que la educación rural es una modalidad, de los niveles de la educación inicial, primaria y secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades, de la población que habita en los ámbitos rurales.

En síntesis, se refiere a que dicha modalidad estaría consignada a garantizar la escolaridad obligatoria, en función de las necesidades y requerimientos de las poblaciones rurales, entre sus objetivos tendría que permitir a los educandos acceder a los saberes, pero que las propuestas que se efectúen sean flexibles, con respeto a la diversidad cultural y las actividades productivas de la zona, con el fin de evitar el desarraigo de los niños y jóvenes que se encuentran en etapa de escolarización obligatoria.

Retomando esa flexibilidad a la que también hizo mención Tomas Boix (2004), respecto a las propuestas áulicas desde un enfoque intercultural, no quiere decir que en las escuelas rurales se ponga en marcha el “laissez faire”⁵ sino más bien todo lo contrario, puesto que se necesita más que una capacidad de guía y orientación para adaptarse a la situación compleja del aula rural. Si bien es cierto, depende en gran parte de las competencias profesionales, de los supuestos básicos que subyacen frente a una realidad, etc., pero también entra en juego la finalidad de las prácticas docentes en la escuela rural. La flexibilidad es una característica tácita en la diversidad existente en la escuela, ya sea por el docente que también es portador de su cultura, los estudiantes y demás colegas, pero esta flexibilidad debe ser entendida como actitud pedagógica que orienta las líneas generales de la labor docente.

Hay un último aspecto que quisiera destacarse, para complementar el análisis que se viene llevando adelante, y tiene que ver con la diversidad cultural, en tanto el PEP presentó un escenario elemental que permitió generar nuevas formas de abordaje, de conocimientos, a través de propuestas que insta-

⁵ Expresión francesa que se traduce como un dejar hacer, dejar pasar, y que las cosas se desarrollen por sí mismas, sin establecer ningún tipo de condicionamientos o restricciones.

ron formas de enseñanza contextualizadas, y que pusieron foco en la diversidad cultural, lo cual resultó interesante y valioso en ese proceso de formación inicial porque, en correspondencia:

El conocimiento del soporte cultural aprendido en el entorno doméstico y social es crucial, así como el internalizado en el proceso de aprendizaje durante las sucesivas etapas escolares. Estos pensamientos confluyen en la construcción de una nueva visión de la realidad, y son el soporte del accionar del individuo en su vida social (Jerez, Ortiz y Delgado, 2002, p. 27).

Entonces el conocimiento de la transmutación de la sociedad, y del soporte cultural produjeron que los sistemas que conforman el entramado de la sociedad, igualmente lo hagan, como por ejemplo el educativo *“una de las características del mundo en el que vivimos es la creciente diversidad cultural”* (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 20). Como consecuencia, el profesorado tendrá que preparar a los estudiantes del PEP para dar respuestas a estos cambios, al menos proveerles de herramientas, que presumen, necesitarán los estudiantes y que tienen que ver con la preparación para las escuelas que se hallan en ámbitos rurales.

Precedentemente, se estudió sobre las historias de vida de los docentes formadores donde se expuso por qué eligieron las carreras, a continuación, luego de retomar aportes sobre la escuela rural, la modalidad educación rural y la diversidad cultural, el designio fue indagar sobre las prácticas docentes y/o experiencias que tuvieron en escuelas rurales. Es decir, sobre su propia formación y, sumado a esto cómo efectuaron abordajes con sus estudiantes en el profesorado, todo esto considerando que el diseño curricular así lo exige. Además, también se tuvo en cuenta las planificaciones, donde ellos mismos, a través de sus escritos, aseveran poner el foco en el desarrollo de estos temas, relacionados con escuelas rurales. Posteriormente se realizaron aportes desde los mismos formadores, en relación al tema que se examinó. En primer lugar, se retomó sobre la formación de los docentes formadores para escuelas rurales, en segundo lugar, se analizó, si existieron propuestas

de abordaje con sus estudiantes del PEP, sobre la modalidad en cuestión y la diversidad cultural o sea cuál sería el estado de la cuestión, para identificar posibles dispositivos emergentes.

3.2.1 Los docentes formadores: tradiciones, representaciones y sus experiencias en las escuelas rurales

Según Ferry (1997) los formadores que están en las universidades o bien en los institutos de formación docente, siempre trabajan sobre representaciones. Entendida como aquella que se dice sobre la actividad docente, las metodologías de trabajo, los recursos, los recuerdos de escenas y actos que se actualizan en el momento de reflexionar sobre ellos. Es menester retomar el aporte de Bourdieu (1991), señala que:

Las representaciones son parte de la identidad social de los grupos sociales. Identidad social que se conforma por diferentes capitales: cultural, social, económico y simbólico; ubicando al agente en una posición dentro de un determinado espacio social que le posibilita construir el *hábitus*. El *hábitus* es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y apreciación de las prácticas (Bourdieu, 1991 en Cruder, 1999, pp. 15-16).

Fue importante tomar conocimiento sobre las representaciones de los docentes formadores, puesto que permitió comprender sobre las tradiciones que sostenían y fundamentaban su quehacer educativo en el profesorado. Como así también sobre aquellas experiencias que tuvieron durante su formación inicial, y sobre aquellas que proponían a sus estudiantes.

Tradiciones de los docentes formadores. ¿Cuál es su importancia?

De acuerdo a estas representaciones planteadas en los discursos de los formadores, se las pudo analizar a la luz de las tradiciones que plantea Davini (1997), entendiéndolas como tradiciones en la formación de los docentes, lo cual supone, dice

la autora, resulta útil e importante puesto que permitirá comprender dónde se está situado, e identificar las propias argumentaciones y los propios compromisos. Vezub (2007) a partir de una investigación que realizó sobre los principales problemas en la formación docente en Latinoamérica, determinó que en realidad y pese a los reiterados discursos y argumentaciones sobre el necesario cambio de paradigma en educación, en las maneras de enseñar y en lo que se enseña. Aún el profesorado continúa situado desde un paradigma epistemológico tradicional, no dando lugar a las necesidades de la sociedad de la información y el conocimiento. Como consecuencia, no se provee a los estudiantes del profesorado las herramientas ni marcos teóricos que le posibiliten emprender su labor docente en diversos contextos, tal es el caso del rural, por ejemplo.

A partir de las afirmaciones preliminares, se generó una incertidumbre sobre cuáles son esos modelos o en términos de Davini las tradiciones vigentes en el profesorado en cuestión. Las mismas fueron reflejadas en el análisis de las entrevistas, que se sostuvieron con los docentes formadores, lo cual permitió afirmar, que, en cierta medida, sus prácticas pedagógicas estuvieron relacionadas con el tema que convocó. De acuerdo con esta afirmación, poner foco crítico en este punto fue clave, ratificando que concedió la oportunidad de vislumbrar las tradiciones vigentes en el profesorado y en qué medida colaboraron a la formación docente inicial.

A continuación, se asimilará cada una de estas tradiciones, paralelamente se efectuará un estudio de la presencia que tienen en la actualidad, tomando como referencia por supuesto, a los docentes protagonistas de este trabajo de investigación, Baigorria (2016) reconoció la importancia de este análisis, principalmente si se pretende abordar prácticas en escuelas rurales. Permitiendo divisar una perspectiva que surta a la formación actual de calidad y más acabada, arribando a una formación de docentes con más herramientas habilitantes, para un desempeño que dé cuenta de lo particular áulico y, entendiendo lo histórico social y cultural.

Para dar inicio con la indagación de las tradiciones mencionadas, Davini (1997) reconoció la **Tradición Normalizadora-Disciplinadora**, aludiendo que:

Siempre hubo personas dedicadas a las tareas de enseñar, el origen histórico de los programas de formación de los docentes está unido a la conformación y el desarrollo de los sistemas educativos modernos, para la consolidación de las naciones modernas y de los proyectos político-económicos y sociales de sus dirigentes, requirió de la preparación de personal idóneo que condujese la acción escolar (Davini, 1997, p. 21).

Por lo que, el proyecto educativo liberal se centró, en la formación del ciudadano con misión de neto corte civilizador, no solo respecto de la barbarie autóctona sino también de la presencia de trabajadores inmigrantes extranjeros. La investigación de Alliaud (1993) muestra que, si bien se insistió en la imagen del docente como difusor de la cultura, la cual se definió por la inculcación de formas de comportamiento y por el conocimiento mínimo básico, susceptible de ser enseñado y considerado útil para las grandes mayorías. De este modo, se implantó socialmente la visión de la función docente como factor de disciplinamiento, para la formación del carácter a través de toda gama de premios y castigos –notorios o simbólicos– como base del comportamiento socioprofesional.

Esta tradición, sostiene Davini (1997) no se restringió solo a normalizar el comportamiento de los niños, constituyó en mandato social que atravesó toda lógica de formación y de trabajo de los docentes. Secuela de esta tradición se reflejó en la formación de uno de los docentes formadores del IES, cuando expresó:

me acuerdo que nosotros habíamos salido con una narración que decía, el maestro preguntará y el alumno contestará y bueno, ya teníamos todo armado sabíamos qué va a contestar, y hasta donde tenía que contestar, y todo eso bien direccionado (Docente Formador5, p. 3).

Esta tradición se expresa hasta hoy

en el discurso prescriptivo que indica todo lo que el docente debe ser, como modelo, como ejemplos, como símbolo, sobre la trascendencia de su función social y muchos más dictámenes de actuación (Davini 1997, p. 26).

En correspondencia a lo planteado, en el profesorado se percibe esta razón normalizadora por parte del docente:

(...) Los chicos cuando van a la escuela ya quieren hacer la planificación y les digo que no se puede, primero tienen que fijarse en el cuaderno, cómo trabaja la señorita, qué marco teórico la señorita tiene (...) para luego recién hacer. Pienso más bien primero partir del diagnóstico que hacen los chicos, y de ahí recién voy a la planificación (Docente Formador 2, p. 9).

Pese al tiempo transcurrido, la tradición normalizadora-disciplinadora (de los alumnos y de los docentes) sigue presente en la actualidad, tanto en los estilos de formación inicial como en el desarrollo de los puestos de trabajo. Aunque en su origen esta tradición se consolidó especialmente en la formación de docentes para la escuela primaria, sus rasgos centrales se extienden a la imagen del buen docente, con independencia de su actuación en un nivel determinado de enseñanza. La docente formadora a través de sus palabras, expresó que no permite que los estudiantes tengan otra forma de llevar adelante la clase, tal vez pensar una planificación diferente, o proponer formas de entrada al aula, de diálogos con la docente cargo del aula, etc. Señalando que deben primeramente hacer un diagnóstico, sin dejar margen a los fundamentos de los estudiantes, referidos a por ejemplo ¿Cómo proyectarían una clase? o ¿Qué es lo primero que harían? directamente se sesgó y se ordenó, a modo de receta a cumplir.

Entre estos rasgos se destacó una oferta de formación docente de

carácter instrumental, ligada al saber hacer, al manejo de materiales y rutinas escolares, predomina una visión utilitarista de la formación: un mínimo saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses (Davini 1997, p. 26).

Esto se representó cuando la docente sostuvo en su discurso:

Les digo no tengan miedo (...) les hago leer más fuerte, para que puedan desenvolverse como futuras profesoras, (...) les digo para leer bien, se tiene que leer tres veces, vocalizamos, nos fijamos en la boca de la compañera cómo vocalizan, porque los chicos también tienen que saber, les hago una serie de técnicas (Docente Formador 2, pp. 3-4 y 19).

Expresó Davini (2009) que un docente no sólo es considerado como tal, sólo por el manejo de ciertos conocimientos pedagógicos y disciplinarios, aún más allá del manejo metodológico y de ciertas técnicas. Sino que, además, y esencialmente es necesario conocer e interiorizar las reglas del oficio de enseñar, así como la búsqueda de la integración, en la subcultura de la escuela. Como diría Anijovich y Capelletti (2015) sería necesario conocer y comprender, en principio, la gramática escolar⁶, asimismo, enuncia una docente:

Ustedes (estudiantes del PEP) van a entrar a un lugar que ya tiene historia y tiene una característica, van a entrar de esta manera, tienen que usar determinado uniforme o si van a ir con el delantalito de seño –ellas le dicen así– qué vocabulario van a utilizar, cómo van a elaborar la nota desde el principio para entrar a la escuela, y después cómo dirigirse a un director, desde el saludo hasta todo, la recomendación es todo (Docente Formador 3, pp. 11-12).

⁶ Entendida como el conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana para el desarrollo de una clase en la escuela

De aquí, se deriva la posibilidad de que el estudiante del profesorado esté siempre vigilante de esa gramática escolar, al momento de entrar a la escuela, no con la intención de quedar encorsetado a esa forma de enseñanza. Que le posibilite la reflexión y la resignificación de la tarea docente y así, posteriormente o paralelamente, realizar aportes críticos para su formación.

La utopía civilizadora emancipadora que fue origen de esta tradición se fue disipando a lo largo del tiempo, en un país atravesado por luchas políticas y con profundo deterioro de sus instituciones públicas. La progresiva burocratización posterior acabó incentivando la función reproductora de la educación, en detrimento de su función transformadora. Señalado también por Juárez (2017) quien, a partir de sus investigaciones en las escuelas rurales, afirmó que las figuras de apoyo, el equipo técnico conformado por supervisores y asesores técnicos pedagógicos, lejos están de colaborar con la tarea docente en estos ámbitos. Ya que se ocupan de hacer uso de mecanismos de control, centrados en aspectos netamente burocráticos.

Otra de las tradiciones que se puede reconocer, es la **Académica**. Ésta difiere de la anteriormente expuesta a partir de dos cuestiones esenciales, por un lado, lo principal en la formación y acción de los docentes es que, conozcan sólidamente la materia que enseñan y, por otro lado, la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y obstaculiza la formación de los docentes. Esta posición ha sido sustentada también por Flexner (1930), quien insistió en la necesidad de que el docente fuera una persona con profundos conocimientos disciplinarios en la materia que enseña. La mayor parte de los embates de esta tradición, se dirigieron a cuestionar los cursos de formación pedagógica, considerados triviales y sin rigor científico. Tales conocimientos podrían conseguirse desde la práctica, en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación y sentido común conseguiría orientar la enseñanza, sin la pérdida de tiempo de los cursos repetitivos de la formación pedagógica (Flexner, 1930 en Liston y Zeichner, 1997).

En Argentina, esta tradición tuvo sus orígenes también en la enseñanza universitaria que, tenía el monopolio de la formación de los profesores para la enseñanza media y, evidentemente, de los profesores en la universidad. En afinidad a este pensamiento:

En la década del 80, este discurso vino de la mano de los proyectos democratizadores de la escuela que había sido atravesada hasta la “capilaridad”. Las dictaduras en la Argentina, y en especial la instaurada a partir de 1979, sometieron a la escuela y a la formación de los docentes a una suerte de oscurantismo a través del control ideológico y de las fuentes de conocimiento (Davini 1997, p. 34).

Esta tradición se ve reflejada en uno de los docentes, en tanto comentó:

Tengo esa mirada de la disciplina, los tiempos han ido cambiando, mi formación ha sido así muy lineal y muy rígida. Estudié en el regreso a la democracia desde el 82 al 86 (...) era una época de muchas transformaciones sociales, donde se estaban armando los centros de estudiantes, nosotros estábamos participando en eso, yo que me había criado con el golpe de estado en el 76 toda mi secundaria, no se hablaba de nada ni que sea participación civil (Docente Formador 3, pp. 3-4).

A pesar de que la tradición académica desestima el problema pedagógico, la posición de reproductor de saberes generados por otros, y con enfoques que se le imponen por la legitimación de haber sido producidos por expertos, tiene consecuencias pedagógicas importantes, que se ven reflejadas en el quehacer de algunos docentes formadores en el IES. No obstante, se pudo percibir la reflexión de estos docentes, que admitieron esa forma de enseñanza lineal y académica, dejando amplio margen a eventuales cambios de sus posicionamientos, porque reconocieron que éstos tampoco responden a las necesidades del profesorado, existe un esfuerzo de resignificación de

sus miradas, especialmente en lo que concierne a la cuestión educativa rural.

Más allá de esto, Davini (1997) aseveró que existe el conocimiento del sentido común, el emergente de las particularidades de los contextos sociales y culturales, de la experiencia de los alumnos y de los docentes. Estas cuestiones aparecen intocadas en el enfoque de la tradición académica, se reconoce que la escuela no es solo el espacio de la instrucción. En consecuencia, el profesorado tampoco lo es, porque los docentes formadores y estudiantes son portadores de supuestos que subyacen y que merecen ser considerados en el ámbito de la formación inicial y en servicio.

Finalmente, se reconoce la tradición **eficientista**, Davini (1997) enunció que la década de los '60 trajo aparejada la instauración de una nueva tradición, que es la que ha producido mayor número de reformas en el sistema educativo y, por lo tanto, en la formación de los docentes ubicando a la escuela al servicio del despegue económico. Esta tradición planteó un pasaje hacia un futuro mejor, reiterado con frecuencia en términos del tránsito de lo tradicional a lo moderno. Por primera vez, aparece la organización del currículum como proyecto educativo elaborado por otros, constituyéndose en un objeto de control social. Se trataba entonces de tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos.

Esto aún visible en la actualidad, como expresó la docente:

Lo planteaba en las reuniones con el equipo de educación superior ¿cómo hacemos para formarlo? optamos trabajar con plurigrado, atendiendo las características de la zona porque hemos visto que muchos egresados nuestros empiezan a trabajar en escuelas de acá de la zona, y bueno que alguna experiencia previa de trabajo en la zona de escuelas rurales de plurigrado tenga. Institucionalmente esas fueron las dos grandes decisiones que se tomaron que son los espacios formativos y que tienen los chicos (Docente Formador 1, p. 11).

De acuerdo a la entrevista y los diálogos con este docente, que en su momento ocupó un cargo jerárquico en el terciario, expuso que constantemente el equipo técnico de Dirección de Educación Superior, pretendía sobrepasar la realidad. Ocupándose únicamente de formar docentes eficientes, en referencia al manejo no sólo de las áreas de matemática, naturales, lengua y sociales, sino que también tenía que ver con un cúmulo de conocimientos desde la informática, la educación sexual. A su vez que había que prepararlo para las ocho modalidades, etc. de todas formas, el docente tuvo la capacidad y oportunamente, de oponerse a las intenciones de control social. Como consecuencia, propuso la formación de un docente que tenga dos espacios formativos, que, por reflexión y análisis del contexto, se supo que requerían, como lo es la Didáctica en Plurigrado y Didáctica de Jóvenes y Adultos, por supuesto sin dejar de lado otras aristas de la formación inicial integral.

Estas decisiones de consolidar dos espacios formativos en el profesorado, requirió de docentes que continúen formándose, ya sea a través de seguir otros estudios superiores y/o la actualización docente, para así dar respuesta a los desafíos, Vezub (2005) advirtió precisamente sobre los retos a los que están expuestos los profesorados, en tanto que *“el desafío es que los docentes se apropien de nuevas claves de lectura, interpretación y acción que les permitan trabajar en contextos escolares heterogéneos, con problemas sociales y culturales diversos”* (Vezub, 2005, p. 8). Existe, empero, y como sostiene el docente formador del IES, quienes redactan todas las modificaciones y cambios en el nivel superior no universitario, siendo que, y, a pesar de contar con los aportes (prácticos y experienciales) de quienes forman parte del instituto de educación superior, oprimen estas realidades sin darles mayor importancia. Sin brindar condiciones óptimas para que los docentes, si quiera, puedan cumplir con lo que desde la normativa establecen, en coherencia a esta afirmación, los docentes señalaron:

Quando puedo les acompaño fuera de mis horarios, hay que ir en la mañana o tarde, y cuando me da el tiempo voy, nunca tuve problema respecto a ese tema, ahora, del seguro si surge el tema, por si llega a pasar algo. Bueno, hasta el momento no está

solucionado el tema acá, siempre tratando de que no pase nada con los chicos. (Docente Formador 6, p. 5).

Si nosotros trabajamos de acuerdo a lo que pide la reglamentación, es muy probable que no se pudiera hacer nada, o si los sacamos es muy probable que no se pueda sacar a todos, sino a unos cuantos, porque no se puede. (Docente Formador 5, p. 12).

Con estos párrafos de entrevistas se quiso mostrar que esos “otros” a los cuales se hizo referencia, pertenecen a los equipos técnicos y que, en ocasiones no brindaron valor a las realidades del profesorado, tal es así que, si desde la norma –se refiere específicamente al diseño curricular– se especifica sobre la preparación del estudiante para diversos contextos, incluyendo el rural, ¿Por qué no considerar el tema del seguro de vida para garantizar esas salidas y efectuar prácticas en ellas?

Enuncia Davini (1997) que el discurso y la práctica de la tradición eficientista cautivaron a pedagogos y docentes, por su promesa de resolver todos los problemas de la enseñanza, donde las políticas de perfeccionamiento docente se centraron en bajar a la escuela paquetes o documentos instruccionales preparados por especialistas, y que los docentes debían ejecutar. Tal como plantearon los formadores, especialmente el primero (quien ocupó un cargo jerárquico en el terciario) cuando tenía las reuniones con diferentes representantes del ministerio de educación, quienes no daban lugar a los aportes, desde los saberes experienciales del profesorado. Ello fue acompañado por intensivas reformas curriculares productivas por los expertos y se expandió el mercado editorial de los libros-texto que ya presentaban no sólo qué enseñar, sino también al cómo hacerlo, todo en detrimento de la formación docente inicial. Si bien esta tradición, no se caracterizó por otorgar al docente cierta autonomía, fue durante la hegemonía de esta tradición, cuando el docente fue perdiendo el control de las decisiones en la enseñanza. La tradición normalizadora al menos había revestido la labor docente de prestigio simbólico y valoración social

desgastada aquella tradición, ganó espacio el eficientismo, engarzándose en el rasgo de reproducción de las órdenes. A pesar de ello, la tradición eficientista se mantiene tanto en la formación de los docentes como en las prácticas escolares y los estilos de conducción política (Davini 1997, p.41).

Lo que se pretendió con el análisis de las tradiciones expuestas por Davini (1997), fue reconocer cuáles aún perduran en el IES de la región de la quebrada, y de qué manera intervinieron en la formación de los estudiantes del profesorado educación primaria. Se comparte la siguiente reflexión:

el presente reclama con urgencia retos como la equidad, la inclusión y calidad en la formación, que remiten revisar la tradición, analizar quiebres y continuidades que no son capital exclusivo de la formación docente sino de todo el sistema educativo en Argentina” (Baigorria, 2016, p. 9).

En síntesis, sería pertinente generar procesos áulicos en el terciario, que provoquen trabajar con y en la diversidad cultural, especialmente consideradas para las escuelas rurales. A su vez de provocar posibles cambios en las tradiciones que adhieren los docentes formadores, con la intención de proponer abordajes a los estudiantes del PEP, y posteriormente insertarse en este tipo de escuela y que no resulten rémoras en sus prácticas, sino más bien que generen aportes para que, en definitiva, se consolide una educación de calidad.

La formación docente inicial de los docentes formadores en cuanto a la educación rural y la diversidad cultural

Ahora bien, las preguntas que emergieron mientras se llevó adelante el proceso analítico: ¿El instituto suministra espacios de formación para que los estudiantes puedan desempeñar el rol de profesores de nivel primario en una escuela rural? (pregunta que se responderá más adelante, pero que ya va cristalizándose) ¿Cuáles serían las implicancias, si es que existiesen, de los docentes formadores con el estudio de la modalidad educación rural durante su formación? o pensando que son

docentes que se formaron mucho antes de que se la reconociera como modalidad ¿Tuvieron durante su formación algún acercamiento teórico y/o práctico con escuelas que se hallaban en ámbitos rurales? Interesó indagar sobre posibles acercamientos y/o profundizaciones desde los docentes formadores.

Al preguntar sobre su formación para escuelas rurales, es decir, si recibieron algún sustento teórico (pedagógico-didáctico), se comparte a continuación, algunas respuestas encontradas:

No, de lo que yo recuerde así de la facultad del profesorado o de lo que yo hice en Córdoba, no. Para nada, me acuerdo que me tocó hacer residencia en el magisterio, así como si fuese la Escuela Normal, ahí funcionaba, y después me toco hacer una experiencia con adultos, pero bueno esas fueron las dos cuestiones (Docente Formadora 1, p. 8).

Aparecen ciertos reconocimientos de la educación rural, pero desde la práctica pura, desconociendo un marco teórico-epistemológico en el que pudieran sustentarse más que por normativas que provienen del Ministerio de Educación. No obstante, algunos reconocieron que si bien, durante su formación inicial hubo carencias, en cuanto a la formación para dichos ámbitos, pero lo cierto es que de manera autónoma y como forma de actualización, recurrieron por ejemplo al uso de internet para navegar e inquirir sobre la modalidad referida, para luego hacer propuestas a sus estudiantes del PEP. Se rescatan las siguientes voces:

Todo lo que sé es de la práctica (Docente Formador 2, p. 4).

He visto algunos autores, he visto en internet algo, me guié por lo que dice ley de educación, algunos de los reglamentos que tienen las escuelas primarias, porque tengo amigas que trabajan en escuelas primarias, entonces me voy guiando con eso por las distintas reglamentaciones que están en Región 2. (Docente Formador, 3, p. 10).

Como contenido no lo vi específicamente (...), teníamos seminario donde se desarrollaba un programa llamado EMER (...) eran escuelas de la ruralidad, pero no fuimos a las escuelas rurales, era un programa que trabajaba con escuelas nucleadas (...) era más bien de carácter informativo, tenía que ver en cómo se capacitaban las escuelas entonces, había una escuela que eran centrales y otras satélites (Docente Formador 4, pp. 9-10).

Un día digo ¡no! faltan otras cosas, porque yo sentía que lo que iba haciendo tenía mucho de práctica, pero me faltaba más de teoría, desde la práctica sabía cómo hacer, por dónde ir, pero me faltaba sostenerme en algo, como los fundamentos más teóricos (Docente Formador 5, p. 4).

En las entrevistas realizadas a los formadores, plantearon que todo lo que saben de las escuelas rurales lo han aprendido y adquirido, o bien por experiencia propia o por lo comentado por docentes que trabajaron allí. También puede reconocerse una adhesión estricta a la normativa que se ve reflejada en las resoluciones procedidas de los organismos que forman parte de los Ministerios de Educación, por ejemplo, Secretarías y Delegaciones Administrativas Regionales. Si bien, la normativa es inherente para tratarse a la modalidad ya mencionada, pero también éstas interactúan con las diferentes literaturas de estudiosos e investigadores, por lo cual, no se caería netamente en una cuestión netamente legal. Tal es así que Ezpeleta y Rockwell (1983) en Brumat (2011) reconocieron que, si alguna intencionalidad tiene las políticas estatales es que delimitan la institución escolar, esa intención se ve reflejada en las normas que rigen y unifican la organización y actividades, definiendo de forma contundente las relaciones sociales. Dicho en otras palabras, a través de, por ejemplo, resoluciones y circulares se ejercería un mecanismo de control, pero que, finalmente determinan completamente esa trama de interacciones entre sujetos y en ocasiones dan sentido a las prácticas observables. En realidad, y más allá del plexo normativo vigente, cada ins-

titución educativa, ya sea un profesorado o una escuela es producto de una permanente construcción social.

Por lo anteriormente expresado, se advierte una escasa formación concerniente al tema que interpela, coincidiendo con las afirmaciones de Juárez (2017) en tanto algunos formadores cuentan con formación permanente, pero que lejos están de tomar como objeto de estudio a la educación rural.

Se evidenció carencia en sus formaciones iniciales, ya que no abordaron aspectos sobre este tipo de educación y, como consecuencia se encontraron dificultades, las cuales fueron transferidas inevitablemente a los estudiantes del profesorado. De manera tal, la mayoría recurre a sus prácticas y experiencias, ya sean estas últimas compartidas por otros docentes que tuvieron experiencias en escuelas rurales, lo cual podría ser válido, generando un dispositivo innovador, como producto de esas experiencias y de la propia formación,

los maestros construyen su práctica más allá del aula, más allá de una dimensión estrictamente pedagógico-didáctica. En la práctica cotidiana van aprendiendo cosas que no les enseñaron en el magisterio y que tampoco se abordan en las capacitaciones que se ofrecen desde el Ministerio (Brumat, 2011, p. 6).

En común, los docentes implicados, como ya se anticipó, respondieron que gran parte de lo que saben provenía de las prácticas que efectuaron a lo largo de todo su desarrollo profesional, al respecto dice Artigue (2007) que la restringida formación para las escuelas rurales limita el impacto de las primeras experiencias docentes, favoreciendo el desarrollo de prácticas construidas a partir de un aprendizaje más práctico, que teórico. Producto de este escenario, que pareció no muy alentador, es menester considerar la tensión entre la teoría y la práctica que menciona Davini (1997). Apuntó a la importancia de las teorías para leer y poner en tela de juicio a las prácticas, tampoco es caer en practicismo o teoricismo puros, se trata de provocar la incertidumbre entre ambas, problematizarla. Para que en definitiva emerja la reflexión sobre la prác-

tica misma, y de allí poder formular conocimientos prácticos, en este caso para eventuales abordajes en escuelas rurales, y que sean propuestas desde el profesorado.

No puede negarse que los argumentos prácticos resultaron interesantes al momento de proponer instancias reflexivas, para pensar lo que se hace en el aula y fuera de ella. Por lo tanto, las prácticas se convierten en

un instrumento analítico excelente para ayudar a los docentes a convertirse en profesionales más reflexivos (Fenstermacher, 1988 en Liston y Zeichner, 1997, p. 91).

Frente a las tradiciones que se desarrollaron, Imbernón (2007) aludió a la existencia de tendencias que estudiaron críticamente dichos enfoques técnicos. Es por esto que, el problema residiría en la formación del profesorado, al cual le corresponde desarrollar una cultura profesional potenciando el ser un agente de cambio, individual y colectivamente. Es importante saber qué hay que hacer y cómo, y también lo es saber por qué y para qué hay que hacerlo. Un factor importante en el desarrollo profesional, será la actitud de los docentes al diseñar su tarea, como favorecedores del proceso de enseñanza y principalmente del aprendizaje, contando con una capacidad que inste al trabajo en equipo y colaborativo entre los estudiantes. Permitiéndoles el análisis crítico de la realidad, más aún si se trata de ámbitos rurales, que pueda traspasar sólo lo didáctico, y considerar la diversidad cultural como eje transversal de toda la tarea educativa. Tal como enuncia el docente formador:

Conocer al chico en el grado es fácil, hay que darle apertura para expresarse, también salir a la familia, por ahí ayudar, en algunos casos son de escasos recursos, ir viendo el tema de la confianza, qué necesita el alumno en el grado para que pueda ser alumno, pero además como integrante de la familia (...). La cuestión es ver ese contexto, qué es una escuela rural, hubo que aplicar técnicas, estrategias metodológicas que ayuden a atender la diver-

sidad, y empezamos a hacer proyectos, (...) por ejemplo armar coplas que sea de ellos, pero no solamente te quedás con eso, sino también ir hacia la diversidad de culturas, pero sin descuidar la propia, se debe ir partiendo de ahí y te va bien porque no los descuidas (Docente Formador 5, pp. 6 y 10).

Este docente asignó importancia al diálogo, a la búsqueda de confianza para saber qué esperan las comunidades rurales de los profesores noveles que van allí. Esto de la mano de proponer acciones, que no dejen de lado la diversidad cultural, que permitan interactuar con la subjetividad de sus estudiantes, y son estas cuestiones que no tienen que ver con lo estrictamente curricular, que el profesor comparte con los estudiantes del terciario. A partir de esta dialógica, de esta comunicación que debe lograr el docente que se halla en una escuela rural, es que dará cuenta de cuestiones desconocidas, que tendrá que ver también con el valor signado que la familia le otorgue a la educación en sí, se arguye que

cualesquiera que sean las metas oficiales con respecto a la educación, así como las esperanzas puestas en ellas por los educadores, el hecho es que la mayoría de los padres considera que la escuela constituye una vía para que sus hijos escapen a las penurias y privaciones de la vida rural (Griffiths, 1979, p. 23).

De donde se infiere que, será importante centrar la atención en cómo elabora el profesorado la información pedagógica de que dispone y los datos que perciben en las situaciones de enseñanza, y primordialmente en cómo esa elaboración o procesamiento de información se proyecta sobre los planes de acción, de la enseñanza y en su desarrollo práctico. Aparece una amplia orientación, con diversos enfoques, que tendrá como referencia predominante la práctica profesional contextualizada. Este enfoque intercultural alternativo va ganando terreno, donde tiene importancia la reflexión sobre la práctica, estableciendo un nuevo concepto de investigación y formación y dando más relevancia en los procesos de investigación a la vertiente

cualitativa que a la cuantitativa, que insiste en el estudio de la vida en el aula, en el trabajo colaborativo como desarrollo de la institución educativa y en la socialización del profesorado. En consonancia, este enfoque alternativo se visualiza en el decir de una docente, quien expresó:

Te encontrás con gente que no tiene esta experiencia de análisis, de reflexión, es ir a la normativa y cumplirla y nada más, cuando en realidad hay muchas cosas que no solo tienen que ver con la normativa, y que las tenés que atender, y revisar otras cuestiones que están pasando y que la normativa no las contempla, y tenés que resolverlas (Docente Formador 3, p. 13).

Y esas “muchas cosas” a las que hace referencia el docente formador tienen que ver con lo cultural y social, no sólo con lo que sucede en la vida de los estudiantes del profesorado, también con lo que ocurre en la escuela rural. Pero esto será recuperado a través de las reflexiones de las formas de pensar, y de las formas de sentir, Baigorria (2016) exteriorizó la siguiente afirmación:

Pensar como sujetos en transformación y pensar en las prácticas como objeto de reflexión permitirá redefinir, interpelar el accionar en la escuela y además considerar lo educativo no como un hecho acabado, sino sujeto a constantes mutaciones producto de estar sumergido en el paradigma de las complejidades (Baigorria, 2016, p. 7).

Pensarse como sujetos de transformación implicará, desde la propia formación docente, despegarse de posturas, tradiciones o modelos que no responden a la realidad circundante, en este sentido se comenta:

(...) Una profesora de la UBA que llamamos para trabajar con los maestros rurales de la puna, me dice que trate de olvidarme todo lo que aprendí hasta el momento, y que tenía que dedicarme a aprender, a escuchar mucho, observar, porque el

hecho de estar así en contextos diferentes, más que transmitir cosas primero hay que conocer y aprender para después empezar a hacer algo junto con los otros, así que bueno esto fue bastante movilizador, así en la experiencia de trabajo en las escuelas rurales con los maestros con las comunidades (Docente Formador 1, p. 8).

Ya se advirtió que el IES analizado intentó posicionarse desde un enfoque con énfasis en la diversidad cultural, pese a que existen algunas ausencias de carácter teórico, (ellos mismos asumieron que en su formación docente inicial carecieron de estos aportes, y que lo que manejan es a partir de las prácticas y experiencias in situ), en cuanto a la formación docente inicial de los propios formadores:

Me posicionaba desde una investigación más participativa, conviviendo con la gente conociendo distintas cosas de la crianza, del juego infantil (...). Cuando tuvimos contacto con otras instituciones de Perú, de Ecuador, pudimos tener la oportunidad de compartir cosas y experiencias similares, teniendo en cuenta la cultura andina y llegue a amar toda la cultura de la zona (Docente Formador 1, p. 8).

Este docente asumió que, si bien nunca tuvo un acercamiento desde su formación con la cuestión rural desde el campo de la educación, pero sí afirma que las prácticas y experiencias fueron propulsoras para la adhesión a este enfoque, ya que de otra forma no podría haber llevado adelante su materia en el profesorado. Por este motivo, según algunos autores, esta orientación pretende convertir al profesorado en un investigador del aula. Se rescató el pensamiento de Schön (1983-1987) y Zeichner (1983), en tanto que no únicamente critican el enfoque de formación técnico, sino que conciben al docente, como un profesional práctico-reflexivo. Enfrentado a situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincráticas, que recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir prác-

ticamente sobre ellas, hacen emerger nuevos discursos teóricos y concepciones alternativas de formación.

De donde resultó que, se propuso un proceso de formación cuya orientación tenga en cuenta la actualización del profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos e investigadores, considerando el desarrollo en los docentes formadores, de capacidades reflexivas sobre y en la propia práctica docente como eje clave del currículum de formación del profesorado. Cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza. En correspondencia:

Los criterios para la formación del profesorado desde esta orientación surgen en dos direcciones complementarias: una, la de dotarle de instrumentos intelectuales que sean una ayuda para el conocimiento e interpretación de las situaciones problemáticas complejas en las que se sitúa; y otra, implicar a los profesores en tareas de comunicación intersubjetiva y formación comunitaria para dar a la educación escolarizada la dimensión de nexo entre el saber intelectual y la realidad social, con la que tiene que mantener estrechas relaciones (Gimeno 1983 en Imbernón 2007, p. 42).

De ahí que, la finalidad es la formación de docentes que sean capaces de evaluar individual y colectivamente la necesidad potencial y la calidad de la innovación, que posean ciertas destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de la planificación curricular, del diagnóstico de necesidades y, de la evaluación, que sean capaces de modificar tareas educativas continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad cultural y del contexto social. Ferry (1990) entendió que, para preparar en el oficio de enseñante, es importante la experiencia que se le pudiera ofrecer desde el ámbito de la formación. Se afirma que las prácticas son indudablemente el eje central del proceso de formación del docente.

Al respecto, es importante mencionar los aportes desde la epistemología de la práctica, desde la cual se efectúa un salto

cualitativo, otorgándole un valor sustancial a la práctica y a la reflexión de éstas. Entendiéndose a la práctica como

un proceso de transformación de una realidad en otra realidad, requiriendo la intervención de un operador humano. Esta definición tiene en efecto la virtud de llevar a una reflexión (Barbier, 2000, p. 3).

En tal sentido y considerando que las tres fuentes de conocimiento profesional, según Davini (2005) son: a) las teorías; b) los supuestos-creencias y c) los aprendizajes experienciales, provenientes de la práctica, de ahí que son esenciales en la formación docente inicial, se aclara que estas fuentes serán retomadas más adelante.

Autores como Shön (1992), Ferry (1990), Sanjurjo (1992), Dewey (1998), entre otros, señalan que las investigaciones de las prácticas docentes son importantes y que éstas permitirán la reflexión. Ante este planteamiento, la pregunta sería ¿Las prácticas son realmente valoradas por los docentes formadores del IES? o se cambia la pregunta en términos de saber en primera instancia ¿Cuál es el supuesto básico subyacente, de los docentes formadores, respecto a las investigaciones / sistematización de las prácticas en y para escuelas rurales?

Sanjurjo y Vera (1994) retoman esta categoría de supuestos básicos subyacentes, de Lores Arnaiz (1986) para hacer referencia a todo lo concerniente al hombre, al mundo, la educación y las relaciones sociales que todo ser humano va adquiriendo o se va formando a partir de las múltiples experiencias que pudiera tener, sus prejuicios, sus creencias, su pertenencia a un estrato social, sobre sus posiciones políticas e ideológicas, etc. Es decir, todo lo que forma parte de él y que lo llevan a pensar y actuar de una forma determinada. Esto se hace imprescindible en el acto de educar, porque

no se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas. Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas, en con-

secuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera (Perrenoud, 2001, pp. 2-3).

Por consiguiente, esto podría permitir la comprensión de ciertas visiones del mundo y las decisiones tomadas por parte de los docentes formadores, como diría Jackson (1998) todas las decisiones de quienes trabajan en el ámbito de la educación, no pueden concebirse como neutrales, más todo lo contrario, están enfocadas por las dimensiones morales, que en algunas circunstancias están bien definidas y se hacen explícitas, en otras se hallan implícitas. En esta oportunidad, dilucidar respecto a la importancia de las propias prácticas y experiencias en las escuelas rurales, el reconocimiento de su formación en relación al tema que se indagó, y de la preparación que tienen para tal cometido, tomando sus palabras. Por supuesto, y que en conjunto y a través de sus planificaciones anuales, asintieron el desarrollo de la modalidad educación rural.

En tanto que, los supuestos básicos subyacentes de su formación para escuelas rurales tienen que ver, por un lado, con la importancia de sus aprendizajes experienciales, los supuestos y creencias y, por otro lado, con las teorías. Desde este punto de vista, se advierte que algunos formadores consideraron relevante las propias prácticas, lo aprendido a lo largo de muchos años de trabajar en escuelas rurales, indicando que, pese a que la mayoría de los docentes negaron haber tenido formación sobre y en escuelas rurales. Lo cierto es que se formó a partir de la adecuación de las teorías educativas, que tal y como sostienen Liston y Zeichner (1993) en Davini (2005) que estos marcos conceptuales permitirán analizar y ver el mundo de otra manera, y así posibilitar una transformación verdadera. Por consiguiente, existiría un “hilvanado” entre las experiencias y prácticas de los profesores con las teorías aprehendidas a lo largo de sus años formación (inicial / continua / permanente).

Sumado a esto, también se observó la importancia de los supuestos y creencias, que fueron el sustento de toda práctica e intervención docente, se recuerda que el docente, que a continuación se compartirá algunas de sus palabras, fue quien dijo que eligió la carrera por un compromiso social y que buscaban,

junto a su marido que también es docente, el bien común, llegar a lugares donde existiese alguna necesidad y que ellos pudieran brindar alguna ayuda educativa y social. Esta postura que adoptó, se debió a las experiencias que tuvo durante su pasaje por la escuela secundaria religiosa, donde ellos tenían que misionar frecuentemente a distintos lugares, llevándoles todo tipo de ayuda. Es a partir de este supuesto y creencia que el docente expresó y fundamentó su formación para el ámbito rural:

Creo que, a nivel de formación, donde tiene que ver más la cuestión de la ruralidad ha sido más desde la experiencia y desde la vivencia ¿no? Este trabajo en la ONG, con los maestros rurales, y al tener contactos con otros países, donde teníamos materiales educativos de estos núcleos de aprendizaje, que se iban haciendo en las comunidades rurales con los maestros para ver cómo se iba a lograr cosas propias, respetando la lengua, respetando la cultura, y bueno coincide después con el entender por parte del ministerio de educación, la importancia de una pedagogía intercultural y bilingüe que ya empieza a tener como una institucionalización a partir de la ley y una modalidad (Docente Formador 1, p. 9).

Este docente tuvo prácticas en distintos lugares rurales, expresó:

Mi primera experiencia de maestra fue en una comunidad wichí, en una escuela que era para wichí nada más, porque a tres kilómetros había otra escuela que era para criollos y fue bastante shockeante. Porque la comunidad era wichí y a la escuela iban chiquitos wichís (...) otras experiencias que tuve, fue en Pueblo Viejo, que está de Iturbe para adentro (...) después a mi marido lo trasladaron a Peña Blanca (Docente Formador 1, p. 4).

Se evidenció como el docente fue fiel a sus creencias, de qué forma subyacen en la práctica educativa, desde la elección

de trabajar por el bien común hasta la oportunidad de reflexionar sobre los verdaderos requerimientos del profesorado. Se recuerda que es quien solicitó a la Dirección de Nivel Superior, dar lugar a las opciones institucionales, de Didáctica en Plurigrado y Didáctica de Jóvenes y Adultos, con la convicción de que es lo que, en ese momento, los estudiantes del PEP necesitaban para que se dé una formación inicial e integral de acuerdo a los requerimientos de la región de quebrada.

Como se afirmó en líneas anteriores, la teoría tiene una importancia pero que va de la mano de otros elementos que permitirían una verdadera transformación de la realidad a través, por supuesto, de la reflexión. El docente, que posteriormente se extraerá un párrafo de lo que sostuvo en la entrevista referente a su formación, afirmó que todo lo que sabe es de la práctica, careciendo de formación teórica y más aún apeló a las prácticas de una persona conocida que es fonoaudióloga (comentó que esa profesional, no está ni en los terciarios ni escuelas rurales, que sólo estudia el profesorado de educación primaria). Las prácticas a la que hace mención son las que tiene en el profesorado, en este punto se afirma que

la potencialidad enriquecedora que brindan las teorías, al aportar elementos que iluminan el análisis de las prácticas” (Davini, 2005, p. 21).

Los supuestos y creencias devienen desde las prácticas que tuvo cuando fue parte de un gabinete psicopedagógico, en un colegio privado de San Salvador de Jujuy, así lo expresó reiteradas veces:

Todo lo que sé, es de la práctica, sé mucho, estoy todo el día con compañeras, una es fonoaudióloga que estudia para maestra, entonces todo lo que sé es más bien de ella (...). Relacionado con los contextos sí sé, primero porque tengo muchas amigas acá que son directoras, y segundo, porque yo trabajo en un contexto con un nivel socioeconómico bajo, tengo reyes, escuelas rurales, el chingo escuelas que están en un contexto periférico, tengo Cicarelli, tengo Juanita Stevens, o sea las cuatro

totalmente distintas, mirada de las escuelas las tengo, y acá las escuelas asociadas, trabajo con la 77 (Docente Formador 2., pp. 4 y 6).

Aquí también se expresó la carencia de un marco teórico, al preguntarle sobre el mismo desde su proceso de formación en el profesorado, negó haber visto algo en referencia a las escuelas rurales y empezó a comentar sólo sobre su experiencia y práctica en las escuelas rurales, estas últimas fueron por ganar un concurso. Entonces, el docente tomó aquellas experiencias como punto de partida, para el dictado de su materia, junto con la normativa que deviene de la Delegación Administrativa Regional (Constitución de la Provincia de Jujuy art.68, inc.1).

Otro docente comentó:

Hicimos muchas llegadas a las escuelas rurales para ver la enseñanza de las ciencias sociales. Hicimos un proyecto que ganamos un premio y tuvimos la posibilidad de ir a distintas escuelas rurales (...). Tuve la experiencia de desarrollar clases de historia en escuelas rurales, lo más importante fue recorrer las escuelas rurales, pero rurales de adentro, te estoy hablando de La Palca y de Chorcan, rurales-rurales no rurales cercanas. (...). Trabajé con una compañera que trabajó en Molulo, uno no se explica cómo llegan los chicos y los docentes a ese lugar, es impresionante tienen que caminar 12 horas con suerte, en general llegan en dieciocho o veinte horas (...) me voy guiando con eso por las distintas reglamentaciones que están en Región 2 (Docente Formador 3, pp. 10-16 y 17).

A continuación, se plasma el discurso de otro docente, quien también expresó no haber tenido formación alguna al respecto, sólo enunció su práctica como maestro de grado en escuelas rurales, esto antes de graduarse de la universidad, marcó sólo diferencias entre los niños de escuelas rurales y de la ciudad:

Mi formación fue en escuelas cercanas a la escuela normal, mi práctica la hice en la escuela La Madrid (...). Teníamos alguna información muy general, no nos preparaban para desempeñarnos en escuelas rurales, eso es muy difícil, al principio cuesta un poco, uno se va adaptando (Docente Formador 6, pp. 2-3).

Además, expresó que a partir de esas prácticas como maestro de primaria le permitió distinguir algunas diferencias entre una escuela rural y urbana:

Hay diferencias, bastantes, con el grupo de alumnos la cantidad, los chicos de La Campaña (Coactaca) son tímidos, respecto a la comunicación, hablar con el docente les cuesta demasiado son callados, no había los adelantos que hay hoy, como ser internet que en algunos lugares ya hay, los chicos de la ciudad por ahí están más estimulados, los conocimientos previos que llevan de la casa son muy distintos que los que llevan los chicos de La Campaña (Docente Formador 6, pp. 2-3).

Ahora bien, en contraste con lo expresado hasta ahora, un docente hizo referencia a la importancia de la teoría durante su formación, y que fueron articuladas con las prácticas durante su propia formación. Entendiendo que

las teorías son marcos interpretativos que merecen ser analizados, cuestionados y recontextualizados. (...) tienen que salirse de sí mismas para vincularse con las prácticas reales, requiriendo de un sujeto activo que las ponga en cuestión y de un contexto, y unas prácticas que las interpelen” (Davini, 2005, p. 21).

En coherencia con esta afirmación, se especificaron las siguientes expresiones:

Me tocó hacer estos contactos con la práctica y ver otras realidades, pero también por los marcos teó-

ricos provistos por la facultad, que son muy valiosos para poder no juzgar, sino poder intervenir con otros saberes en esta realidad (Docente Formador 4, p. 15).

Las estrategias que me dieron acá (IES) no me servían porque no eran para adultos, yo estaba preparado para la primaria, las estrategias que quería implementar con adultos no me daba resultado. Entonces, empecé a buscar nuevas estrategias, nuevas formas de enseñar, con juegos, con grupos. En ese entonces los juegos no estaban bien visto, era pura creatividad y, de los pocos libros que tenía era de ir investigando, buscando y como tenía la posibilidad de probar ahí nomás (Docente Formador 5, p. 1-2).

Este último docente enunció el valor de las prácticas (se recuerda que vivía en El Aguilar y sus primeras experiencias fue con jóvenes y adultos de esa localidad) en las escuelas rurales, donde pudo desenvolverse al egresar del terciario. Si bien no se trató de aulas plurigrado (el espacio curricular que dicta para el PEP es Didáctica en Plurigrado) pero le resultó valioso para generar estrategias de enseñanza, apelando constantemente a la reflexión porque durante la formación en el profesorado –sostuvo el docente– no recibió herramientas que le permitiera desenvolverse en dichos ámbitos. Es decir, se pudo percibir la innovación a partir de la propia lectura, de la propia búsqueda de diversos materiales, cuya intención fue la de dar respuesta a las condiciones del grupo de estudiantes de jóvenes y adultos.

Con esta situación se quiso compartir las representaciones que algunos docentes formadores, tienen frente a situaciones que le son nuevas, o que no han podido estudiarlas durante su pasaje por el profesorado, permitió ver, además, de qué manera influyeron las tradiciones de los formadores, pero que a pesar de muchas veces no permitir el estudio de marcos teóricos, es el propio docente quien por iniciativa propia recurre a la búsqueda de esos materiales y que, en definitiva, le permita

compensar esos vacíos durante la formación y llevar adelante prácticas acordes a las características del grupo.

A pesar de que el docente negó la existencia de teorías, durante su formación concernientes a la educación rural, pero utilizó esos marcos, podría decirse “generales”, provistos por el profesorado y que él readecuó para la situación, complementándolo con las lecturas efectuadas. A partir de allí, formuló estrategias acordes a las circunstancias, esto podría pensarse como producto de la reflexión de las prácticas, de manera tal que puede advertirse la importancia de

la relación entre la práctica y la teoría, entre phronesis y episteme, entre intuiciones y razonamientos, entre las circunstancias y situaciones del contexto y el desarrollo de estructuras internas de comprensión y acción, son la clave para comprender este proceso” (Pérez Gómez, 2010, p. 39).

En coherencia a este planteamiento, expresó el mismo docente:

Insatisfecho porque quería buscar más teoría, explicaciones, más de cómo puedo enseñar de cómo puedo aprender, en el profesorado no me han enseñado más que para uno solo y una sola forma (...), lo que me sirvió de las prácticas es que pude hacer nuevas estrategias nuevas formas, entonces todo lo que iba dando resultado lo iba anotando en un cuaderno y lo llevaba (...) eso es como el diario íntimo (...) lo que siento es que me sigue faltando la parte teórica, y en el profesorado cuando yo lo hice, seguí sintiendo que esas matrices de los profesores, que ya venían hace años y que había aplicar de esa forma (Docente Formador 5, pp. 3, 9 y 11).

Por un lado, se vuelve a recordar la fuerza de las tradiciones de los docentes que tienen la misión de formar, pero que es posible tensionarlas, en la medida de no responder a los mismos patrones, y buscar ciertas alternativas que permitan me-

jorarlas o readecuarlas. Tampoco es que sea absolutamente negativo, lo que proviene desde el profesorado, sino que lo importante siempre será, esa libertad que posee el docente en el aula, y que dependerá de él, en la medida de aprovechar esa autonomía y esa autoridad pedagógica que posee en el aula. Por otro lado, y de manera análoga, ocurrió con los supuestos y creencias, el docente a partir de sus prácticas expresó que, para trabajar en escuelas rurales, existieron ciertas condiciones que permitieron y abrieron caminos para la enseñanza al respecto,

las creencias adquiridas a lo largo de los años, con fuerza emocional y sin saber por qué, condicionan fuertemente el modo en el cual los sujetos encaran la enseñanza (Davini, 2005, p. 21).

Este docente pese a reconocer las limitaciones que tuvo en su formación inicial, aceptó que fueron las prácticas y experiencias que le motivaron a realizar reflexiones, no sólo desde lo personal sino que esto también se halló involucrado en una reflexión pedagógica, lo cual condicionó la eficacia de la formación,

aceptar las limitaciones de las propias explicaciones y abrirse a otros puntos de vista favorece la superación del dogmatismo y la reflexión cuidadosa de las consecuencias de su acción docente, a nivel personal, intelectual y social (Giroux, 1994 en Davini, 2005, p. 21).

Se resalta lo enriquecedor que tuvo el aporte del docente del terciario, ya que reconoció al “otro” el que está formándose, y el que luego será formador de niños, jóvenes y adultos. Ferry (1997) sostuvo que justamente será la tarea del docente formador, la de permitirle y posibilitarle en ese proceso, todos aquellos recursos, herramientas y dispositivos que sean necesarios, para que sea el mismo estudiante quien pueda encontrar su propia forma, a través de mecanismos que él mismo cree y recree. Entonces, será él mismo quien construirá su forma, y llevará adelante su propio desarrollo:

Le digo a los alumnos del profesorado, tenemos que observar cómo los alumnos aprenden (...) los enfoques deben adaptarse a esa realidad donde uno quiere enseñar y el otro quiere aprender, que obviamente serán soportes valiosos, pero siempre y cuando uno no lo vaya a imponer como algo que tiene que ser así y así, sino como una necesidad, tiene que surgir eso en la implementación de los enfoques, por una necesidad de aplicar, de poner en práctica (Docente Formador 5, p. 6).

Este planteamiento permitió reflexionar sobre las fuerzas que tienen los aprendizajes provenientes de las múltiples experiencias, y sobre las fuerzas que tienen las creencias y los valores, vale decir, los supuestos básicos subyacentes de los docentes formadores, y no solamente brindarle valor único a la teoría pura, la cual en ocasiones presenta un desfase con la realidad y las necesidades de la sociedad. Este desfase hace referencia a las propuestas provenientes de los Ministerios de Educación, que en ocasiones se encuentran alejadas con la realidad rural, con la educación rural. De manera tal, y, con esta idea se trazaría un camino alternativo y superador que propone la epistemología escolástica (Pérez Gómez, 2010) es decir, desde una concepción cartesiana lineal, de remitirse sólo a los conocimientos aprendidos teóricamente como lo único y verdaderamente importante, y, en definitiva, considerando a la práctica como una aplicación objetiva de la teoría.

Al mismo tiempo, resultó interesante indagar sobre algunas propuestas realizadas por los formadores, que instaron y motivaron prácticas significativas, dotando de herramientas teóricas, prácticas, saberes experienciales entre otros, esto con la finalidad de permitirle al estudiante del PEP mejorar su desenvolvimiento en escuelas que se hallan en un ámbito rural. Tal es así que,

los proyectos de trabajo, la instrumentación didáctica, las actitudes que se asuman, las relaciones sociales que se promuevan serán distintas si se parte de la concepción de escuela como conservadora y reproductora, que si se parte de la concep-

ción de escuela liberadora y como lugar de desarrollo de capacidades (Sanjurjo, 1994, p. 41).

En consecuencia, estas capacidades serán el resultado de la conjunción teoría, valores y prácticas y, por lo tanto, no solamente el profesorado tendría que asegurar que éstas se desarrollen a partir de la presentación de dispositivos que apunten a tal cometido. Sino que debe ir acompañado de políticas educativas reales y visibles, como expresó Ferry (1990) la formación debe responder a múltiples interrogantes, a nuevos problemas que se plantean, dominar acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal. Tal como planteó Sanjurjo (2002) en tanto que, aprender los conocimientos de la profesión de la enseñanza, tiene que ver con la posibilidad de obtener conocimientos, pero en doble sentido, para y sobre la enseñanza.

Conviene subrayar que continúa siendo significativo reflexionar, sobre las prácticas y experiencias de los docentes formadores, asimismo fue importante la resignificación y la reflexión del rol docente, en este caso como formador y de las escasas prácticas y experiencias que tuvo durante su formación sobre y en escuelas rurales. La importancia radicó en que, a pesar de reconocer que el trabajo pedagógico en escuelas rurales ha sido un área vacante en su formación docente inicial, esta “ausencia” o “escasez” sobre las teorías propuestas, sobre las experiencias relatadas por sus formadores, pudieron construir nociones de abordaje y propuestas para escuelas que se hallan en dichos ámbitos, y en otros casos quedó algo en el tintero que los movilizó a la inmediata búsqueda de por ejemplo, material bibliográfico para empezar con esos primeros acercamientos a la cuestión eminentemente rural, entendiendo que:

Debemos tratar de reconstruirlo a partir de un estilo profesional que incluya y supere modelos anteriores, rescatando nuestra “expertez” (...) la necesidad de revisión permanente de nuestra propia práctica, revisión que posibilite el análisis crítico de los modelos internalizados, la confrontación en-

tre el rol deseado, el rol impuesto y el rol asumido (Sanjurjo, 1994, p. 42).

Recopilando la información, se trató de docentes que más bien poseyeron una formación desde la práctica, y de experiencias que se fueron suscitando a lo largo de sus trayectorias personales y profesionales. Sin embargo, algunos aludieron a la importancia de la búsqueda de encuadres teóricos, que permitiesen reforzar esos saberes que transmiten a sus estudiantes, al respecto Artigue (2007) ratificó que la disociación teoría - práctica es unívoca y posible de generalizar, mientras se transita la formación docente las experiencias generan la creencia de que las distintas prácticas se constituirán en el contexto de aprendizaje profesional. Pasada esta etapa de formación inicial y una vez iniciados en la carrera docente, las nuevas experiencias dan lugar a una nueva creencia: en la práctica profesional es donde realmente se aprende. Anijovich y Capelletti (2015) reconocieron que en general los profesores del terciario, adhieren a los conocimientos prácticos, entendidos como aquellos que se adquieren a partir de las múltiples experiencias en el aula, en la escuela, en sus clases y las conexiones que va construyendo con la teoría.

De manera que, se advirtió alguna escasez de argumentos teóricos específicos, que manejen los propios docentes formadores, y que fundamenten las prácticas pedagógicas y docentes en la escuela rural, lo cual no quiere decir que lo que se haga y proponga no tenga un encuadre teórico. Esto supone, y tal como comentaron todos los formadores, la insuficiente formación pedagógica y didáctica. Esto conllevó a pensar que *“nos debemos remitir, por lo tanto, a una configuración de la triada didáctica docente - alumno –saber particular, pero que sin embargo conlleva un elemento siempre y en todos los casos presente: la diversidad”* (Santos en Lorenzatti y Ligorria, 2015, p. 90) en términos de Achilli (1996) se trataría de forjar prácticas docentes (con lo que esto implica) que estén propensas a responder a la escuela propiamente rural poniendo énfasis en la diversidad cultural. Esta situación constituyó un inmenso desafío para el profesorado, en la medida que tuvieron que buscar formas de dar respuestas a partir de la implementación

de Didáctica en Plurigrado, desde este espacio a su vez, se generaron líneas teóricas que permitieron a los estudiantes cimentar teóricamente prácticas en la escuela rural, prácticas que se fueron realizando y las que se realizarán a futuro, consecuentemente reflexionarlas, y a partir de esta instancia recrearlas y resituuarlas.

3.2.2 El Instituto de Educación Superior: Abordajes de la educación rural y la diversidad cultural

Recordando y retomando algunos aportes del capítulo 1, se advirtió que la Ley Federal de Educación 24.195 de los noventa, en cierta medida marcó un antes y un después. Sostuvo una educación para todos, basados en los pilares de igualdad, equidad y primordialmente reconoció una educación flexible con el debido respeto a la diversidad regional. Ya habiendo puesto esa piedra basal sobre la diversidad, la Ley de Educación Nacional 26.206, reforzó aquellas ideas y otorgó aún más legitimidad a la cuestión de la diversidad cultural, quedando por sentado que el sistema educativo con todos sus niveles, deberían otorgar múltiples respuestas para posibles abordajes a nivel regional y local.

Entendiendo lo anteriormente esbozado, en tanto la diversidad cultural es tema de todos, y se deben generar alternativas de acciones destinadas a atenderla. En este sentido y como el título de este apartado lo indica, básicamente se llevó adelante un análisis de las propuestas de los docentes formadores del IES, de los espacios curriculares que se encontraron comprometidos con esta investigación, interesó el estudio de lo que hacían en el terciario específicamente en cuanto a la educación rural y la diversidad cultural. Advirtiendo que aún continuaban surgiendo interrogantes que movilizaron aún más la indagación y el análisis, en tal sentido las preguntas que circularon: ¿Qué propuestas específicas realizan estos formadores, a los futuros docentes de nivel primario, en lo concerniente a la educación rural y la diversidad cultural? ¿Qué cuestiones tienen en cuenta –si es que hubiese– para tales propuestas? ¿Considerarán la cercanía que existe con las escuelas rurales de la región? ¿Creerán que es importante que a los futuros egresados se los prepare para dar respuesta en las escuelas rurales

de la zona de estudio? ¿Se dará lugar a la reflexión sobre lo que fue surgiendo en esta investigación?

La última pregunta expresada, tiene que ver con la capacidad de reconocer que la educación tiene mayores alcances, que existen ciertos pilares que la sostienen, y que esto impacta y demanda la creación de verdaderas políticas educativas. Favorecedoras de líneas de acción coherentes con la gestión del profesorado, en lo que respecta a la educación para los ámbitos rurales, entonces, sería necesario comprender y, como señala Edelstein (2003) que las prácticas docentes no son ajenas a los signos que la caracterizan como compleja, esta complejidad sobreviene porque se está desarrollando en escenarios singulares, y que están atravesadas y surcadas por el contexto. Dice la misma autora, que al encontrarse estas prácticas signadas por esa impronta es difícil uniformar, homogeneizarlas. Al día de hoy, es pensar en un paso más adelante, superar esa homogeneidad y dar lugar a la diversidad, pasar de la certeza a la incertidumbre, y para esto es elemental la formación docente inicial, porque es allí donde se generarían los cimientos y, para que sean sólidos se interpearían abordajes desde estas complejidades.

Existen estudios que deslegitiman la homogeneización y la lógica burocrática, a las cuales responden las instituciones educativas de todos los niveles, admitiéndose que dichos espacios tienen que responder a otras lógicas, y entre ellas, se puede mencionar el sostenimiento y atención a la diversidad cultural, a partir de dispositivos que procuren la reflexión- acción, en coherencia con este planteamiento:

Las instituciones se ven confrontadas a unos sujetos que no pueden ignorar. Esto no supone abolir ni las reglas, ni las disciplinas, pero implica que la institución permita a los individuos elaborar experiencias singulares. La buena escuela no es sólo la escuela más eficaz, es también la más justa y la que permite a los alumnos construirse de manera singular. (...) el buen hospital no es el que cura mejor a los enfermos, sino el que los trata también

como personas y no sólo como cuerpos enfermos (Dubet, 2017, p. 64).

Se añade, además, la importancia que representa el docente de primaria en las escuelas rurales, Ezpeleta (1992) asiente que, para las comunidades rurales, la escuela sería el único referente común y representaría en estos lugares tan alejados, al Estado tangible, por este motivo es que los maestros sean percibidos como los más influyentes, es decir, asesores naturales con toda la autoridad para resolver situaciones problemáticas de toda índole. Esta concepción del maestro como figura respetable, quien tiene autoridad de resolución de problemas también posee otro tipo de autoridad. Esto se sigue manteniendo en la región donde se realizó esta investigación, pese a la coyuntura, por tal, se afirma que aquellos que tengan la tarea de formar en el PEP, deben hacerlo con una responsabilidad y conscientes de que el estudiante requiere de ciertos saberes, a sabiendas que el egresado, futuro y posible docente de escuelas rurales, tiene un doble compromiso con las comunidades, su labor no sólo se remite a la enseñanza y aprendizaje sino que también, representa la autoridad moral de aquella. Al respecto, se manifestó:

A pesar de la ampliación de ofertas académicas, la matrícula del profesorado para maestros nunca bajó siempre se mantuvo alta. Conociendo la zona, el maestro es muy valorado, ocupa lugares políticos en las distintas comunidades por el sólo hecho de ser maestro, el intendente antes de ser licenciado en administración de empresas fue maestro, era compañero mío en Iturbe, verás mucha gente trabajando y que ocupa espacios políticos estatales que son maestros, el hecho de tener título de maestros permite acceder a otras actividades, tiene un peso grande la figura del maestro (Docente Formador 1, p. 6).

La misma comunidad te confía, te dice ¡maestro venga, venga como la autoridad! Y si impongo mi forma, estaría desvalorizando a los otros, entonces

hay que tener mucho cuidado, no podés imponer la cultura, sino que vas a ayudar, valorar, reforzar la cultura ¿cómo puedo valorar y reforzar la cultura? el docente no solo tiene que ser investigador en los libros, sino también de la vida y de su propia vida, nosotros, aunque no queramos somos referentes, nos están mirando y copiando, el maestro es más significativo (Formador 5. Pp. 12-13).

Dubet (2007) señaló que la escuela recibe una demanda de múltiples responsabilidades, y los profesores deben responder ante otros, esos otros podrían ser, por ejemplo, las familias, los organismos que representan al ministerio de educación, los medios de comunicación, etc. Generando en quienes ejercen la docencia, que la vivan como un descenso de estatus, entonces no sólo el oficio es más difícil, sino que ha perdido su aura. Esto contrariamente a lo que sucede en las escuelas rurales de la zona de la quebrada, donde los egresados del terciario se introducen laboralmente, pero justamente como expresó uno de los profesores que, para no perder esa autoridad moral, tiene que ser investigador de la vida misma, respetar la diversidad cultural y generar dispositivos que le permitan no perder esa posición social.

Efectuando otros aportes a este escrito, se consideró la pluralidad de voces de los formadores, sus relatos sobre cómo trabajan con la educación rural y la diversidad cultural. Paralelamente se recurrió a las planificaciones didácticas que presentaron al inicio de cada ciclo lectivo, aquí se aclaran algunas cuestiones que son relevantes al tema de investigación, por un lado, al momento de realizar las entrevistas sólo algunos las tenían, mientras que otros no, y tampoco las autoridades del instituto tenían acceso a éstas. Al indagar sobre esta situación, comentaron que los docentes no las llevaban a tiempo para su presentación, la secretaria académica con mucho asombro y angustia se remitió a la preceptora (que es quien tiene esta documentación encarpeta) para que los notifique y las presenten a la brevedad, esto ocurrió en el año 2017.

Posteriormente se retornó en el 2018 y ya en esta ocasión pudo accederse a las planificaciones didácticas que faltaban.

Por otro lado, un aspecto a resaltar es que habiendo trascurrido un año se volvió a solicitar los programas de estudio de todas las unidades curriculares, y tampoco estaban en el instituto, específicamente en manos de la autoridad administrativa correspondiente. Igualmente, esta situación particular no significó un atolladero sustancial, puesto que se cuenta con las planificaciones didácticas anuales y es allí donde versa todo lo relativo al tratamiento de los temas en cuestión.

Ontiveros (2011) reconoció que en la práctica educativa estas demandas de conocer y abordar la diversidad cultural, para el trabajo en escuelas rurales han generado situaciones problemáticas. Puesto que existe en la comunidad docente, un desconocimiento del significado de la diversidad cultural, sus enfoques de estudio, y hasta de las consecuencias y las estrategias didácticas que se requieren para el tratamiento de ésta en el aula. Por su parte Brumat (2007) asiente la falta en la formación docente, en cuanto a la modalidad rural, en tanto se refiere a la ausencia de materias que acerquen a lo que acontece en ella. La educación rural es un tema que se ha mantenido al margen, en las políticas de formación docente, y su inclusión en los planes de estudio del profesorado, no ha sido contemplada. Contrariamente a lo que sucede en este profesorado, es que en el terciario analizado, sí se da esta inclusión.

Aunque se incrementen unidades curriculares específicas, para trabajar en escuelas rurales, o se adopten decisiones sobre las opciones institucionales, también es cuestión de todo el profesorado, de quienes están a cargo de cada una de esos espacios:

Retomando ideas expresadas por pensadores de posiciones teóricas tan diversas como: O. Paz, R. Follari, García Canclini, R. Kusch, A. Roig y otros, afirman que la mixtura típicamente latinoamericana nos preocupa tanto como nos fascina, solicita tanto nuestra responsabilidad política como nuestra imaginación teórica. Insistimos en que su no consideración hace que las afirmaciones acerca de la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural como constitutiva del sujeto, encubra de-

sigualdades y nuevas posibilidades de su silenciamiento (Rubinelli, 2002, p. 254).

En el IES analizado, y como ya se anticipó en otros apartados, se evitó ese silenciamiento, y se decidió incorporar un taller de Opción Institucional, recibiendo el nombre de Didáctica en Plurigrado. En principio es valioso este aporte, porque consideró las necesidades reales de la región, pero atender y aprehender la diversidad cultural va más allá de la introducción de contenidos en los planes y programas del profesorado, en tanto que,

sensibilizar a las personas a la diversidad cultural es una cuestión de enfoque, métodos y actitudes más que de asimilación de contenidos. La tolerancia es una aptitud que se adquiere con la práctica (UNESCO, 2009, p. 17).

Por este motivo, se examinará posteriormente cuáles fueron los objetivos del mencionado taller y, cuáles son sus formas de abordar la escuela rural y la diversidad cultural. Por supuesto este análisis se hizo también desde aquellas unidades curriculares que tiene tal cometido y que entre sus contenidos se encontraron a la cuestión rural y la diversidad como inherente a la formación.

En lo concerniente a la diversidad cultural, como diría Bigot (1997)

se trata de actuar con y no sobre el otro, y la validez de los actos se funda en un acuerdo sobre los valores y este acuerdo -retomando a Habermas- reposa sobre un consenso (de donde emergen los valores comunes) elaborado en la comunicación (Bigot, M. 1997, pp. 94-95).

Desde este ángulo de análisis, resultó interesante rescatar otros aportes teóricos que permitieron reflexionar y repensar sobre la diversidad cultural, en tanto que se trataría de una forma de aceptar a partir del respeto hacia lo diferente que tenga otra persona. A través de un proceso de empatía, pero

con la intención de que se conforme un nosotros y pueda, en definitiva, enriquecernos socialmente

desde la concepción de diversidad, la igualdad social y educativa tienen como objetivos contar con la diversidad personal y cultural, y con la convivencia de valorarla como un enriquecimiento colectivo (Camacho y Galán 2011, p. 57).

Es a partir de estas argumentaciones, que permitieron comprender que ese horizonte puede hacerse factible, al respecto,

la interculturalidad pone el énfasis en no olvidar lo que se tiene en común, y compartirlo, de la misma manera que insiste en el diálogo, el conocimiento mutuo y el aprendizaje entre culturas (Laghrich, 2004 en Barbosa 2014, p. 11).

Esto tuvo que ver con la “búsqueda de confianza”, a la cual hizo alusión Puca Orazabal (2015) cuyo fundamento radicó en que no puede enseñarse en estos ámbitos, sin antes entablar un diálogo con los estudiantes de las escuelas rurales, como así también con la propia comunidad. Para ser conocedor de la realidad, por ejemplo, fiestas patronales, lugares de origen porque muchos de los estudiantes eran de zonas colindantes, religión, etc. Este punto fue calificado como un aspecto relevante por las características de los estudiantes, por ejemplo, la desconfianza, la timidez, la sumisión, entre otros. Entonces, produjo que el docente en estos casos, que provenían de otros lugares y provincias se vea en la situación de indagar, aún más sobre dichas realidades que responden primordialmente a cuestiones de carácter socio-cultural. Los estudiantes y docentes formadores del PEP, si bien en su mayoría eran de la región, pero esto no significó que no se aborde a la diversidad cultural, esto para evitar etnocentrismos en las escuelas rurales.

He aquí interesantes puntos de interrogación que en esta instancia circularon ¿Por qué la relación diversidad cultural y educación-escuela rural en el IES? ¿Existe esta relación de

conceptos o quizás en esta coyuntura habría divorcio entre ellos? ¿En el IES se hicieron propuestas de abordaje desde los discursos y planificaciones didácticas? Entendiendo que la escuela rural es aquella que se encuentra en un ámbito rural, donde el medio y las culturas rurales son las que actúan como soportes, Tomas Boix (1995). Será a la luz de las nuevas exigencias, que acontecen de las investigaciones en el ámbito educativo, se reveló esta falta de preparación del profesorado para atender la diversidad cultural en las escuelas rurales. A tal efecto sostuvo Barbosa (2014), se solicita que se revalúe el concepto de lo rural, en el plano educativo, pensada desde un enfoque incluyente y oportuno, entendiendo que lo rural va más allá de lo demográfico, sino que confluyen cosmogonías y saberes locales. También puede indicarse que:

Las escuelas rurales son el resultado de todo un proceso histórico de configuración de la educación rural en un espacio determinado y, por lo tanto, es necesario que los alumnos comprendan el proceso a través del cual, los establecimientos escolares de su provincia fueron adquiriendo las características que presentan en la actualidad (Cragolino y Lorenzatti, 2003, p. 66).

Lo expuesto permitió afirmar sobre la ingente importancia, que tiene la diversidad cultural en el ámbito educativo rural jujeño, la toma de conciencia por quienes diseñan las políticas educativas es ineludible. Significa que, y siguiendo a Jerez, Ortiz y Delgado (2002) es de vital importancia que, al momento de construir los conocimientos educativos, se dividan conocimientos sobre la diversidad cultural existente en los diferentes contextos. Donde se transfieren las innovaciones, porque podrían generarse controversias ante la carencia de esos conocimientos, agregan que los planes educativos en general están basados en una racionalidad donde prevalece lo económico y social, lo cual obedece al discurso hegemónico.

Por lo cual, y en vías de dejar atrás esa lógica racional técnica y hegemónica, la UNESCO (2009) enunció para la formación docente inicial, cuatro principios definidos en el informe de la Comisión Mundial sobre Educación para el siglo XXI.

Ellos son, aprender a ser, aprender a saber, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, afirmando que sólo pueden aplicarse con éxito, si la diversidad cultural es un elemento central de los mismos. Pero para que esto pueda visibilizarse, es importante asumir desde el profesorado que:

La interculturalidad está directamente relacionada con la identidad y la práctica reflexiva de la ciudadanía, la argumentación y el diálogo. Es preciso que la práctica de la interculturalidad no quede en palabras, sino que se avance en la generación y gestión de proyectos basados en principios de justicia y solidaridad (Rubinelli, 2005, p. 8).

La literatura (Barbosa 2014; Brumat 2008, 2011, 2015; Bustos Jiménez 2008; Aguerrondo 2015; Brumat y Lorenzatti 2015; Ezpeleta 1992 y 1996; Finocchio 2006; Dubet 2007; Olivares 2007; Villamil 2013) ha aseverado que, si de calidad educativa de un país se habla, no habría que mirar una cara de la moneda, es decir mirar sólo lo que acontece en la escuela, en el aula. Poner especial atención de lo que acaece con la formación inicial de los docentes, quienes posteriormente desarrollarán la profesión en instituciones educativas correspondiente a todos los niveles que forman parte del sistema educativo y modalidades, puntualmente interesa la rural. Pero también se señaló que algunas instituciones, buscan responder a las características de la región a través de la formación del docente para laborar en la escuela rural.

Desde esta óptica, y atendiendo los puntos nodales expuestos, se alega que en las prácticas docentes para las escuelas rurales es importante tener en cuenta:

El conocimiento de la historia local y de las características generales de su geografía y de su cultura, de este modo es posible poner en un mercado simbólico (la sociedad), un producto específico (los valores de la región), cuyo intermediario en la transacción son los docentes capacitados, es igual de importante que quien tenga a su cargo la capacitación y orientación de los sujetos de aprendiza-

je, tengan la capacidad de entender la diversidad cultural, es decir tengan la habilidad necesaria para decodificar los diferentes canales de aprendizaje y poder articular el saber institucional con lo local (Jerez, Ortiz y Delgado, 2002, p. 29).

Luego de un extendido desarrollo teórico, por estudiosos e investigadores del tema que se investigó, los interrogantes principales que continuaron direccionando este análisis se suscitaron a partir de la lectura y examen minucioso del plan de estudios de la carrera (Capítulo 1), de las planificaciones didácticas anuales y principalmente del diálogo con la secretaria académica, quien sostuvo:

Acá es importante lo rural, los alumnos cuando se reciben tienen más posibilidad de ir a trabajar al interior a Varas a Santa Ana a San Roque, es muy importante la formación, por eso tenemos en la opción de primaria en la estructura curricular la enseñanza en plurigrado, que ellos sepan cómo se puede trabajar, qué contenidos, el profesor les lleva a las escuelas, se pone mucho hincapié en eso (Secretaría Académica, p. 6).

Teniendo en cuenta lo dialogado con la secretaria, emergieron las siguientes preguntas ¿Cuáles y cómo son las propuestas que los docentes formadores ofrecen a los estudiantes del PEP de la región de la quebrada? Y ya habiendo realizado un análisis sobre la formación de estos docentes ¿Qué hacen éstos ante lo explicitado en el diseño curricular, respecto a los abordajes en escuelas rurales? Considerando que la región está rodeada por este tipo de escuelas, y esto interpela sus prácticas ¿Cuáles serían los dispositivos que construyen para los abordajes en escuelas rurales y la diversidad cultural?

Las palabras de Olivares (2007) resultaron de gran aporte, abrieron el interés y el debate para conocer las formas de estudio y aquellas posibilidades que se generaron desde el profesorado, para atender las escuelas que se hallan en ámbitos rurales:

No podemos olvidar que una de las principales responsabilidades de cualquier sistema educativo que se preocupe por la calidad, es la implicación del profesorado y la importancia que se dé a su formación. Nunca se podrá hablar de calidad de la educación si uno de los agentes que forman parte del sistema educativo no se esfuerza por mejorar la educación (Olivares, 2007, p. 3).

A esta reflexión, se le suma las palabras de Sanjurjo y Vera (1994) quienes expresan que la formación docente es un asunto importante en la agenda de las políticas educativas, empero, no se le ha otorgado el valor correspondiente, sin siquiera pensar que es uno de los caminos que podrían permitir la superación de la crisis del sistema educativo. Por su parte, Lorenzatti y Ligorria (2015) sostuvieron que, en los diagnósticos relativos a la educación rural, se advirtió la oportunidad de repensar la formación docente. No entendida como un traslado, de las propuestas curriculares y de las cuestiones didácticas, que corresponden a las aulas urbanas y que sean las mismas que se repliquen en las intervenciones en las escuelas rurales. Indudablemente, el educador –en este caso el profesor formador del terciario– es el principal ejecutor de la propuesta educativa, advierte Méndez Puga (2003) debe asegurar esa formación de calidad para que a su vez el futuro docente de primaria también genere acciones de calidad, dicho de otra forma, no hay cambios en la educación, sin ellos.

El análisis de los datos que sobresalieron de las entrevistas destacaron que la modalidad educación rural y la diversidad cultural, son ejes que atraviesan a los espacios curriculares tal como lo esboza el diseño curricular, en tal sentido, estos testimonios tienen consistencia con la literatura señalada. A continuación, se presentarán los fragmentos de las entrevistas, con el fin de analizar la coherencia que los docentes formadores plasmaron en sus planificaciones didácticas ¿Por qué especial interés en ésta última? ¿Qué dice la literatura pedagógica? Castillo (2007) señaló que, además de ser útil resulta indispensable para sostener la intencionalidad didáctica y no quedar limitado, por ejemplo, sólo a lo que los estudiantes puedan

o deseen hacer. Se hizo hincapié en este instrumento ya que es una brújula en el quehacer pedagógico, puesto que orienta, guía y permite recordar hacia dónde se dirige el docente junto con sus estudiantes. Blanco y Muchiut (2007) expresaron que planificar *“implica considerar elementos sobre los que hay que decidir, estudiar las consecuencias de su interacción y evaluar su influencia en los resultados”* (Blanco y Muchiut en Castillo, 2007, p. 53).

Es importante ir descubriendo respuestas desde las voces de los formadores porque dan sentido a sus prácticas, y porque permitió construir, a partir de la reflexión continua, claves para analizarlas en relación al tema que convoca. Entendiendo que imbricaron dos aspectos que se entrecruzaron, que son parte de la realidad y atraviesa al profesorado de educación primaria. Lo cual coincide con el pensamiento de Achilli (2001) que, por un lado, nos hallamos frente a políticas educativas que pese a impulsar políticas identitarias, se prosigue suscitando mecanismos que tienden a la fragmentación con su ya histórico papel homogeneizante. Produciéndose una revalorización de las particularidades socioculturales, mediante la educación intercultural, donde se entrecruzan diferentes intereses, los cuales provienen del Estado y de los docentes, o de quienes luchan por el derecho a la educación. Por otro lado, se encuentra un significativo abandono de la escuela pública, y consecuentemente con el análisis que se viene realizando, se afirma que se trata del abandono de gran parte del sistema educativo, lo cual también repercute al nivel terciario, en este caso el Instituto de Educación Superior analizado, reflejado esto en la pobreza estructural y la carencia de ciertos elementos materiales y humanos, que son inherentes a la mejora de su calidad educativa.

Pero que, pese a estas vicisitudes, se reconoció al ámbito de la formación docente como aquel que se halla entre pujas y constantes tensiones, pero que no es inherente o exclusivo o sólo como algo que le ocurre a este IES, sino que:

Éste ha sido un campo amplio, complejo y controvertido que se constituye en un espacio de conflicto a la hora de definir qué tipo de formación necesi-

tan los docentes y qué contenidos hay que tener en cuenta en su formación. Es a su vez, un campo mediado por múltiples dimensiones y planos de realidad que abren distintos caminos de problematización y análisis (Edelstein, 2004 y Carrasco, 2003 en Lorenzatti y Brumat, 2014, p. 47).

Sin embargo, este terciario pudo responder a las necesidades que se suscitaron frente, a las circunstancias emergentes de los estudiantes, a partir de la aceptación de la diversidad cultural. Sostenida ésta por la reflexión y al reconocimiento de las identidades, en coherencia con este planteamiento:

Es preciso realizar serios y rigurosos esfuerzos de interpretación de los rasgos más significativos de esas identidades, así como de los múltiples y complejos procesos de cambio que protagonizan, para que sea posible acercarse a la comprensión de las mismas y fomentar la autonomía y libre decisión que hace a las personas criadas en formas culturales diferentes, iguales en derechos (Rubinelli, 2005, p. 8).

Ya en el Siglo XXI, y con un cúmulo de teorías y de investigaciones que afirmaron con urgencia rever la formación docente inicial, en relación a sus abordajes y preparación para las escuelas rurales. Se continúa en la marcha de forjar provisoriamente, respuestas y propuestas desde el mismo profesorado, a través de una reflexión de las propias prácticas.

3.3 La Educación Rural y la Diversidad Cultural: su anclaje en las unidades curriculares analizadas

De acuerdo a lo establecido en las Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares, documento redactado por el INFOD (2009) determinó que, en la cobertura del sistema educativo en el nivel primario, se observó que 12.000 escuelas primarias son rurales. Éstas representan aproximadamente el 50% de las unidades educativas del total país y este porcentaje alcanza el 73% en el NOA y el NEA, lo que

conlleva a repensar sobre la correspondiente carestía de formación docente específica para ámbitos rurales. Tomando este criterio de la zona de pertenencia, y a partir del relevamiento de datos, desde el Ministerio de Educación de Jujuy- Jefatura Administrativa de la Región a la que corresponde el IES estudiado (Tomo II Anexo 3), existen 49 escuelas primarias, de las cuales 22 son rurales. Se habla entonces, de casi la mitad de las escuelas que pertenecen a la modalidad educación rural. El INFOD (2009) concluyó expresando sobre la necesidad, de formar específicamente para ámbitos rurales, en esta investigación se pretendió, entre otras cosas, poner en evidencia lo que propone el profesorado respecto a la modalidad educación rural y la diversidad cultural.

Entendiendo estos estudios sostenidos por el INFOD, la cantidad de escuelas rurales que se posee en la quebrada, y retomando las preguntas planteadas como guía de este apartado (si el profesorado atendía estas necesidades, ¿existen propuestas de formación para escuelas rurales, ¿cuáles son?, etc.), se empezará por considerar las palabras de los formadores, sus planificaciones didácticas. Se recuerda al lector que se hace referencia a las siguientes unidades curriculares, que formaron parte de la Estructura Curricular correspondiente al Profesorado de Educación Primaria, y que son del Campo de Formación de la Práctica Profesionalizante: Investigación en Entornos Diversos, El Rol Docente en diferentes Contextos, Planificación e Intervención Didáctica, Residencia Pedagógica. Desde el Campo de Formación Específica: Problemática Contemporánea de la Educación Primaria, por último, Unidad de Definición Institucional: Didáctica en Plurigrados.

Lo común de estas unidades curriculares, y que tiene que ver con el tema que se indaga, en primer lugar, en lo que concierne diseño curricular, dispone que cada una de éstas debe destinar tanto contenidos como tiempo, con el fin de que los estudiantes tengan la oportunidad de realizar prácticas, en diversos escenarios educativos, indicando como uno de ellos: el rural. En segundo lugar, que todas tienen una instancia teórica y práctica. Y, en tercer lugar, una característica recurrente entre los docentes del campo de formación de la práctica profesionalizante, y del campo de formación específica, es que frente

a la pregunta de cómo efectuaron sus abordajes en lo relativo a la escuela rural y la diversidad cultural, todos dijeron que esa parte se podría profundizar con el docente formador a cargo del taller de didáctica en plurigrado.

3.3.1 Campo de Formación de la Práctica Profesionalizante.

a. Residencia Pedagógica.

Al preguntar al docente sobre su abordaje en escuelas rurales y la diversidad cultural, afirmó que sí da prioridad al tema, y que también el papel de la experiencia es importante. Expresando que,

ven prácticas, hacen observaciones y ayudantías en la escuela donde se está trabajando con la pedagogía intercultural (...) veo las crianzas, las creencias y costumbres hablan de lo propio, realmente te maravillás (se refiere a los estudiantes del profesorado (Docente Formador 1, p. 10).

Se pone énfasis en dos premisas, primero, y siguiendo a Edelstein (2003) afirmó el valor de prestar atención a la forma de situarse en la relación con otros, ya que los participantes crean en sus prácticas una cierta valoración y confirmación mutua

se impone entonces la necesidad de tiempos, de espacios y de voz; de hablar por uno mismo y de sentirse oído por otros, voz que sugiere vínculos: los del sujeto con el sentido de su experiencia (Edelstein, 2003, p. 84).

En este juego de mirar al otro, de escucharlo, de esa valoración se admitió ya, las posibilidades de preparar al estudiante y que viva experiencias donde se ponga luz a la diversidad cultural, en este caso el entrevistado, lo hace, pero no sólo se refiere a la enseñanza de la diversidad cultural en el aula de nivel primario, como algo ajeno al estudiante. Sino que interactúe desde ese enfoque, pero el formador también permite que

la propia cultura de la que son portadores los estudiantes del PEP sean valoradas en su propia formación.

Y segundo, será precisamente en esas prácticas -que expresó el docente de residencia- dirá Davini (2009) que se proveerá al futuro maestro de cuestiones básicas que definen su acción profesional. Las que luego afianzará y ampliará durante su desempeño laboral, pudiendo pensar en el manejo de grupos, estrategias didácticas, formas de evaluar, etc., ocupa también pensar en las posibilidades que brinda el formador al permitirle intervenir, observar y propiciar prácticas desde un enfoque intercultural, asumiendo un compromiso con el ámbito en el cual se encuentra.

Continúa manifestando el mismo docente:

Hacen la experiencia en las escuelas de acá pasando por distintos ciclos, hacen experiencia de educación no formal trabajando en los barrios, con talleres con niños y padres haciendo un diagnóstico de cuáles serían las necesidades e intereses que quieren fortalecer, con los mismos padres, con los maestros. Entonces, organizan proyectos grupales, buscan los espacios barriales que tengan lugar e implementan sus proyectos en ese espacio, esa es la etapa formal, y después con plurigrado ya hacen sus prácticas en escuelas rurales (Docente Formadora1, p. 12).

Otro rasgo especial adquiere las propuestas de prácticas comunitarias, sin perder el foco en las prácticas en las escuelas rurales, se apreció una fuerte responsabilidad por parte del docente con ambas cuestiones: lo rural y lo comunitario. Es lo que justamente procuró transmitir de forma significativa a sus estudiantes, el deseo de educar en diversos contextos. Se consideró significativa la postura del docente porque

llegar a ser profesor tiene que ver también con la adquisición de los intereses, valores y actitudes de los profesores, y el período de prácticas va a cumplir una función socializadora muy importante (MacNamara y Desforgues en Davini, 2009, p. 27).

En su planificación (Anexo II-A), y coincidiendo con lo relatado, expuso entre las finalidades formativas, que el futuro docente tendrá la posibilidad de participar en actividades culturales y sociales relacionadas con la función docente. Una cuestión redundante en este instrumento es la recurrente reflexión del estudiante, sobre las propias prácticas, en conjunto con sus compañeros, y de la importancia del trabajo comunitario siendo foco de sus propuestas de enseñanza. Esto resultó valioso porque la residencia carecería de valor formativo si sólo se va a la práctica como un turista, pero sí cuenta con esa valoración, en tanto se retoma la experiencia para describirla, analizarla y problematizarla Ferry (1997), podría decirse que se trata de prácticas reflexivas.

En la planificación alegó sobre el estudio de la diversidad cultural de las escuelas, y las modalidades del sistema educativo (fundamentos y abordajes), un punto relevante es la importancia conferida a las biografías escolares, tema desarrollado con anterioridad. Tal es así que en la entrevista reconoció y enalteció, la importancia de la toma de conocimiento de los saberes locales y sobre las experiencias, vivencias y prácticas de cada uno de sus estudiantes, puesto que esto le permitió favorecer propuestas de práctica y residencia acordes a sus estudiantes.

Finalmente, si bien señaló que cuenta con el acompañamiento y articulación del docente de Didáctica en Plurigrado, pero no enunció cómo realizó esa articulación, ni las intervenciones en las escuelas rurales. Tampoco se ve en el apartado de su planificación alguna bibliografía, que dé cuenta acerca del estudio de las modalidades, en especial la rural, y la diversidad cultural. Pero el que no esté plasmado por escrito, no significó que no se den estas instancias, de hecho, relató las experiencias que tuvo con sus estudiantes. Tratándose de un docente que promueve la sistematización de experiencias, al terminar el ciclo lectivo, con el objetivo de nutrirse de los aportes de los otros y de mostrar lo que se hace desde su espacio.

b. Planificación e Intervención Didáctica

Al explicarle al docente sobre qué trataría la entrevista, aseveró tener experiencias en escuelas rurales desde su unidad curricular. Ante esta afirmación la siguiente pregunta fue justamente saber sobre cuáles y cómo fueron esas experiencias, y si las podría relatar. Ante lo cual exteriorizó:

Soy psicopedagoga trabajo mucho los vínculos (...). De las escuelas rurales me gustó el vínculo del uno con el otro, porque son distintos, los chicos allá tienen tiempo para comer, comparten con los docentes (...), enseñé cómo planificar para niños con capacidades diferentes, distintas patologías, una mirada de la heterogeneidad del grado (...). Primero que estudien el contexto (...) les digo trabajen la planificación, del error se aprende porque tampoco todo lo sé yo (...), les digo que hay que respetar las culturas a las comunidades aborígenes, pero no les doy algo escrito que sustente sus prácticas (Docente Formador 2, pp. 6-9).

Respecto a la planificación presentada (Anexo 1-B), definitivamente y en coherencia con el discurso expuesto, a través de su escrito no da mayor importancia a la posibilidad de planificar para escenarios diversos. Se reflejó en el hermetismo y estructuración, considerando que, la planificación de la acción pedagógica estuvo orientada a la programación y desarrollo de clases, por parte del estudiante en contextos educativos con la orientación del docente. Quedo sentado que se involucran con las escuelas asociadas, pero no necesariamente ésta debe corresponder a la modalidad rural, puede ser alguna escuela que se halle en zonas céntricas o periféricas de la región.

Prosiguiendo con el análisis, no se divisó tampoco en los contenidos específicos acerca de la educación rural ni la diversidad cultural, sólo se manifestó el estudio concreto de la planificación desde un modelo se podría decir, tecnocrático. Esto también se vio expuesto, cuando declaró que unos de los instrumentos de la evaluación es el uso del vocabulario técnico y pedagógico determinado. Por último, y como lo sostuvo en la

entrevista no proveyó un sustento teórico, respecto al tema que se estuvo examinando, tal es así que en la bibliografía no figura más que textos que responden estrictamente a la planificación didáctica y sus componentes.

Pese a lo que se encuentra estipulado en el escrito de la planificación, aseguró que sí brinda posibilidades de ingreso a una escuela rural, pero que esto dependía del docente orientador de la escuela asociada y si es que lo quería recibir (entendiendo que esa recepción incluía todo un seguimiento al estudiante del PEP, dependiendo de la cantidad de clases que se acordasen). Entretanto el concepto de diversidad cultural aparece asociado a dos cuestiones, el análisis del contexto y el respeto por lo distinto que se ve representado por la cultura. Por lo que, asoció la diversidad solo a diferencias culturales sin aludir a las diferencias sociales más profundas, que tienen que ver con las diferencias de clases, y esto

sucede mientras la tendencia de las políticas ha sido más bien propiciar diferenciaciones y fragmentaciones de distinto tipo, incluso, aquellas que impulsan sentimientos identitarios más allá de la legitimidad que estos pudieran tener (Achilli, 2001 en Brumat 2008, p. 4).

c. Investigación en Entornos Diversos

El testimonio que a continuación se presenta, da cuenta sobre el lugar que ocupa el tema que interpela, y sobre acciones que efectúa desde la unidad curricular:

Antes era más simple, no había tanta elaboración de teoría (...). Partimos de la educación rural como temática general (...) una vez que están dentro de una escuela rural, encuentran un ámbito que no les era conocido, determinan qué tipo de escuela es, jornada simple o completa si es albergue, plurigrado, les explico en clase, pero tienen que investigar por entrevistas que les hacen a los docentes, porteros y a los directivos de las escuelas. Esta cercanía a las escuelas rurales es muy importante desde el futuro rol que van a tener como docente.

Cuando se habla en forma general de la escuela rural no hay problema, porque todas más o menos responden a las mismas características, todas responden a un mismo patrón, qué es una comunidad rural, qué características tienen, dónde están, cómo están, y cuáles serían sus problemáticas más comunes (Docente Formador 3, pp. 8-10).

Sin embargo, y en oposición a los dichos de la docente, resultó imperativo retomar estas diferencias que someramente hizo mención, pero que no las trabajó, identificó la existencia de distintas ruralidades. Lo cual sería una cuestión de replanteo para mejorar, quizás, las prácticas que los estudiantes realizan en escuelas rurales, forjar mayores aproximaciones teóricas o tal vez surgidas desde la experiencia. Aguerrondo (2015) comentó sobre un estudio publicado por IPE/Unesco, donde se determinó contextos rurales diferenciados que se presentan a continuación, y que tienen validez en nuestro país. Entre ellos se reconocieron: los escenarios rurales integrados al espacio urbano; los escenarios rurales en localidades intermedias; los escenarios rurales indígenas en localidades intermedias y los escenarios rurales dispersos. Este planteamiento sobre la no existencia de un patrón general de las escuelas rurales, permitió entender que no se puede encasillar a todas las escuelas rurales bajo un criterio de homogeneización de éstas, sino que se dan ciertas características y que las hacen únicas. De todos modos, y como expresó Olivares (2007) se reconocen tipos de ruralidades, pero el hecho es que:

El carácter específico de las relaciones económicas, sociales, familiares y culturales de las comunidades rurales con el territorio en el que se asientan se mantienen, se diversifican y se amplían dando lugar a diferentes medios rurales, y en todo ellos el entorno rural desarrolla una función ecológica, social, cultural y productiva que no puede ser olvidada por ningún sistema político y por ende educativo (Olivares, 2007, p. 87).

Es decir, lo sustancial aquí sería el reconocimiento de la existencia y atención de la escuela rural, de la formación docente en tanto que la reconozca y, que se asegure el cumplimiento en lo que concierne a las políticas educativas direccionadas hacia su demanda, y desde lo netamente educativo. Promoviendo desde el profesorado, en este caso, instancias de enseñanza y aprendizaje de calidad para y en escuelas rurales. Este argumento se encontró válido también en lo expresado por el docente de rol docente en diversos contextos, quien admitió la obligación del instituto de distinguir estas particularidades de abordajes para este tipo de escuelas.

En lo que concierne a la planificación (Anexo 1-C) se dibujaron someramente unos trazos, que sostuvo en la entrevista. Afirmó que resultó valioso el acercamiento a las escuelas rurales por parte de los estudiantes, a su vez alegó que son los estudiantes mismos quienes tenían que buscar material bibliográfico, o efectuar entrevistas, a los distintos actores que forman parte de la institución educativa rural. En este sentido promovió la superación fragmentada, de la realidad social y cultural, como así también el desarrollo de competencias inherentes a la construcción del rol docente en contextos institucionales, entendiendo que se hizo alusión al rural.

Expresaron Cragolino y Lorenzatti (2015) la importancia y necesidad del conocimiento de la realidad de las escuelas rurales, sobre cuestiones de funcionamiento institucional. Pudo advertirse la existencia de algo más allá de lo administrativo,

esto plantea desafíos a la intervención pedagógica con una perspectiva de recuperación de los sujetos y sus prácticas, de sus modos habituales de encuentro con los universos simbólicos, como camino de acceso a conocimientos más complejos (Cragolino y Lorenzatti en Lorenzatti y Ligorria, 2015, p. 105).

Al mismo tiempo, se dio cuenta de, por un lado, la reflexión y, por otro lado, las distintas experiencias como parte del proceso formativo. No se identificaron en los contenidos sobre

la posibilidad de indagar en la modalidad educación rural, ni la diversidad cultural. Acerca de la bibliografía, sólo se propuso material específico para la investigación educativa, para el análisis de las instituciones educativas. Concretamente no se encontró material para el estudio de la modalidad educación rural, ni de la diversidad cultural, si el plan de estudios requirió que se propongan intervenciones en diversos contextos, y entre ellos señala el rural, se cree conveniente la incorporación de éstos, explicitando acciones concretas y fundamentadas.

d. El Rol Docente en diferentes Contextos

El docente a cargo de la unidad curricular, reveló priorizar el tratamiento de los temas mencionados, siendo necesario evocar que se trató de un docente que dio lugar a la formación permanente. Específicamente prosiguió sus estudios, de posgrado en la facultad de humanidades y ciencias sociales, lo cual declaró resultó enriquecedor, porque le proveyó de material teórico y bibliográfico, que le permitió adquirir una visión actualizada, si se quiere, de la contemporaneidad que atraviesa al profesorado de educación primaria. Exteriorizó las siguientes palabras,

antes de ingresar a las escuelas (rurales) les manifesté si es de jornada simple, completa, horarios, cuáles son los reglamentos internos, los cuidados que deben tener en cuanto a los contenidos, cuáles deben ir desarrollando. (Docente Formador, pp. 7-8).

Se expresó así, una idea de comunicación entre la formación docente inicial y los requerimientos de la escuela rural, en tanto señala Gómez Bahillo (2007) que ciertamente la escuela rural tiene necesidades específicas. Puesto que posee características particulares que no sólo se remiten a la cuestión geográfica y demográfica, en términos de Gallardo (2011) se hace referencia al criterio espacial, pero también se indica la valoración del criterio cultural, en la medida de que

para llegar a entender en toda su magnitud cualquier sociedad, se precisan criterios que, analicen

los diversos valores, hábitos y pautas de comportamiento de sus integrantes, es decir, que profundicen en la determinada cultura que subyace en el conjunto poblacional (Gallardo, 2011, p. 3).

De ahí que, el criterio cultural no resultó una opción, sino que es imprescindible para dar respuesta a las necesidades de los escenarios que tiene que atenderse, señalado por el marco normativo del sistema educativo, por lo que, hoy no puede pensarse al profesorado como desconocedor de aquel. Por tal, será menester la búsqueda de estrategias superadoras propensas, por ejemplo, a compartir problemáticas y experiencias, con el fin de trabajarlas, desmenuzarlas durante su permanencia en el profesorado para conocer y potenciar la vitalidad del ámbito rural. En tanto que, *“la escuela rural debe asumir los nuevos retos que se presentan como ineludibles y debe hacerlo desde una fisonomía propia”* (Olivares, 2007, p. 87), pero este reto también asumido desde la formación del profesorado, a partir de una retroalimentación constante de experiencias y saberes.

Continuó explicando el docente:

No solamente partir de lo propio de lo local, esto para resguardar un criterio de homologación, dado que los niños y sus familias se movilizan por cuestiones de trabajo, no hay tener una actitud reduccionista centrada en lo local (...), sino brindar todas las posibilidades, que no caigan en un etnocentrismo. Es una obligación, el instituto no puede obviar la educación rural porque es lo que nos rodea, cada una con su particularidad, pero hay escuelas rurales (Docente Formador 4, pp. 7-8).

En lo concerniente a la actitud no reduccionista, admitió que debe resguardarse un criterio de homologación, ciertamente existió un debate ante esta postura, Puca Orazabal (2015) ha sido parte de aquel, cuando se hizo la investigación en la puna de Jujuy, los docentes allí también se dividían en dos grupos. Por un lado, se encontraba la postura de enseñar a partir de la valoración de la cultura y los saberes locales de las comunidades rurales, pero sin mayor valoración de otras cul-

turas, con esto se pretendía asegurar que los niños y jóvenes no salieran de sus comunidades. Por otro lado, estaban quienes resguardaban la enseñanza de la cultura universal en las escuelas rurales, pero partiendo de la valoración de la propia, lo que asume y defiende el docente formador es el criterio de homologación, pero sin dejar de lado lo propio de las comunidades rurales y que se hallan reflejados en las escuelas rurales, de esta manera,

los distintos niveles de definición curricular – nacional, jurisdiccional e institucional– deben contemplar esta tensión entre lo universal y lo local. Promover aprendizajes significativos, requiere que la identidad local, además de ser reconocida, sea considerada como punto de partida al diseñar las estrategias de enseñanza (Recomendaciones para pensar lineamientos curriculares, 2009, p. 20).

Ante estos enunciados, se requirió abordar una cuestión nodal que tiene que ver con los saberes locales y su injerencia en las prácticas docentes, en tanto que,

los saberes locales no se reducen a una mera enumeración de conocimientos sobre la realidad. Constituyen una parte esencial de la cosmovisión o epistemología con la que los productores campesinos ordenan sus experiencias, comprenden el mundo y actúan en él, para satisfacer sus necesidades (Landini, 2010, p. 23).

Por lo que se refiere a la planificación (Anexo 1-D), se manifestó que la unidad curricular posibilitó y orientó a los estudiantes, para que tengan instancias de participación en las escuelas asociadas de diferentes características y modalidades. Los propósitos formativos tuvieron que ver con el conocimiento paulatino de herramientas y marcos conceptuales para un abordaje de carácter reflexivo. Apeló a un enfoque crítico de las principales problemáticas curriculares de la educación, y según modalidades del sistema educativo. En consecuencia, también se involucraron contenidos que dieron lugar al abordaje de diversos contextos, reconociendo explícitamente el rural, inda-

gando sobre las particularidades de la política nacional y regional.

Se insistió en la importancia de las prácticas de los estudiantes, y fundamentalmente recurrir a sus experiencias puesto que son consideradas como aportes sustanciales. Sobre la bibliografía que se indicó, trabajó con autores como Achili, Ferry, Freire y Edelstein, es decir, se maneja literatura que estudia la diversidad cultural y la educación rural.

3.3.2. Campo de Formación Específica.

a. Problemática Contemporánea de la Educación Primaria.

Desde esta unidad curricular se asumió un compromiso, en la instancia de preparación del profesor en educación primaria. En lo relativo al tema que convocó, coincidiendo con lo previsto en el diseño curricular, manifestó la significación de la modalidad educación rural y sólo hizo referencia a ésta, y no sobre el abordaje explícito de la diversidad cultural. De todas formas, determinó que por cuestiones de tiempo no podía tratarla con profundidad. Reconociendo que correspondería una unidad curricular específica por el posible ingreso laboral, más próximo, de los egresados del PEP a las escuelas rurales. El docente comentó:

Las clases, algunas horas son exclusivamente teóricas y la semana siguiente hacemos prácticos, es muy parecido a cualquier instituto de educación superior (...), para tomar las modalidades lo hacemos desde la ley de educación nacional 26.206 y luego buscamos información en la zona, vamos a San Roque a una escuela rural, y ahí hacemos un pequeño trabajo de investigación (...) buscan por internet, porque no hay mucha bibliografía, lo último que trabajaron en este año, es sobre jornada extendida en las escuelas primarias N° 442 y 408 de La Banda,(...). Les interesa indagar sobre las estrategias metodológicas de las escuelas rurales, aunque no es un tema específico mío, muy de pa-

sada vemos esos temas por el tiempo (Docente Formador 6, pp. 4 y 5).

Centró su enseñanza en la normativa nacional y provincial, haciendo alusión a la planificación (Anexo 1-E) se advierte que el docente efectuó un desarrollo de la modalidad educación rural, considerada como una de las capacidades de la unidad curricular. Expresó en el escrito que se trató de la comprensión y el análisis de las diferentes modalidades de la educación primaria, como así también de las necesidades del contexto actual de la escuela primaria, las familias y la comunidad. Asimismo, señaló como eje temático a las modalidades de la educación primaria, y enunció sobre la importancia de la educación rural.

También manifestó un abordaje metodológico desde la conjugación teoría y práctica, apelando a la reflexión, al compromiso en el desempeño del futuro docente. Para esto propuso material bibliográfico acorde a lo sostenido. Al respecto López (1997) puntualmente expresó que,

nos percatamos de que es necesaria una corriente de reflexión que lleve a la modificación sustancial de las prácticas pedagógicas, y que estimule a maestros a ensayar nuevas estrategias docentes que respondan, de alguna forma, a las particularidades de los alumnos (López, 1997, p. 50).

Ese compromiso se vería reflejado en la búsqueda de esas maneras de enseñar, que respondan a las características de los estudiantes, dejando de lado todo tipo de unificación, evitando, en definitiva, de sesgar a la diversidad cultural.

Continuó expresando:

Entonces no es que trabajamos educación rural, en realidad estaría faltando no sé si un espacio curricular, pero sí puede ser parte de un espacio, me parece por la ubicación geográfica. Porque es una modalidad definida en la ley, y hay muchos egresados que cuando empiezan a trabajar empiezan

en una escuela rural, bastante alejadas con pluri-grado (Docente Formador 6, pp. 4-5).

Al admitir esta realidad, aceptó que es de suma importancia la incorporación de, no sólo contenidos en relación a la modalidad educación rural, sino la modalidad de trabajo que es específica. Coincidió con los demás formadores, en que el primer acercamiento laboral para los egresados fue justamente el rural, desempeñándose como docentes. Estas afirmaciones provocaron adherir a lo expresado por Lorenzatti, Brumat y Beinotti (2014), quienes sostuvieron la necesidad de que las instituciones que tengan a cargo la formación docente, aprendan a mirar la sociedad, y en ese entramado aprender a mirar la escuela. Allí también aprendan a mirar los sujetos que están involucrados, a todos quienes forman parte del proceso de educar, pero fundamentalmente mirar el contexto específico, el espacio social rural.

A través de una lectura crítica de aportes de diversos estudiosos e investigadores, como así también de quienes están a cargo de la formación docente inicial, se acuerda con las siguientes palabras,

en el caso de los espacios rurales, y considerando las altas posibilidades de que en algunas provincias los primeros desempeños docentes se realicen en pequeñas escuelas con plurigrado, el desafío radica en definir que el conocimiento del contexto rural en general y de su diversidad debe ser objeto de la formación inicial de manera explícita” (Recomendaciones para pensar lineamientos curriculares, 2009, p. 18).

De manera análoga, las autoridades del IES junto a los docentes formadores, arribaron a la conclusión de que las escuelas rurales son el primer escenario donde ingresan sus egresados, y que, a pesar de la escasez en la formación inicial de los docentes, que tienen la misión de formar, algunos recurren a la actualización, a la búsqueda de formas que permitan dar respuestas a estos desafíos.

Hasta aquí, los docentes de cada unidad curricular expresaron el compromiso y la necesidad imperiosa de incluir prácticas que preparen a los estudiantes del profesorado de educación primaria para que, a futuro. Teniendo en cuenta que la mayor parte de los egresados tienen como primera opción laboral las escuelas rurales, puedan generar prácticas docentes acordes y sostenidas desde la diversidad cultural y para aulas plurigrado, brindándole todas las herramientas necesarias para tal cometido. Efectivamente procuraron oportunidades de abordajes en escuelas rurales, pero sólo dibujaron algunas pinceladas al respecto, pero todos al finalizar la entrevista remitieron al profesor de Didáctica en Plurigrado, como único encargado de llevar adelante prácticas concretas en las escuelas rurales de nivel primario, por supuesto con los contenidos pertinentes y que ellos no pueden desarrollar por cuestiones de tiempo.

3.3.3. Unidad Curricular de Definición Institucional.

b. Didáctica en Plurigrados.

Esta unidad resultó sumamente importante e interesante, en lo concerniente a la educación rural y la diversidad cultural, Brumat (2011) aseguró que, desde la política educativa nacional, podría agregarse que igualmente en Jujuy se adoptaron políticas educativas, que permitieron definir una línea de trabajo en el área de educación rural. Desde allí se plantearon la necesidad de reconocer modelos organizacionales, propios de esos contextos. Se expuso que la modalidad de plurigrado, es la que prevalece en las escuelas rurales de la región de estudio, y su elección radicó en la escasa matrícula de niños, y que por esa causa se agrupaba a los niños de diferentes años de escolaridad en espacios plurigrado. Flavia Terigi (2006) a partir de sus investigaciones en escuelas rurales de este tipo, sostuvo que esta modalidad, es una sección escolar que agrupa alumnos que están cursando distintos grados de su escolaridad primaria, en forma simultánea con un mismo maestro, función que no se considera durante la formación inicial del docente.

En el caso de la zona de la quebrada, ocurre que las escuelas rurales de nivel primario, responden a dicha modalidad, y sucede que:

Históricamente, los maestros en la escuela primaria han sido formados para trabajar pensando la enseñanza desde la gradualidad. Al llegar a la escuela rural y tener que enfrentar la realidad del plurigrado, parece complicarse la tarea. Los maestros van construyendo saberes en torno al trabajo pedagógico en plurigrado que muchas veces no son reconocidos ni legitimados como tales. De allí la importancia de reconocer estos saberes para que puedan ingresar en la formación docente inicial (Brumat y Baca, 2015, p. 11).

En el Instituto de Educación Superior, se suscitaron respuestas frente a esa realidad expuesta por Terigi (2006), Brumat y Baca (2015), efectuando un diagnóstico y análisis del contexto en el cual se hallan inmerso. Por este motivo, y los ya expresados por la Secretaria Académica, se generó esta posibilidad para la formación del estudiante del profesorado de educación primaria. Si bien es cierto, el diseño curricular del profesorado otorgó la autonomía, en cuanto a la elección de las unidades curriculares de definición institucional, con la finalidad del tratamiento de temáticas y/o problemáticas surgidas de las necesidades de la comunidad, o del propio diseño curricular. No siendo obligatorio que esa elección fuese específicamente en educación rural, y que tuviesen que ver con el abordaje de la diversidad cultural, *“la educación rural es un tema que se ha mantenido al margen en las políticas de formación docente y su inclusión en los planes de estudio del magisterio no ha sido contemplada. Ocasionalmente, alguna institución ha incorporado algún contenido o prácticas de residencia en escuelas rurales, pero estas experiencias han respondido a decisiones institucionales”* (Brumat, 2007 en Lorenzatti y Li-gorria, 2015, p. 124).

En este caso el profesorado analizado, atento a esas exigencias, escuchando las palabras de sus egresados y de todos aquellos quienes pasaron por el instituto, tomaron unánimemente decisiones radicales. Por un lado, crearon un espacio que brindó respuestas específicamente al estudio de la escuela

rural, se refiere a la didáctica en plurigrado. Por otro lado, convocaron a docentes que respondieran a determinados requerimientos y perfiles, quienes presentaron proyectos con el fin de dar cobertura a las horas de dicha unidad curricular, cuyo formato fue el taller, entendiendo que:

Trabajar en la escuela rural y enseñar en plurigrado requiere abordar cuestiones institucionales, organizacionales, curriculares y didácticas en los diversos ciclos y niveles del sistema educativo. (...) requieren ser contempladas en las propuestas de formación docente inicial y en las instancias de desarrollo profesional, asumiendo el compromiso de afrontar su especificidad (Recomendaciones para pensar lineamientos curriculares, 2009, p. 14).

El docente a cargo de Didáctica en Plurigrado, relató que adquirió las horas en el profesorado, por un concurso convocado por el profesorado, solicitando determinados requisitos y por supuesto un perfil específico. Quienes concursaron tenían título de grado y que por eso, el docente formador a cargo, consideraba imposible acceder a las horas. En principio no ganó el mencionado concurso, sino que otro docente es quien adquirió el espacio, pero por cuestiones de horarios que dispuso el profesorado, decidió renunciar y allí lo llaman para que cubra las horas. Recordar que se trata de un profesor que además de ser oriundo de la región, estudió y egresó del terciario de allí, su título es de Profesor de Educación Primaria y Profesor de Lengua. Este último título es obtenido en otra localidad cercana, además obtuvo una vasta experiencia en escuelas rurales de la zona, lo cual conformó el bagaje teórico, práctico y experiencial de su formación como docente rural.

Aduce los siguientes planteos, en coherencia con esas prácticas y experiencias, expresó lo siguiente:

Hago socialización de las prácticas, hablamos de planificación, de las estrategias, para trabajar en escuelas rurales hay que ver el contexto, más allá de los contenidos de base se incorporan otros que son necesarios. Por ejemplo, conocer el tema de la

cultura, tema bien delicado, les decía a mis alumnos las veces que habré metido la pata por el tema de la cultura. Por ejemplo, hay chicos que no hacen el ritual a la pachamama, en otros casos las familias lo hacen, pero ellos (niños) no lo quieren hacer, entonces tengo que ir viendo, de cómo voy a trabajar eso dentro del aula, y ahí tendría que ver la diversidad cultural (Docente Formador 5, pp. 12, 13 y 16).

Un aspecto que enunció, y que no resultó baladí es que no perdió de vista la cuestión de la enseñanza para plurigrado desde la diversidad cultural, partiendo del análisis y estudio de las planificaciones didácticas específicas para para tal modalidad. Hizo un entretrejido entre la educación rural, plurigrado y diversidad cultural. A propósito, se enuncia que:

En un grupo multigrado comparten un mismo ámbito físico niños de diferentes edades, historia escolar y niveles de conceptualización. (...) permite configurar un ambiente de aprendizaje donde las relaciones interactivas se ponen de relieve, entre docente y alumno y de los alumnos entre sí. El aprender con el otro se ve necesariamente potenciado, máxime cuando las diferencias de niveles de desarrollo y saberes adquiridos son tan importantes (Santos, 2015 en Lorenzatti y Ligorria, 2015, p. 69).

A su vez, se marca un aspecto sustancial, en tanto asume el docente formador la valoración de los saberes y experiencias en el plurigrado que devienen de docentes de la misma región. Es decir que adhirió como fuente epistemológica, esos escritos y que han sido publicados oportunamente, donde además de hacer planteos didácticos y prácticos, se lo hizo desde un enfoque intercultural,

el maestro es significativo (...) hay profesoras de la zona que han escrito libros, elijo autores de la zona, trabajan desde un enfoque intercultural bilin-

güe (...) tomamos los NAP, diseño curricular, cuaderno del aula (...) (Docente Formador 5, p.16).

En este caso el entrevistado expuso que orientó sus clases a partir del proyecto (Anexo 1-F) que presentó cuando concursó, se recuerda al lector que se trató de un proyecto de opción institucional, dictado en el cuarto año de la carrera, cuyo formato curricular respondió al taller, dictado en el segundo cuatrimestre. No elaborando planificación como el resto de los docentes formadores, sino que guió sus clases a través del proyecto. A partir de la lectura de este último, pudo confirmarse que se encontró atravesado por tres ejes: la educación rural, el plurigrado y la diversidad cultural. Esto resultó sumamente sustancial, porque se desarrollaron ejes temáticos, acciones pedagógicas que tal vez se veían un poco puntualizadas en otras unidades curriculares, a las cuales les faltaba ahondar sobre estos ejes.

Es decir, que aquí se distinguió un fuerte trabajo a partir de dispositivos que permitirían la apropiación por parte del estudiante del PEP, acompañando a las características propias de la escuela rural en continuo interjuego con la diversidad cultural. Porque atiende el contexto de este estudiante perteneciente a la zona de la quebrada, puesto que el docente formador a cargo, afirmó en su proyecto que en la mayoría de las escuelas rurales existe el plurigrado, un posible campo inmediato laboral para los egresados, de allí que se hace indispensable indagar cómo se trabaja en las aulas que atiende dicha modalidad. En efecto, enunció la enseñanza de modelos organizacionales, propios de la escuela rural y de ciertos contenidos específicos.

Además, sostuvo que para lograr la libertad en las manifestaciones culturales de los pueblos, es ineludible hablar de una educación en la diversidad, una educación intercultural donde las asimetrías entre pueblos, cultura e idioma sean incluyentes. Donde el niño no sienta el cuestionamiento por su diferencia de edad y creencias, en consonancia con esta argumentación,

se destaca la relación individual que establecen los docentes con el alumnado, así como con sus raíces culturales y su entorno (fiestas, costumbres, fauna, flora), como otra de las características particulares de este tipo de escuelas que la identifican y diferencian (Gallardo, 2011, p. 8).

Esto, afirma el formador, se cumplirá si el docente de primaria puede orientar y acompañar al niño, pero también si el docente formador brinda ese acompañamiento a sus estudiantes cuando se encuentra en proceso de formación. Esto se halló íntimamente relacionado con lo expresado en la entrevista:

(...) Por ejemplo en Santa Ana no se hace el ritual de la pachamama, como se hace acá y si yo soy maestro de Santa Ana la misma comunidad te confía, si yo impongo mi forma estaría desvalorizando a los otros, entonces con estas cuestiones hay que tener mucho cuidado, porque no podés imponer la cultura, sino que vas a ir a ayudar, valorar, a reforzar la cultura (Docente Formador 5, p. 13).

Aclaró el docente, que el taller pretendió ayudar a los futuros egresados del PEP, en la adquisición de un panorama general de las funciones de las escuelas rurales. Despertando el deseo de aprender y de poder generar un abanico de propuestas didácticas, para desarrollarlas en un plurigrado. En definitiva, permitirle una lectura de lo socio-histórico-cultural, lo cual favorecería a entender la cosmovisión étnica, de cada comunidad andina con sus derechos.

Cuán importante resulta el planteamiento de esta unidad curricular, frente al escenario que tocó vivir desde el IES, respecto a la educación rural y la diversidad cultural. La UNESCO (2004) hizo un informe de seguimiento del rendimiento escolar en estudiantes de África y América Latina, los resultados se equipararon con la formación de los docentes, pregonó la construcción de propuestas de formación docente pero que tuviesen culturalmente pertinencia con la escuela rural. Asimismo, el Proyecto FAO-UNESCO (2004) investigó lo que sucede con la educación para la población rural, criticó las defi-

cientes condiciones materiales y de cobertura de la educación para la población rural, aseveró que:

Los estudiantes de zonas rurales asisten a escuelas precarias, comúnmente multigrado y con docentes que no cuentan con una preparación adecuada, lo que redundará en bajos logros en aprendizaje. Para que, se puedan equiparar los resultados de las escuelas urbanas completas, debe hacerse una formación inicial y también permanente en este tipo de práctica pedagógica (FAO-UNESCO 2004, p. 37).

Se prosigue con el análisis de la planificación didáctica, en lo atinente a los ejes temáticos formulados, se hizo evidente una congruencia con lo expresado en la entrevista. Tal es así, que se mencionarán algunos, lo cual no significó que el resto carezca de importancia, sino que serían los más emblemáticos de su proyecto. Manifestó como contenidos: las sociedades rurales; vida cotidiana y economía campesina; la escuela rural y su historia, la educación indígena en contextos andinos; el docente como mediador cultural; leyes de educación nacional y provincial que hacen referencia a las comunidades indígenas; planificación para el plurigrado, informes y tipos; la organización de los espacios y tiempos en la escuela rural plurigrado. Finalmente, los aportes de la etnociencia; contribuciones de Luis Iglesias (1988); relatos de los docentes de la región, con experiencia pedagógica con pertinencia intercultural.

Los contenidos que el docente sustentó y expuso, resultaron esenciales y a la vez se convirtieron en un elemento aglutinador entre éstos y las propuestas de campo. En tanto que, los contenidos que trabajó con los alumnos; el trabajo intelectual que éstos realizaron; los hábitos de trabajo, los valores que se pusieron en juego en la situación de clase permitirían al estudiante del profesorado un modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros, Camilloni (2010). En armonía con sus contenidos, enunció los trabajos prácticos como valiosos junto a las experiencias de campo que promueve y exige. El docente de Práctica y Residencia si bien expresó sutilmente en la entre-

vista, sobre el trabajo de articulación que efectuó con este taller, pero no quedó metodológicamente manifestado y/o explicado en su planificación didáctica. De todas formas, esa ausencia continuó, porque tampoco se encontró expuesta, dicha articulación, en este proyecto. Al preguntarle al docente, cómo se daba ese trabajo, tampoco pudo dar mayores explicaciones. Retomando los trabajos prácticos, señaló que todos tienen que realizarse en escuelas rurales, haciendo entrevistas a las comunidades y principalmente a sus referentes, poner en marcha planificaciones previamente asesorados por los docentes de residencia y didáctica en plurigrado, a la luz del enfoque de la pedagogía intercultural. Igualmente, se colocó énfasis en la elaboración y ejecución de ateneos, esta forma de trabajar resultó enriquecedor tanto para los estudiantes, los docentes y todos quienes forman parte del profesorado. Permitió la socialización de lo que se hace, en este sentido,

es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos (Camilloni, 1998, p. 186).

El docente como los demás colegas, reconocieron que es inminente la preparación de los estudiantes, para ejercer su rol en las escuelas rurales *se ha ido viendo que la necesidad es que los alumnos salen del instituto y la primera fuente laboral son las escuelas rurales e incluso algunos van como directores entonces hay que prepararlos*" (Docente Formador 5, pp. 12, 13 y 16), tal punto es coincidente con lo afirmado por Bustos Jiménez (2008), en muchos casos los grupos de multigrado son los primeros destinos del profesorado.

Acorde con lo señalado por el proyecto FAO (2004) y su investigación en países latinoamericanos sobre la educación para la población rural, y asimismo la UNESCO (2004) admitieron la carencia en la formación del profesorado para escuelas rurales, el estudio general aplicado durante los años 2005 y 2006 en colegios rurales de la Comunidad Autónoma de Andalucía

por Bustos Jiménez (2008), las diversas investigaciones en Argentina realizadas por Brumat (2008, 2010, 2011 y 2015), Cragnoilino y Ligorria (2015), Cragnoilino y Lorenzatti (2002), Achilli (2001), quienes expresaron esa carencia en cuanto a la formación del profesorado, independientemente de que se trate de un instituto de educación superior que forme maestros rurales. El hecho es que los egresados están más proclives a insertarse en este tipo de escuela, y se requiere con urgencia atender desde el profesorado tales requerimientos.

Mientras que, si se quiere cotejar con otras realidades, puede identificarse la siguiente:

En Asia y Oceanía no se hace mención en los planes de estudio del profesorado, a la enseñanza en grupos de alumnos rurales; ninguno de los programas analizados hace referencia a la realidad didáctica de la escuela con multigradación (...) en países como Australia e India se incluyen secciones de organización escolar, sobre métodos de enseñanza y sobre gerencia de las clases, pero nada sobre la realidad multigrado (Little, 2001 en Bustos Jiménez 2008, p. 487).

Frente a este panorama se afirma que, el IES de la región de la quebrada, si bien no tuvo la finalidad de formar maestros rurales, pero sin duda se abordó de manera contundente la modalidad educación rural, y dentro de ella se presentaron contenidos y metodologías de abordaje congruentes. Se insistió en la formación, para la realidad social, económica y cultural de los estudiantes del profesorado, a través del enfoque de la diversidad cultural y se potenció aún más esta afirmación, con la decisión de implementar el taller que se viene examinando.

Se hizo hincapié en las palabras del docente, cuando aludió a la buena preparación inicial de los estudiantes porque, y en coincidencia con todos los actores educativos que participaron en esta investigación, las escuelas rurales son las que están más “disponibles” para el acceso laboral de los futuros egresados del PEP. Esto por cuestiones del mecanismo de puntaje, para el ingreso a la docencia, al ser recién egresados tie-

nen un puntaje bajo (no se computan los cursos, congresos, seminarios y demás sin antes haberse recibido) por no haber realizado aún actualizaciones, al respecto,

el perfeccionamiento fue indisolublemente ligado a la carrera docente porque es la vía para lograr el puntaje necesario, aspirar a los concursos y ascensos. En la Argentina éste fue y sigue siendo, la estrategia privilegiada y casi excluyente (Vezub, 2009, p. 920).

Entonces, los docentes recientemente egresados se hallan más propensos a insertarse en estas escuelas, reconociendo la situación se asume desde este profesorado, la obligación moral de darles esa formación desde el taller de Didáctica en Plurigrado. Cragolino y Lorenzatti (2003) pensaron que la permanencia de los docentes en las escuelas rurales, por lo general suele ser transitoria, porque ingresan como sucede en la región, aquellos que recién culminan sus estudios en el profesorado. A medida que pasa el tiempo adquieren la experiencia y la antigüedad en la docencia, lo que posibilitará su ingreso a otras escuelas más cercanas, y en la urbe. Permitiendo afirmar que acceden a las escuelas rurales docentes con menor formación y experiencia, a pesar que la complejidad de las tareas y las condiciones de aislamiento de trabajo en estas escuelas demandan en la práctica una verdadera especialización

el ejercicio de la docencia en escuelas rurales constituye así una opción para el ingreso a esta profesión y también para ocupar cargos jerárquicos, Esto significa que acceden a ellas los docentes con menor formación y experiencia (Jacinto, 1998; en Cragolino y Lorenzatti, 2003, p. 67)

Para cerrar este capítulo, se infiere que, las múltiples respuestas provenientes del IES estudiado, mostraron un enorme compromiso, no sólo con la formación de sus estudiantes, sino también con las exigencias y cambios que son intrínsecas a la sociedad. Asimismo, se identificó la orientación conceptual del profesorado, (tiene que ver con la concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética) fue interesante analizarla, en

la medida que permitió entrever la formación que se propone. Fundamentalmente se destacó la apertura y predisposición, puesto que permitió saber por qué hacen lo que hacen y cuáles son los fundamentos de sus decisiones. Es decir, se reconoció que, desde este instituto de formación

se hace crítica de las practicas estandarizadas y del control burocrático que se ejerce (...) apuesta por la diversidad, fomento del trabajo colaborativo, protagonismo del profesorado en el desarrollo del currículum y en la actividad del aula (...) importancia de la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, socialización del profesorado (Imbernón, 2007, pp. 40-41).

En síntesis, se procuró la formación integral de los estudiantes del profesorado de educación primaria, tomando la dimensión rural como inherente a ese proceso, pero atendiendo también no sólo la diversidad cultural en relación con los futuros egresados y los niños del aula de plurigrado, sino también se consolidaron prácticas desde el instituto, donde esa diversidad fue respetada y reflejada en el aula del terciario, para que también los estudiantes tengan esas experiencias.

Capítulo 4

Reconstrucción de categorías para la formación docente inicial del Profesorado de Educación Primaria

Como se sostuvo anteriormente, brindar una calidad educativa tiene repercusión en todos los ámbitos de la vida de una sociedad. De acuerdo al tema que se investigó, puede afirmarse que hoy, es inexorable no pensar y brindar una educación de calidad para los ámbitos rurales, y pensar esa calidad es hacerlo también para todos los niveles del sistema, incluso el terciario, que es de donde egresarán los docentes que eventualmente podrían desempeñarse en escuelas rurales. De esta manera el profesorado podría *“acomodarse a las necesidades e intereses de esta sociedad en constante movimiento, de esta sociedad líquida”* (Tomas Boix, 2011 en Lacruz y Cebrián, 2016, p. 50). A continuación, se analizarán categorías que sobresalieron en el discurso de los entrevistados y, que seguramente se espera puedan contribuir al momento de realizar los aportes, para la formación docente inicial del profesorado de educación primaria, para los ámbitos rurales de la quebrada de Jujuy.

4. 1 Interpelaciones de la lengua quechua en la formación docente inicial. Algunos aportes

Tal como señaló la UNESCO (2009), una de las líneas de análisis que atraviesa la diversidad cultural, es la lengua. Si bien esta investigación no tuvo la intención de tratar sobre la educación intercultural bilingüe (de ahora en adelante EIB), porque no es el objetivo que la guió. Resultó que al realizarse las entrevistas y reiteradas visitas, en el instituto subyació esta realidad para los estudiantes del PEP y, por supuesto para los docentes a cargo de las unidades curriculares. Se

identificó la urgencia de que la modalidad Educación Bilingüe e Intercultural, sea entendida como imbricada a la modalidad Educación Rural, específicamente en el IES estudiado.

Lo anterior se afirma en función de lo explicitado por quienes han tenido experiencias en escuelas rurales, próximas a la localidad donde se halla ubicado el profesorado. Es una realidad que ya no puede dejarse de lado, porque marca una fuerte limitación para que niños y jóvenes estudiantes del profesorado accedan realmente a una educación de calidad, quedando ésta última relegada de lo que realmente se requiere, lo cual significa por ejemplo, la posibilidad de tener un docente preparado y que pueda entender su lengua materna, o que al menos cuente con el docente idóneo, para que lo acompañe durante el desarrollo de las clases, o que el profesorado pudiese dar respuestas a estas carencias que subyacen en la formación docente inicial.

La pretensión de esta sección será entonces, no eludir el tema y abordarlo desde los aportes de Rubinelli (2011), López (1997), UNESCO (2009) y otros autores que brindaron contribuciones al respecto, procurando cristalizar algunas potencialidades que se podrían alcanzar si se da lugar a estas advertencias que desde el profesorado devinieron. Se relatará el estado de la cuestión y de las respuestas que se generaron desde el profesorado.

Afirmaron las autoridades del IES, los docentes, los estudiantes y quienes residen en la región, que llegaron personas de otros países, especialmente desde Bolivia, en general en búsqueda de vivienda y de trabajo, en definitiva en mejores condiciones de vida. Manteniendo así, su lengua materna, el quechua y el aymara, en algunos casos esa migración fue de familias completas, en otros formaron familias. Lo cierto es que, se asentaron en partes rurales. Un docente realizó la siguiente expresión:

Al ser Jujuy una zona fronteriza, generalmente las familias que migraban de Bolivia en la búsqueda de trabajo o, se iban a la zona sur o se iban a Perico, pero no recordaba que se quedaban en la zona de la quebrada, y una de las escuelas (...) tiene

familias, donde los padres y los abuelos mantienen el dialecto quechua (...). Entonces esa es una de las particularidades por lo menos de esta región, las familias vienen en búsqueda de trabajo, brindan servicio, se benefician, pero en ese intercambio está la cuestión de la cultura y sobre todo el idioma que atraviesan las aulas en el momento de dar las clases, porque las alumnas en algunos momentos acompañan a las docentes, en la preparación del material didáctico, también si tienen que hacer algún trabajo de acompañamiento y dice ¿cómo hago? Tengo que atender el grado y tengo tres niños que generalmente me dicen o me hablan con palabras en quechua y yo no las entiendo, no las sé. Estas cuestiones aparecen en el aula y dan la particularidad de las características de escuelas rurales. (Docente Formador 4, p. 5).

A partir de las palabras emitidas por la entrevistada, y de las expresiones de López (1997), en tanto se ratificó una distancia entre la educación que alguna vez se heredó. Aquella que tendía a homogeneizar la realidad social, cultural y comunicacional de la escuela, esto ya cambió y, este cambio involucró la atención de los niños que son portadores de un bagaje cultural diverso. Se presume que los niños que se recibían en la escuela, tal vez no hayan sido diferentes a los que acoge hoy la escuela, sino más bien, que los procesos de luchas sociales, que se fueron dando a lo largo de la historia, lograron el reconocimiento de la existencia de la diversidad cultural, de idiomas, niveles de bilingüismos, de creencias, de niveles de aprendizaje, etc. Como señaló la docente “atraviesa el aula”, este ya es un punto de partida, el reconocimiento de esa realidad, que no la elude, más bien la reflexiona e incorpora a sus prácticas.

Las escuelas rurales, tal como lo insinuó el docente, es precisamente donde los estudiantes del PEP realizaron la mayor parte de sus prácticas y trabajos de campo, y que se vieron enfrentados a estas situaciones cotidianamente. Las interpelaciones que circularon al momento de tomar conocimiento sobre

esta realidad fueron ¿Se reconoce la coexistencia de la lengua materna y la lengua estándar en el profesorado? ¿Cuál será forma de abordarla, si es que se lo hace? ¿Qué estrategias diseñan los docentes formadores del PEP? Si es que las construyen ¿Resultan favorecedoras o no, para que los estudiantes puedan hacer sus prácticas?

Antes de responder las preguntas anteriores, se entiende, de acuerdo a la (UNESCO, 2009) que las lenguas direccionan nuestras experiencias y contextos intelectuales y culturales. Guían también, entre otras cosas, los modos de relacionarlos con los grupos humanos, nuestros códigos sociales, el sistema de valores que se posea, el sentimiento de pertenencia a un lugar o al grupo del que formemos parte. Desde el punto de vista de la diversidad cultural, la diversidad lingüística refleja la adaptación creativa de los grupos humanos, a los cambios en su entorno físico y social. En consecuencia, las lenguas no pueden considerarse sólo como un medio de comunicación, sino que van más allá y representan la estructura misma de las expresiones culturales. Siendo portadoras de identidad, valores y concepciones del mundo.

Seguidamente, y al retomar el concepto de la UNESCO (2009), que en síntesis consideró a la lengua como parte crucial y significativa del ser humano, siendo parte de la diversidad cultural, fue conveniente tomar conocimiento sobre la situación existente que se tuvo en el profesorado. Esto se pone de manifiesto en las siguientes entrevistas realizadas a los profesores. En el caso del primer docente afirmó algo importante y llamativo, es que, el hecho de que los niños hablen quechua, al día de hoy no es sólo característico de las escuelas rurales. Empezó a notarse en las escuelas que se encuentran en las ciudades de la región, y que no son rurales. Por su parte los estudiantes residentes, al comentar sobre sus prácticas en escuelas rurales, también pudieron expresar que se toparon con niños que hablaban quechua y aymara. Entonces, podría decirse que esto generaría una nueva exigencia hacia el profesorado, en lo concerniente a la formación inicial de los docentes de educación primaria.

Continuando con el relato de los docentes:

Ha habido escuelas rurales que se han ido cerrando, ha bajado mucho la población de las comunidades rurales que se han venido a vivir a la región. Tenés la comunidad que se llama Barrios, son todas familias de una determinada zona, por ejemplo, Zenta, Caspalá, Santa Ana. Cuando cierran la mina El Aguilar empieza a armarse con estas familias mineras el barrio 23 de agosto. Tenés comunidades que han tenido estos procesos migratorios de Bolivia, trabajando en las chacras de las familias de Uquía. Están mandando a sus chicos a las escuelas se está notando presencia del idioma quechua (Docente Formador 1, pp. 10-11).

En consonancia con estas afirmaciones del entrevistado 1, expresó la UNESCO (2009) que

muchas comunidades lingüísticas se encuentran actualmente dispersas por diferentes partes del mundo como consecuencia de las migraciones. A medida que aumenta la variedad de los vínculos entre lengua y lugar, los esquemas de comunicación presentan una diversidad creciente caracterizada por cambios de códigos, y por la adquisición de diferentes competencias de comprensión y expresión (UNESCO, 2009, p. 12).

En las entrevistas se hallaron las siguientes expresiones:

Teníamos chicos de Perchel con distintas regiones de Bolivia (...) hay que ver al alumno cómo pronuncia. Es buscar el sentido que le da el alumno, esto le recomiendo a los del terciario, por ejemplo, si dijiste caraciqui ¿qué quisiste decir? Si para vos significa eso está bien porque vos quisiste decir eso (Docente Formador 5, p. 15).

Se está notando presencia del idioma quechua y que ha desafiado a los maestros, ¿qué hacer? porque ¡claro! están en el aula y ellos hablan el idioma quechua, de hecho hay una escuela de Perchel,

hay familias de Bolivia y ahí han conseguido una maestra auxiliar del idioma quechua en Perchel, entonces se va como dándole un espacio de mayor importancia a lo que es el idioma quechua, nosotros aprovechamos mucho esas experiencias para que los chicos también vayan a ver prácticas, observaciones, ayudantías en esta escuela donde se está trabajando estas cuestiones que tienen que ver con la pedagogía intercultural y bilingüismo (Docente Formador 1, pp. 10-11).

Detrás de todos los cambios que tienen que ver con lo social y económico, se encontró sin duda la emergencia por el interés en la diversidad cultural. En tanto entienden que la lengua, es parte identitaria de los niños y las familias, no pudiendo dejarla de lado, porque si no el proceso educativo carecería de significado, sostuvo Ghiso (1995) que el proceso de construcción de identidades es fundamental en todo proceso educativo. De ahí que la relación entre el ser educador y hacerlo bien, dependerá en gran medida de los procesos que se generen para que las distintas propuestas (planes, programas, proyectos) estén adecuados al contexto en el que se va a actuar.

Desde el PEP se consideró proponer a los estudiantes, un enfoque de enseñanza desde la pedagogía intercultural bilingüe, la reconocieron como parte de la formación inicial, y esto es crucial. Básicamente porque ya no se trata de la lengua quechua en escuelas rurales, sino que, actualmente la realidad está cambiando (como expresó el primer docente) y la escuela que se encuentra en la región de estudio y otras aledañas, también son proclives de educar a niños que tienen como parte de esa identidad el uso de la lengua quechua, se podrían topar con padres y familias que también se comuniquen desde ésta. Por tal motivo, es importante que desde el profesorado se ocupe de esta realidad, se asume que será de gran relevancia

la reflexión acerca de las realidades cotidianas, posibilitará la superación de estereotipos y la problematización de legitimaciones de supuestos liderazgos, que muchas veces son funcionales al man-

tenimiento de situaciones de desigualdad (Rubinelli, 2011, p.156).

Nuevamente, se apeló a la importancia de la reflexión-acción en el profesorado, porque será la única forma de que la misma institución sea creadora y forjadora de dispositivos que le permitan, cambiar o redireccionar los modelos de enseñanza. Lo que será indispensable para la formación de ese estudiante del PEP, que sin dejar de lado la formación integral, asuma los desafíos con los que se afronta y devienen desde la sociedad líquida, cambiante y demandante de profesionales que asuman la tarea de educar. Más aún si se trata de educar en escuelas rurales y para, en definitiva, acortar las brechas de situaciones de desigualdad.

Ante este horizonte, se manifestó lo siguiente:

Un grupo de alumnos que hicieron la residencia, dijeron que en esa escuela los chicos cantan en quechua, cuando voy a Rol Docente aparecen estas cuestiones y allí voy atando cabos, me dije ¡ya los alumnos dijeron en algún momento esto! pero nosotros seguíamos enviando a los alumnos, desprovistos de ciertos saberes que le permitan trabajar con los niños, que no conocen a lo mejor el idioma español o castellano con el cual se comunican los docentes. (Docente Formador 4, p. 5).

En ocasiones, por las desbordantes y múltiples tareas que el docente tiene que cumplir, frente a la vorágine de la actualidad, se incluye también al nivel terciario ya que es quien debe dar respuestas a través de la formación. Se encuentra ante una crisis que traspasa, diría Sirvent (1992) las cuestiones económicas, sociales y políticas, tienen que ver más que nada con la puesta en tensión de la esperanza. Esto muchas veces paraliza las posibilidades, de pensar reflexivamente y anticipar esquemas de acción.

En esos vaivenes de lo cotidiano, de lo cambiante, infaliblemente se involucra lo educativo, y será el docente que podrá aprovechar esa oportunidad. Buscando mecanismos que le

permitan revertir esta crisis a partir de propiciarse instancias de reflexión. Como expuso el docente, cuando aludió a la frase “atando cabos” es que, pudo darse cuenta de lo desprovisto que estaban los estudiantes, en lo concerniente a la diversidad cultural, su estudio y todo lo que ésta implica. A fin de cuentas, se comprende que

el uso de la lengua materna para la educación es indudablemente la reivindicación más generalizada y concreta que se ha desarrollado hasta ahora (Hernaiz, 2004, p. 112).

Así pues,

en los diagnósticos referidos a la Educación Rural se advierte la necesidad de revisar la formación de los docentes, para que puedan construir una práctica que no sea simplemente un traslado de las propuestas curriculares y de intervenciones didácticas de las aulas urbanas, y que atienda a la complejidad que supone” (Cragolino y Lorenzatti en Lorenzatti y Ligorria, 2015, p. 98)

Y esta necesidad se incrementa al tomar conocimiento de la coexistencia con la lengua materna. Por lo cual, se reveló la importancia de considerar el empleo de las expresiones derivadas del quechua, por ejemplo la organización de las estructuras sintácticas, en las modalidades de entonación, de acentuación, de concordancia, de asignación de géneros, de verbalización de sustantivos, etc. Sin desconocer la absoluta necesidad de dominio del lenguaje estándar por parte del alumno. Será imprescindible potenciar su riqueza expresiva, el registro de la variedad de sus formas, la interpretación de las creencias y valores en ellas implícitas, y otros, Rubinelli (2002).

Esta importancia fue expresada por el docente entrevistado:

En las comunidades hay términos que no conocemos, y más si son el quechua, entonces la figura del idóneo, es la persona que tiene que guiar y traducir todos estos términos y todas las expresio-

nes, lo lingüístico y lo paralingüístico, para que el maestro no cometa los errores. No precisamente debe ser una docente, sino que puede ser un hablante de la lengua materna (...), en realidad toda la normativa basada en leyes esta hermoso, pero en la práctica los directores no saben cómo aplicar desde la designación. También hay una cuestión de política organizativa (Docente Formador 5, p. 14).

Este enunciado del docente tendría que ver con la instalación de la lógica burocrática que mencionó Davini (1998). La cual estancó las innovaciones, o en este caso el tener definido el rol y función del idóneo, porque es una figura clave en estos ámbitos. Al dialogar con un grupo de residentes del PEP, comentaron que en las escuelas rurales, los idóneos no cuentan con funciones específicas, y que más bien realizan tareas que nada tienen que ver con la función que deberían cumplir. Desvaneciéndose la razón de su presencia en las instituciones educativas, anulando sus posibles intercambios y contribuciones al proceso de enseñanza y aprendizaje, como resultado se perderían oportunidades de abordajes desde el EIB.

Los aspectos aludidos muestran la situación actual sobre lo que acontece con la preparación inicial de los estudiantes del PEP, relacionada con la lengua materna, específicamente el quechua y aymara. Ahora bien, retomando algunas preguntas y ya respondidas, otras quedan en el tintero: ¿Qué estrategias diseñan los docentes del PEP? ¿Resultan favorecedoras, si es que las hubiese, para que los estudiantes puedan hacer sus prácticas?

Si bien, en análisis anteriores se afirmó que el profesorado además de incorporar en sus planificaciones y programas contenidos regionales y locales para las comunidades rurales, destinados a promover procesos de enseñanza de calidad. También y como dicen Lorenzatti y Cragnolino (2015) podrían permitir la incidencia en la realidad vivencial e inmediata del alumno, fortaleciendo el sentido de pertenencia e identidad. En este sentido, se tiende a valorar los trabajos realizados por los formadores del terciario, puesto que favorecieron los procesos

de aprendizaje de los niños, a partir de la búsqueda de estrategias en conjunto con sus estudiantes, a través del análisis reflexivo constante y espiralado, retomando todas las aristas emergentes de las escuelas rurales de la quebrada.

En palabras de los entrevistados:

Hay mucha presencia de un dialecto en las comunidades, que no se valoraba ni tenía en cuenta en las escuelas, conocemos a una maestra que preocupada nos dice yo en lugar de tener estos libros que vienen de buenos aires, en donde hay aviones y hay elefantes ¡que no me parece! me gustaría que pudiéramos armar un libro con historias, con imágenes, donde se narre la propia historia de acá. Nos ponemos en contacto con la gente de la UBA con el Instituto de Lingüística. Aparece el libro *Las aventuras de Ernestina*, era una nena de la comunidad de Iruya se le grababa los relatos y a partir de esos se fue armando el libro, mechándolo con historias de otros niños de la zona de la quebrada” (Docente Formador 1, p. 5).

Tener que abordar estas situaciones por parte de los docentes, bien podrían considerarse rémoras, pero, todo lo contrario, puesto que buscaron constantemente modos de responder. A través de la comunicación, del trabajo colaborativo con otras instituciones. Esto tiene una connotación ingente, en la medida que reconocieron y se comprometieron a sostener prácticas, donde se tomen en cuenta el quechua, y esto sería también atender la diversidad cultural, a través de acciones. De acuerdo con estas palabras, Sepúlveda (1996) en Godenzzi (1992), sostuvo que la interculturalidad es un constructo mancomunado, de nuevos significados, constructo desde el que emergen nuevos conocimientos, producto de la articulación de dos mundos de vida. Tal como sucede en nuestras conversaciones, es decir que se construyen nuevas realidades culturales, sin renunciar a las tradiciones propias.

Si bien es cierto y como se enunció, las políticas educativas respecto a la EIB están presentes, pero al existir esta lógica

burocrática, se halló un horizonte poco alentador, por la existencia de limitaciones para poner en marcha acciones enmarcadas en la legislación educativa. Sin embargo, y a pesar de este panorama en el profesorado analizado, se contó con docentes que encaminaron, con lo mucho o escaso bagaje teórico/experiencial, que portaron, para dar respuestas a la situación encontrada, en la medida que brindaron a los estudiantes del PEP, alternativas de posibles abordajes en la escuela rural. Exteriorizó el docente formador:

Hablamos con la directora y se contactó con referentes, tutores, docentes orientadores, enviaron a mediados de año. Se consigue orientadora, va y trabaja con los alumnos. Nos fueron a brindar un taller a los docentes, pedimos este acompañamiento, con esa mirada antropológica, teníamos niños que venían del norte, de la puna y que tenían particularidades propias. Este niño que iba a 4to grado tenía un bagaje de su región que cuando le cedieron la palabra, realmente tenía más posesión que los otros niños, tenía unas ovejas, hectáreas en el campo, que los otros niños no tenían y al ponerlo en situación fue muy valorado por el resto de los alumnos y docentes, esto cambia (Docente Formador 4, pp. 5 y 10-11).

Se refuerza la importancia que tiene lo bilingüe en el acto de educar, coincidiendo con la FAO- UNESCO (2004), en lo concerniente expresó que

el sistema, el currículo, las prácticas pedagógicas, la gestión y cultura educacional deben reconocer y operativizar estas cuestiones como preocupaciones de la Equidad y la Calidad” (FAO UNESCO, 2004, p. 113).

Sin embargo, y pese a que los docentes del terciario llevaron adelante la tarea de relatar a sus estudiantes, sobre experiencias que fueron suscitándose a lo largo de su trayectoria. A partir de la reflexividad desplegaron algunas acciones, que respondieron a las necesidades circunstanciales, pero se consi-

deró que no resultó suficiente, por la falta de formación inicial de los docentes del profesorado, para responder ad hoc. Con esta afirmación no se pretende desmerecer lo que comentaron los formadores, sería interesante apelar a esta apertura de las autoridades del terciario, y así como llevaron adelante un taller de Didáctica en Plurigrado, el cual es un punto de referencia importante. Porque permitió gestionar la articulación, entre la educación rural y la diversidad cultural, podría por qué no proyectarse algunas actividades que pudieran trabajar con la EBI, de forma organizada, con tiempos y espacios adecuados, dejando de lado posibles improvisaciones.

De acuerdo a la FAO (2004) analizó los planteamientos realizados por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), se estipuló una serie de medidas, especialmente vinculadas a la equidad, quedando asentada la importancia de los programas de educación bilingüe. En tanto que,

el uso del idioma materno en los primeros años de escuela, combinado con la introducción progresiva de un segundo idioma, facilita el aprendizaje de los niños bilingües” (FAO-UNESCO 2004, p. 107).

Por lo tanto, queda ratificada la envergadura de esta formación para el profesorado, sobre todo porque se hallan más proclives de ingresar laboralmente a las escuelas rurales. Se establece que los conocimientos prácticos, son de suma importancia para la formación docente inicial, pero se habla de un futuro maestro de primaria que tendrá que atender diversas situaciones y entre una de ellas la ya expresada, frente a estas eventualidades el profesorado podría diseñar nuevas líneas de gestión-acción, tal como señalaron Albarracín, Pappalardo y Ferreyra (1999).

Esta fue la coyuntura que atravesó al profesorado, se encontró con políticas educativas que no acompañaron o no sostuvieron a la formación inicial. Desde la provisión de recursos humanos en las escuelas rurales, que tuvieran la formación adecuada, se refiere específicamente al idóneo. Se realiza esta

aseveración, a partir del relato de los docentes formadores, y lo que aconteció en las escuelas rurales, cuando los estudiantes del PEP tuvieron que dictar clases en el aula, con niños que hablaban quechua. Si bien desde las propias escuelas se elaboraron dispositivos, para paliar con la situación, pero también es tarea del IES el de buscar respuestas o acompañamientos, ante estas eventuales situaciones.

Sopesando el antecedente sobre las decisiones y argumentaciones, involucradas para la elección de la opción institucional de Didáctica en Plurigrados, se entendió que constantemente el profesorado diariamente se encontró

enfrentado a la diversidad, a lo inesperado y a la incertidumbre, y superados algunos afanes unificadores y homogeneizadores (...) en este contexto, el reto para las instituciones dedicadas a la formación -inicial y permanente- de maestros es enorme, se trata de replantear el rol que la sociedad ha asignado al docente, para una formación diferente que prepare los maestros que el momento actual reclama” (López, 1997, p. 50).

El profesorado reflejó el compromiso a partir de la búsqueda de alternativas de respuestas frente a sus realidades, como diría Bixio (2013) este instituto no careció de un “*entusiasmo crítico*”, más bien todo lo contrario, porque a pesar de contar con serias limitaciones que perjudican a la formación inicial, consolidaron estrategias superadoras a las mismas, para que, al fin y al cabo, pudiera arribar a los objetivos del proyecto educativo institucional al cual adhieren. Entre ellas puede mencionarse, el pedido de acompañamiento de las familias; diálogos con las comunidades, específicamente con los abuelos, para que otorguen el significado a frases en quechua que los niños y niñas socializan en el aula; propusieron la realización de coplas en quechua y a continuación explicaron al resto del grupo clase, cuál era el significado, entre otras.

4.2 Una mirada a la sistematización de experiencias del profesorado, provenientes de escuelas rurales: ¿Cuáles son los aportes a la formación docente inicial?

Luego de indagarse sobre la formación de los docentes del terciario, concerniente a la educación rural y la diversidad cultural, esto también involucra lo que anteriormente se analizó, es decir, respecto a la Educación Bilingüe e Intercultural, porque fueron cuestiones reales y que formaron parte de la formación docente inicial, ya sea como limitadoras o potenciadoras de dicha formación. Lo valioso fue compartir con los docentes aquellos dispositivos creados al interior del IES para dar respuestas a las múltiples situaciones educativas que vivenciaron. Para lo cual, se generó un análisis sobre los abordajes en escuelas rurales, que ellos propusieron a los estudiantes del PEP. Derivándose de allí, como aspecto central, la importancia de la sistematización de experiencias. Este valor se fundamentó en lo sostenido por Shön (1992) y Angyris (1993), cuando señalaron que las experiencias junto a las reflexiones, permitirían la comprensión de nuestro quehacer, de nuestras actuaciones educativas, pero recordando que se trata de compartir aquellas experiencias que tienen relevancia significativa. Ahora bien, se entiende que:

Una experiencia significativa es una práctica concreta (programa, proyecto, actividad), que nace en un ámbito educativo con el fin de desarrollar aprendizajes significativos. Se sitúa en un espacio y tiempo determinados, con acciones y actividades identificables. Es contextualizada porque planea sus acciones en estrecha relación con el medio cultural, social y político y las necesidades de desarrollo de la comunidad educativa a la cual atiende” (UNESCO, 2016, p. 11).

Por lo tanto, si se hace instancia de reflexión y se piensa en aquellas cuestiones desde el profesorado, en tanto que no se proveyó a los estudiantes del PEP, por parte de los docentes formadores cuyas unidades curriculares tenían la obligación de hacerlo, porque así lo indicaba el diseño curricular, por ejemplo

no les suministraron de bibliografía sobre la educación rural y la diversidad cultural. Recordándole al lector que en general, los docentes formadores, apelaban escasamente a un marco teórico, y más bien sostenían sus prácticas docentes, en relatos de experiencias, ya sean propias o comentadas por colegas que tuvieron la oportunidad de ejercer la docencia en escuelas rurales. Aludiendo que esta tarea, le correspondía solo al docente formador de Didáctica en Plurigrados. Ante este panorama, ante esta carencia, se pensó que la formación continua y permanente (ambas serán analizadas en el apartado próximo) podría ser la única opción o lo único valedero e importante, tal como señalaron algunos docentes.

Una alternativa dentro del profesorado tuvo que ver y, como expresaron los docentes de las unidades curriculares, la posibilidad de sistematizar experiencias que tengan como protagonistas tanto a los formadores y los estudiantes del PEP. Señalaron la importancia de la participación de los actores educativos, pertenecientes a las escuelas rurales asociadas donde fueron a realizar prácticas, para que así, tengan la oportunidad de efectuar prácticas, que le permitiesen reflexionar. A la vez y, desde una postura crítica continuar promoviendo, posibles situaciones de cambio para mejorar la formación inicial de los estudiantes del PEP, resta preguntar ¿Qué es necesario considerar para que una práctica sea significativa? Simultáneamente se consideró, el contenido y el medio del aprendizaje:

Contenido porque a través de interacciones de distinto tipo y en diferentes instituciones aprendemos las prácticas propias de la institución. Medio porque la participación en la práctica es el único modo de lograr aprendizajes significativos. La práctica no equivale a la acción irreflexiva. Tras toda práctica siempre hay una teoría (ideología, conocimientos o conjunto de compromisos básicos) (Gore y Vázquez Mazzini, 2002 en Davini, 2015, p. 156).

De manera tal, que la promoción de experiencias significativas para el PEP, requirió -y como hasta ese momento se fue dando- de la construcción de líneas de acción. Las cuales per-

mitieron el dialogo, la comunicación entre pares y de la participación de quienes tenían experiencias en escuela rurales, en este sentido,

los programas de formación deberían replantearse sus procedimientos y enfoques (...) priorizar los procesos comunicativos, los trabajos colectivos, la revalorización de los espacios de aprendizaje comunes y la construcción del conocimiento compartido” (Davini, 1997: 130).

Desde el profesorado se potenció y proyectó líneas de gestión, que sostuvieron la sistematización como estrategia que posibilitó la crítica, la reflexión y la transformación, entendiéndola como:

Aquella interpretación crítica de experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. Produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (Jara, 2018, p. 61).

Posteriormente se presentaron algunas narraciones para dar cuenta del lugar que ocupó la sistematización de experiencias con el sabor de lo local. De aquellas que han sido logradas en escuelas rurales de la región, y aquellas que se han promovido alcanzado un nivel macro, en la búsqueda de estrategias, tejiendo redes con otras instituciones como la UBA. Asimismo, Litwin (2009) reconoció la importancia de rescatar las experiencias, ya que permite escuchar todas las voces de quienes forman parte del acto de educar, cobrando significancia pedagógica y didáctica.

El profesorado analizado propuso la posibilidad de dicha sistematización, siendo un gran avance para la consolidación de conocimientos por parte de los estudiantes del PEP y por supuesto para los docentes formadores. A su vez se reconoció la existencia de dos aspectos cruciales: el tiempo y el espacio,

ambos necesarios para la socialización y la reflexión crítica, entendiendo que

la reflexión es el procedimiento básico capaz de generar, producir y transformar este conocimiento de oficio a partir de la adopción de ciertos criterios de valoración (Vezub, 2007, p. 12).

Si bien es cierto, el plan de estudios del PEP instó el abordaje y desarrollo de contenidos propios de la modalidad educación rural, y también de la diversidad cultural. Dicho cometido le correspondía a todas las unidades curriculares ya descritas, pero desde el taller Didáctica en Plurigrados es que existió un fuerte estudio de lo establecido por el plan. Aunque esto no sucedió de igual manera con las demás unidades curriculares que se estudiaron y que debían hacerlo. Desde luego, y si en algo estuvieron de acuerdo, en el profesorado, fue el apoyo, el sostén y el valor asignado a la instancia de sistematización de experiencias. Pensado como punto de partida para propuestas que den cuenta sobre la educación rural. En virtud de las afirmaciones anteriores, expresaron los docentes formadores:

Decidimos llevar adelante un proyecto de sistematización de experiencias educativas, porque sabemos que al interior del instituto se hacen muchas y muy valiosas, y termina tal vez sólo en su espacio y lo conoce el profesor y sus alumnos y nadie más. Todo va sumando a esta formación académica, poder decir paremos, miremos y analicemos las experiencias, veamos desde el lugar del alumno, del docente, desde la escuela. Qué aprendizajes se van obteniendo qué condiciones, hacen posibles estas experiencias, qué cuestiones hay que modificar y revisar qué vamos a rescatar para ir institucionalizándolas” (Docente Formador 1, p. 19).

La sistematización de experiencias educativas, tuvo un lugar valioso en el profesorado, no sólo porque este formador así lo manifestó. Sino también porque las reiteradas visitas de quien realizó esta investigación al IES, las largas horas de espera para que sea atendida por las autoridades. O para efec-

tuar las entrevistas a los profesores, y caminando/observando los pasillos, las aulas, y demás movimientos que hacen a la vida institucional, permitió la participación en calidad de oyente de las jornadas de sistematización de experiencias. Donde fueron protagonistas los estudiantes, siendo los formadores únicamente mediadores. Se hallaron intercambiando experiencias, reflexionando sobre ellas, debatiéndolas, recibiendo aportes críticos y significativos, por parte de los docentes no sólo de su espacio curricular, sino también de otros, los estudiantes de otros profesorados, directivos y docentes invitados de las escuelas asociadas, etc. En definitiva, se vio reflejado aquello que se requiere, para que se promuevan experiencias significativas, el tiempo y el espacio cuestiones esenciales para la reflexión crítica.

Las jornadas referidas en el párrafo anterior, permitieron comunicar experiencias devenidas desde las escuelas rurales. Lo cual se consideró primordial, porque no sólo quedó al interior del aula, y terminó con una nota numérica de aprobación de la unidad curricular. Pudiéndose compartir con la comunidad educativa de la región, entrando en contradicción con lo que acontece con otras experiencias en escuelas rurales, siendo que

la escuela rural, la docencia rural, desde hace mucho tiempo, aparecen tematizadas por sus protagonistas en relatos no demasiado públicos (Alen y Sardi, 2009, p. 13).

Ante este planteamiento, aconteció lo contrario en el IES con el apoyo y acompañamiento de la gestión. Puesto que alentaron estas instancias de sistematización, como promotoras del aprendizaje significativo del PEP, además que suministraron los recursos necesarios, así como el tiempo y el espacio. Aunque parezca reiterativo, fue importante contar con estos elementos. Continúa relatando el docente, sobre una experiencia que él propicio en el profesorado, a partir de los contactos y la comunicación que poseía por la experiencia laboral en una ONG llamada OCLADE (Obra Claretiana para el Desarrollo):

Uno va viendo que cuando le das espacios a ellos – los estudiantes– dentro de lo formativo, ellos responden te hacen trabajos creativos excelentes, el año pasado tuvimos la posibilidad de recibir gente de otros países y hacer un intercambio de cómo era la alfabetización en sus países: Brasil Uruguay Paraguay de otras provincias del sur de Argentina, y ver cómo trabajan los maestros acá. Hicimos una jornada con los alumnos, de mucho intercambio con los maestros, con gente de estos países, y fuimos también a las escuelas, y vos veías ahí como les importaba a las maestras mostrarles lo que era la propia cultura de acá, se ponían a hablar con los maestros con los chicos ellos les cantaban, coplas les expresaban todas las cosas naturalmente, nada era forzada ni preparado, sino que cuando te das cuenta que generás la confianza el espacio las cosas empiezan a aparecer naturalmente. (Docente Formador 1, p. 11).

Retomando la pregunta de inicio de este apartado ¿La sistematización de experiencias contribuyó en la formación de docentes del profesorado de educación terciaria? Se agrega ¿cuáles fueron esos aportes, si es que los hubo? Enseñar tiene sus gajes particulares, pero teniendo en cuenta las voces de los formadores del terciario, las líneas de acción desde la gestión, puede afirmarse que, existe la contribución permanente a la formación de los futuros egresados del PEP, en la medida que se dieron los momentos y las oportunidades de reflexionar sobre las prácticas para las escuelas rurales, a partir de las experiencias, a partir de las acciones que se realizaron bajo determinadas circunstancias, y por supuesto de cómo es esa interrelación con la diversidad cultural. Pensar en estos momentos en la socialización de las experiencias, desde el profesorado permitió al futuro egresado del PEP, construir un abanico de posibilidades en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, que, al promover esas instancias de sistematización, colaboraría al proceso de formación, tanto para los estudiantes del profesorado como para los docentes formadores. Por lo tanto, este punto sería trascendental, porque los futuros docentes

podrían por qué no, instar y proponer dichos momentos de reflexión, en las escuelas donde desempeñen su rol. Mencionando que esas instancias no son espontáneas, como sostuvo Jara (2018), sino que resulta una opción metodológica y por tal, requiere de una previa organización para saber hacia dónde se va. De esta manera se proporcionaron las condiciones óptimas, para la socialización de experiencias, las cuales son meritorias porque son únicas y pertenecen a ese contexto, con la posibilidad de ser reconstruidas críticamente. Posibilitando, en el caso de ser necesario, otras formas de enseñanza acordes para las escuelas rurales, consideradas desde el enfoque intercultural.

Esa posibilidad de reflexión a la cual se aludió tuvo que ver con la posibilidad de *“la reflexión desde la acción”* (Schön, 1992, p. 60), pero como expresó Jiménez (2014) si además, a la práctica educativa reflexionada se la sistematiza y mejor aún se comparte, no sólo será un aporte para el estudiante en formación, para los docentes involucrados, y todos los actores que forman parte de esa experiencia. Sino que, y en un nivel macro, se desplegará un puente que propicie y promueva, la mejora de la calidad de la educación, viéndose involucrado en definitiva, todo el sistema educativo. Así lo manifestó el entrevistado, que, desde las diferentes instancias de sistematización de experiencias a lo largo de su trayectoria profesional, pudo y a partir de éstas, proyectar y ejecutar acciones. Las cuales no sólo tuvieron impacto en el profesorado (local), concretándose acciones que provocaron cambios y aportes en escuelas rurales:

Nos ponemos en contacto con la gente de la UBA con el instituto de lingüística ahí la conocemos a Ana y Celia, armamos un proyecto de investigación con ellas, para trabajar en la escuelas y llegar a esto, a la elaboración de materiales para que las escuelas tengan (...) hacen todo un trabajo de apoyo de un material educativo –se refiere al libro *Las Aventuras de Ernestina*– para que los maestros puedan trabajar, se logra imprimir y trabajar con ese material en las escuelas rurales, sobre éstas con la alfabetización en este sentido, y bueno llegamos a hacer todo un trabajo de encuentro con

los maestros de distintas zonas (Docente Formador 1, p. 5).

Por todo lo expuesto, se ratifica la importancia de la escritura por parte de los docentes, para que relaten sobre sus propias experiencias en las escuelas rurales. Cobra aún mayor importancia el poder socializarlas, no únicamente al interior del profesorado, logrando difundirlas, comunicarlas, compartirlas con otras instituciones no sólo educativas. También aquellas que forman parte de la comunidad de la región de la quebrada,

conseguir que estos procesos permitan comprender y explicar las situaciones enfrentadas en la práctica, y producir conocimientos que orienten adecuadamente la acción futura, apelando a la reflexión, la interpretación crítica y los aportes teóricos como instrumentos que contribuyan a esta comprensión y explicación” (García y Tirado 2007 en Navarro y Roche, 2013, p 6).

A partir de esta acción, realmente podría adquirirse un cúmulo de conocimientos, provenientes de la práctica sistematizada. Lo cual resulta interesante, puesto que asentaría la generación del conocimiento profesional contextualizado, y que en definitiva, respondería al conocimiento social, en este caso de los ámbitos rurales de la región en estudio.

De igual modo, otro docente expresó la importancia que tienen esas experiencias para la formación docente inicial, en cuestiones que hacen a la educación rural. Siendo apreciable igualmente, la reflexión que se generó cuando a los estudiantes del PEP se le dio la posibilidad de tener experiencias en las escuelas rurales, y más aún cuando se brindó la oportunidad de compartirlas:

Las maestras le hacen participar de las actividades formativas, entonces interactúan permanentemente con los chiquitos y ahí ellas toman conciencia (estudiantes del PEP), del rol que van a tomar cuando sean maestras. Tienen que preparar

el material que van a llevar al otro día, tienen que levantarse a determinada hora para viajar, porque tienen que calcular el horario para llegar a Chorrillos, San Roque, Uquía, Chucalesna. La experiencia en el aula para las aulas son totalmente enriquecedoras, la experiencia, esa cercanía que logran tener con las maestras y con los niños, las transforma y las define en el futuro rol que van a tener (Docente Formador 3, p. 11).

Lo relatado por el docente formador 3, concuerda con las palabras planteadas por Pérez Gómez (2010), en tanto se manifiesta que el pensamiento práctico del docente requiere de la investigación de la misma práctica. Permitiendo identificar distintos aspectos de ellas, las cuales por ahí deberían mejorarse, fortalecerse. Esa investigación conllevaría un momento de reflexión en la acción, conocimiento en la acción y análisis de la práctica, a las que alega Shön (1998), un marco epistémico alternativo e integrador de la formación docente,

conocer en la acción es un componente que tiene que ver con nuestro saber hacer, el progreso del aprendizaje profesional pasa por la práctica de un proceso de reflexión en la acción, un proceso de deliberación práctica (...) pensar en lo que hacemos mientras lo hacemos, tanto por parte del profesor como de los alumnos (Montero, 2001, p. 52).

A su vez estos procesos, permitirían que confluya un análisis de la práctica una vez que ya el docente ha llevado adelante lo dispuesto en su planificación didáctica, una vez desarrollada la clase. Es decir que se convertirían en "*investigadores de sus propias prácticas*" (Montero, 2001, p. 52). En el IES de la región de la quebrada, resultó que los saberes experienciales de los docentes formadores tienen notoriedad. Forman parte del marco epistémico que orienta sus prácticas, y si bien en líneas generales los formadores de este instituto no han tenido preparación durante su formación inicial, respecto a la modalidad educación rural, entendiendo que tampoco existía como tal durante esos años de estudio, fines de la década de los

'70 comienzo de los '80. Sin embargo, ese marco es producto de una interrelación entre su formación inicial, las lecturas provenientes del marco normativo, de la escucha activa de relatos de experiencias de colegas que han estado en escuelas rurales. Produciéndose una especie, si se quiere, de síntesis de todos esos saberes y por supuesto recuperando las acciones de los estudiantes del PEP, y no menos importante la cultura de éstos, adicionando como una cuestión positiva el hecho de que, en su mayoría los docentes formadores son oriundos de esa región. Lo cual permitió comprender estas demandas, en la formación del profesorado respecto a la educación rural.

Se indicó, en aquel momento, la necesidad de una permanente indagación, investigación, reflexión y actuación en el aula rural y fuera de ella y fundamentalmente en el profesorado, en este sentido:

La teorización práctica es la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistente. La estrategia privilegiada en la formación de docentes ha de consistir en implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica, es decir, procesos y programas de investigación-acción cooperativas en los contextos profesionales (Stenhouse, 1975; Elliott, 2004 en Pérez Gómez, 2010, p.47).

Por lo que, al referirse a la sistematización de experiencias desde el profesorado, no sólo se apuntó específicamente a compartir las que provienen de los estudiantes del PEP en escuelas rurales, fueron partícipes actores correspondientes a otros profesorados e instituciones. Pudo distinguirse la importancia ingente de esta sistematización, por parte de los docentes que están a cargo de las unidades curriculares. El proceso fue enriquecedor porque se encontró construido en paralelo con los estudiantes, puesto que se trató de un ir y venir de experiencias entre ambos actores educativos (docente-estudiante). Tal como sucedió en el IES, relataron sus experiencias en jornadas

destinadas a ese cometido. No sólo fue relatar lo que hizo el estudiante del terciario de la región de la quebrada en las escuelas rurales, sino que el docente formador fue parte de esas experiencias, y quien la encaminó proveyendo instancias de reflexión que concedió al estudiante, adoptar una mirada crítica, de ese relato. Como consecuencia de estas instancias, el docente pudo también redireccionar su camino, y en ese camino se encontraron implicados todos aquellos dispositivos que creyó pertinente proponer al profesorado. Por ejemplo, lo plasmado en las planificaciones didácticas, el proyecto de Didáctica en Plurigrado, articulación entre Residencia Pedagógica y Didáctica en Plurigrado, trabajos con escuelas asociadas, etc. Se acuerda con lo expresado por Contreras:

Quando hablo de escritura personal, de la experiencia, me estoy refiriendo a la forma de volver esa mirada hacia nosotros, a hacer una Didáctica que no abandone la indagación de sí. Que es una búsqueda y comprensión del sentido con el que se viven las cosas, no dejamos que las cosas simplemente pasen, sin habernos preguntado: ¿y eso qué significa para mí?; ¿qué hace eso en mí?; ¿qué hago yo ahora con eso que he vivido? (Contreras, 2010, p. 73).

Esas preguntas, fueron retomadas por algunos docentes del IES, en las entrevistas sostuvieron acerca de la importancia de escuchar a los estudiantes, sobre sus distintas necesidades y pedidos que tienen que ver con la formación docente inicial. Como resultado de las múltiples experiencias que tuvieron en otras unidades curriculares, seminarios y talleres, asegurando que a partir de allí, del dialogo fluido, de volver a pensar cómo estaban encarando la clase y sobre los contenidos propuestos, repensaron sobre la lectura que hacían de la formación inicial que estaban llevando adelante en el profesorado. Por lo que, la reflexión permitió tomar decisiones relativas a, por ejemplo, la metodología de trabajo, los contenidos que estaba proponiendo, notándose que hubo una carencia en cuanto al abordaje de la diversidad cultural. En consecuencia, la planificación didáctica tuvo que seguir otro camino alterna-

tivo que respondiera a estas cuestiones descriptas. Las expresiones de los docentes, fueron las siguientes:

A lo mejor el término cultura no estaba presente o la filosofía latinoamericana, más bien estaba presente una filosofía occidental, como que de pronto se mira al otro ser digamos (...), ser estudiante, el ser estudiante en esta diversidad cultural, mirar de otra manera y trabajar de otra manera los contenidos, leyendo esos aspectos (Docente Formador 4, pp. 6-7).

Dos semanas hacen ayudantía, observan el espacio, ven cómo enseñan, qué hace el maestro, cuáles son las obligaciones, y la tercera semana se hacen cargo del grupo, y luego pido informe al docente y, en esto también digo que no me gustan las grillas donde dice SI-NO, cumplió no cumplió, sino una apreciación general más libre. Apunto a una reflexión a una crítica constructiva más que encasillada, hay muchas cosas que el alumno hace y que en esas tablas no se puede expresar, en cambio cuando te dan libertad de escribir de lo que se observa, son valiosas (Docente Formador 5, p. 19).

A partir de todo lo expuesto, pudo analizarse que desde el IES se bosquejaron acciones que apoyaron estas instancias de prácticas educativas en escuelas rurales, y que posteriormente fueron sistematizadas. De todas formas, hay que hacer una salvedad, y esto tiene relación con la lógica burocrática que afirma Davini (1998), coincidente con el estudio y análisis efectuado en el capítulo 1 de esta investigación, respecto a la normativa vigente. En otras palabras, no existe coherencia entre esta lógica y la normativa, ya que en muchas situaciones resultaron entorpecedoras para la implementación de distintas propuestas en escuelas rurales. Se hace referencia específicamente a las prácticas que realizaron los estudiantes de Didáctica en Plurigrado. Como se mencionó en otras líneas, al tratarse de un docente dinámico, creativo y reflexivo de las prácticas, hizo todo lo posible e imposible tanto desde lo profesional como

desde lo personal para proveerles estas situaciones de aprendizaje a los estudiantes del PEP. En oposición a esta realidad, fue la desfavorecedora situación por la que atravesó el profesorado, ya que los estudiantes no contaban con el seguro de vida que dé cobertura para realizar visitas, en el marco de en los trabajos de campo, a otras localidades ni lejanas ni próximas al Departamento donde se ubica el IES.

En diálogos sostenidos con este docente, aseguró que las prácticas en escuelas rurales son básicas, porque permitió las primeras aproximaciones a los ámbitos donde tal vez el estudiante nunca se proyectó, y porque reconoció las instancias de reflexión sobre las prácticas que pudieran darse a partir de estos abordajes,

un docente (...) tiene que apoyarse en una práctica reflexiva y una reflexión sobre la práctica, y la escuela rural es diferente porque sus elementos y sus potencialidades son distintos, es preciso comprender las implicaciones y significados que la docencia en la escuela rural conlleva” (Bustos, 2007 en Olivares, 2007, p. 88).

A pesar de que prevaleció esta lógica burocrática, el docente en ningún momento descartó maneras de proponer salidas al campo, y que sean escuelas rurales, más bien, buscó alternativas que fueron favorecedoras, en palabras del entrevistado:

Si trabajamos de acuerdo con lo que pide la reglamentación es muy probable que no se pudiera hacer nada. Acá hay una cuestión más de ponerse de acuerdo con el alumno decirle ¿dónde te queda más cerca? Si sos de Tilcara busquemos una escuela rural de Tilcara, si sos de La Quiaca busquemos cerca de allí. Uno corre riesgos entonces uno tiene que ver todo lo negativo que puede pasar en eso, y también todo lo positivo, después se hace una evaluación y al último se toma una decisión, ves si te conviene o no (...) me pagan por tres horas en el profesorado, tengo que hacer toda la parte de la socialización de las prácticas, de planificación, de

estrategias, hablamos de todo y volvemos a armar todo de nuevo para volver a salir a las escuelas, pero cuando voy por ejemplo a las escuelas no tengo seguro o, si tengo seguro ¿cuántas veces tengo que salir? si espero en tener el seguro entonces no salgo, si uno quiere hacer algo tiene que arriesgarse y el trabajar con plurigrado no es fácil porque en un cuatrimestre se trata de hacer lo máximo que se pueda, para que el alumno pueda darse cuenta de lo que significa estar al frente de las escuelas rurales (Docente Formador 5, p. 12).

Empero, y frente a este conjunto de situaciones que obstaculizaron las propuestas de trabajos de campo en las escuelas rurales, el docente procuró la posibilidad a sus estudiantes en la adquisición de experiencias en dichas escuelas. Las cuales posteriormente socializaron en cada clase, como él mismo expresó, desentrañaron lo vivido, y lo reconstruyeron, pero no en la soledad sino en clases, a partir de la participación y colaboración, como diría Vezub (2007) se estuvo entrenando la mirada. El docente permitió el enriquecimiento a partir de la observación y participación, con sus pares, con otros docentes que estuvieron en el aula y tuvieron experiencias. Por consiguiente, el formador asumió la sistematización como expresan algunos autores como

un proceso constante, flexible, que incentiva al diálogo sobre saberes que permite enriquecer nuestro quehacer, y al mismo tiempo, transformar espacios de la realidad que necesitan redireccionar (Sarmiento, Solano, 2007, p. 29).

Por todo lo argüido, el profesorado analizado, a pesar de las peripecias, lastres hizo frente y, como señaló Begoña (2010) al gran desafío que implica el intercambio de esas experiencias. Igualmente, en el IES se otorgó un lugar especial a ese intercambio de relatos de experiencias, porque se asumió el compromiso de brindar espacios para que pudieran ser relatadas, generando aportes e impactando de manera positiva en la formación de los estudiantes del profesorado de educación pri-

maria. Si bien en algunos casos los mismos docentes formadores aceptaron su escaso marco teórico, relacionado a la modalidad educación rural y la diversidad cultural, lo interesante es que las experiencias son valiosas, además de los autores mencionados hasta aquí. Es importante reconocer las reflexiones del gran maestro Iglesias (1988) quien sostuvo acerca de la gran importancia de relatar lo que sucede en el aula rural, de lo cual se derivarán aportes a la educación rural, y que posteriormente podrían ser teorizadas.

Aludieron Juárez (2017), Rosas (2003) y Bustos (2007) acerca del aporte esencial cuando se difunde y comparte entre pares las experiencias significativas de docentes rurales a través de encuentros, jornadas, publicaciones, videos, etc., pero que esto no debe quedarse como el relato anecdótico. De esta forma, ocurrió en el IES de la quebrada, en tanto se fomentaron esos encuentros entre profesorados, con docentes de otros países y con escuelas asociadas, de manera reflexiva con el propósito de continuar conociendo y reconociendo lo que sucedía en las escuelas rurales, y las formas de abordaje en ellas. Por consiguiente, los relatos aportaron al docente formador, al futuro egresado a tomar conocimiento sobre las características de la escuela rural y por supuesto sobre otras cuestiones principales desde la dimensión pedagógica-didáctica, cultural, organizacional entre otras, que caracterizan a este tipo de escuela.

Como resultado, sistematizar experiencias sería uno de los caminos alternativos que siguió el profesorado, puesto que procuró aportes, respecto a las maneras de abordar la educación rural frente a la realidad emergente y atolladeros que traspasan en la actualidad al profesorado, y al sistema educativo. Sin olvidar que, si de calidad educativa se habla no sólo tiene que ver con lo que acontece en los primeros años de escolarización, sino que involucra también la formación docente, he ahí el meollo de la cuestión, desde donde debiera existir un cambio radical, que respondiera verdaderamente a las necesidades del profesorado. Se termina este apartado, con una reflexión:

Tengo la convicción de que la escritura profesional que necesitamos los docentes no tiene mucho que ver con los registros de la escritura académica. (...) tiene más que ver con la escritura de la experiencia, en la que intentamos poner en relación lo vivido con lo que nos hace pensar, lo sentido con el intento de captarlo, lo pasado con lo que nos sentimos llamados a hacer (Cifali, 2005; Conle, 1999 y Ershler, 2003 en Contreras, 2010, p. 74).

El profesorado de la quebrada está logrando este cometido, el de sistematizar experiencias en el profesorado, con lo cual se está pudiendo equilibrar los vientos que van en contra de la diversidad cultural, en contra de la educación en ámbitos rurales. Los docentes, como así también quienes están encargados de gestionar, entendieron que el hecho de estar en una institución que forma estudiantes para la docencia, no circunscribieron exclusivamente a la formación desde una cuestión pedagógica y didáctica, Stenhouse (1984) expresó que el poder de un profesor aislado es limitado. Es decir, que sin los esfuerzos por parte de quienes forman parte del IES de la quebrada, jamás se podría lograr la mejora de la calidad educativa de los niños que asisten a las escuelas rurales, se aplicó este principio también para el profesorado, entendiendo que éste no es una isla, sino que necesita de la retroalimentación continua de las múltiples experiencias innovadoras que se suscitan no sólo al interior sino también al exterior del profesorado.

4.3 La formación docente continua y permanente del profesorado de la Quebrada. Acerca de su importancia.

Hay un aspecto que se pretende destacar en este trabajo de investigación, tiene que ver con la formación continua y permanente de los docentes formadores a cargo de las unidades curriculares vinculadas. Como ya se explicitó en reiteradas oportunidades, se reconoció la existencia de grupos que efectuaron las siguientes afirmaciones, referentes a la formación continua y permanente, en cuanto a la relación con la educa-

ción rural y la diversidad cultural. Por un lado, indicaron la carencia de un sustento teórico producto de su formación inicial, en consecuencia, se apoyaron sólo en las experiencias vividas y narradas. Por otro lado, un grupo de docentes admitió una constante indagación sobre materiales bibliográficos en internet.

En el momento que expresaron esa escasez e insuficiencias en su formación inicial, afirmada y admitida por cada uno de ellos, la pregunta que surgió consecutivamente fue ¿Cómo ellos compensaban esas carencias teóricas y metodológicas? ¿Recurrían a la formación continua o permanente, a las dos? teniendo en cuenta que los marcos normativos así lo requieren ¿Cuáles fueron los dispositivos que utilizaron para actualizar su mirada, si es que lo consideraban por supuesto necesario? A partir de la investigación realizada, de la escucha de las voces de los docentes, se concuerda con el planteo de la siguiente realidad:

(...) La falta de información clara, la ausencia de preparación científica sobre el tema en el transcurso de la formación docente inicial y la obligación de educar en, para y desde la diversidad, condujo a la demanda de capacitación (...). Tal demanda se fundamenta en la necesidad de poder llevar a cabo los cambios institucionales y curriculares requeridos, con la finalidad de dar cumplimiento a la norma y mejorar la calidad educativa (Aran 2010, p. 58).

La Secretaria Académica, admitió que desde el profesorado se promocionó la actualización del cuerpo docente, autorizando las licencias correspondientes para que, o bien continúen sus estudios superiores, porque existen docentes que siguen estudiando otras carreras, o bien para participar de cursos, congresos, etc. Existió un gran valor asignado a estas instancias de formación, y de la flexibilidad sostenida por la gestión, puesto que brindaron la apertura correspondiente desde lo organizativo-administrativo. Rompiendo los obstáculos que en ocasiones la lógica burocrática se encarga de instalar, pensado así porque existe la convicción de que esos mo-

mentos son de reflexión de las propias prácticas, no sólo de las áulicas sino también repercuten y viabilizan la consecución de los objetivos institucionales.

A continuación, se hará una aclaración de lo que se entiende por formación continua y permanente, las cuales fueron nombradas inicialmente. Puede establecerse una clara diferencia a partir de los aportes de Alanís Huerta (1997 en Argüello, 2009) en tanto distingue a la formación continua como aquella que es promovida por las instituciones educativas y el Estado. A través de sus múltiples organismos que tienen como misión la de implementar programas nacionales, incluyendo en este tipo de formación a las capacitaciones, actualizaciones y perfeccionamientos. En la formación permanente, puede reconocerse un sujeto que por voluntad propia y de manera autónoma, averigua sobre alternativas de planeación, desarrollo y evaluación de su propia formación. Busca y selecciona en función de sus propios requerimientos, aquellas instancias de formación, que permitan la reflexión y especialmente la transformación de sus prácticas.

Desde la óptica de lo organizacional y administrativa en el profesorado, se entiende a la formación continua como aquella que se da cuando

se está en ejercicio profesional y en un momento dado se hace un encuentro o un curso de perfeccionamiento (...) se abandona la actividad profesional para volver a este espacio intermediario, transicional, que es el tiempo y el lugar de la formación (Ferry, 1997, p. 58).

En materia de educación rural, en el profesorado de la región, no sólo se refiere a la posibilidad de analizar la realidad rural. Claro está que es necesario y podría considerarse como un punto de partida de toda actualización docente, pero la idea es no quedarse sólo en esta etapa, debiéndose igualmente brindar, por parte del formador, como sostiene Tomas Boix (1995) herramientas y recursos que permitan al estudiante, intervenir en esa realidad rural desde un enfoque intercultural. Siendo a su vez el docente formador, receptor de un cumu-

lo de conocimientos en esas instancias de formación, que le permitan interactuar con los estudiantes del PEP.

Desde la óptica de la legalidad, se instituyó en la Ley de Educación 26.206 en su artículo 73 inc. d) y artículo 74, inc. c) que el Estado Nacional y a través de sus organismos, asume la responsabilidad de ofrecer gratuitamente y garantizar la formación docente continua. Con el fin de fortalecer el desarrollo profesional en todos los niveles y modalidades del sistema de enseñanza. Es decir, es un derecho y una obligación del docente, teniendo como punto de partida a la LEN, posteriormente se dará cuenta de lo que sucede en materia de dicha formación, en el IES de la región de la quebrada.

Y a partir del planteamiento anteriormente esbozado, las preguntas que surgieron fueron ¿Los docentes formadores cómo adquieren horas en el profesorado? ¿Cómo funcionará el mecanismo de puntaje para ingresar a la carrera docente? Al indagar la Resolución N° 3768 SE/06, la cual fue provista por las autoridades del profesorado, en ella se manifestó cómo funciona la grilla de clasificación de antecedentes para cubrir interinatos y suplencias en los terciarios. Además, las autoridades del profesorado explicaron que, inicialmente, los interesados deben inscribirse y abrir legajo en el IES en determinado mes del año, por lo general esto es durante el mes de agosto. Para tener la oportunidad de acceder a las horas cátedra, vacantes de alguna unidad curricular, debiendo comprobar a través de la documentación respaldatoria acerca de todos los cursos, jornadas, congresos, diplomaturas y otras carreras realizadas que son parte de su formación continua. Resultó que un rasgo característico común de los docentes del terciario -a excepción de un docente- del PEP, es que son maestros de nivel primario. Desde el terciario se partió de esta condición, teniendo mayor peso este título de base de los docentes formadores. Luego se tiene en cuenta otros títulos, que pudieran poseer los docentes, de manera tal, que estas afirmaciones se tensionan con los estudios que realizó Vezub (2007), quien expresó

que en las instituciones terciarias no universitarias que forman docentes para el nivel medio, los profesores no cumplen con ningún requisito ad-

hoc, sólo deben tener título de profesor en el nivel para el cual forman (Vezub, 2007, p. 14).

En este terciario, el requisito, por así decirlo, es que el docente formador haya tenido experiencia en escuelas primarias como docente. En lo que respecta al docente de Didáctica en Plurigrado, también fue un requisito excluyente, el de poseer experiencia en escuelas rurales de nivel primario. Por lo tanto, tiene más valor formativo el que tenga como título de base el de profesor de educación primaria, esto expresado por la Secretaría Académica:

Uno apunta mucho a que los docentes de los espacios tengan la orientación, que sea maestro de primaria o inicial (...). En lo que uno va trabajando se ve mucha diferencia, entre aquellos que son profesores y maestros con aquellos que solo son profesores y nada más, hay una total diferencia en la formación. Porque el maestro sabe un poco más, sabe cómo llegar al alumno, sabe cómo hablar, no te digo que los profesores no sepan, pero es a su modo, es distinto su lenguaje, hay otro tipo de comunicación (Secretaría Académica, pp. 13-14).

Los mencionados argumentos que sostuvieron la decisión y la forma de actuación del profesorado de educación primaria, en lo concerniente al proceso de selección de docentes para el PEP, mostraron que no sólo se consideró la grilla procedente de la resolución que contempla las condiciones y puntajes que evalúan las condiciones de ingreso al profesorado. Pudo visualizarse de manera explícita, lo solicitado por las autoridades de quienes gestionan el IES y de los mismos estudiantes, en lo pertinente al valor adjudicado a la experiencia y por ende, el requerimiento de docentes formadores con título de base de profesor de primaria. En coherencia con estas palabras

la gestión de la práctica de enseñar exige, cada vez más, algún grado de conocimiento de cómo es la dinámica que sigue la realidad y cómo se desempeña el conocimiento en situaciones de práctica real” (Anijovich y Capelletti, 2015, p. 13).

Dicho de otra forma, tiene mayor predominancia para ingresar a la carrera docente, el poseer título ya mencionado, la relevancia radica en que el profesor tendría experiencia en el aula. Así, posteriormente pudiese orientar a los estudiantes a través del relato de prácticas docentes, más aún si se trata de experiencias en escuelas rurales, al respecto:

Muchas veces los chicos (estudiantes del PEP) lo que más quieren es la experiencia, quieren que les digamos esto es lo que se debe hacer, esto es lo que se debe poner. Por ejemplo, en mis espacios trabajo mucho con esto de contarles, o sea doy el marco teórico, pero a la vez les cuento todas mis experiencias, con los chicos, con las maestras, con los directores, entonces eso les va ampliando la visión de cómo se trabaja y permite conocerlos también (...). Eso tratamos con la clasificación, no estamos discriminando, queremos ver y asegurarnos que nuestros alumnos tengan ese conocimiento, necesario para saber cómo (Secretaría Académica, pp. 13-14).

Pues bien, conociéndose el panorama vislumbrado sobre la concepción y acciones respecto a la formación continua del profesorado. Siguiendo con el análisis correspondiente a la formación permanente, de acuerdo a Finocchio y Legarralde (2010), quienes hicieron una investigación sobre los modelos de formación continua en algunos países de América Latina, reconocieron que específicamente en Argentina existe una fuerte presencia del orden nacional. Tal es así que en el momento de realizarse la investigación, desde el Ministerio de Educación de la Nación, se dictaron postítulos y diferentes cursos, destinados a docentes de todos los niveles educativos, incluyendo por supuesto al nivel superior no universitario. Seguidamente se hará una pequeña reseña respecto al Programa de Formación Situada que tiene como objetivo brindar formación permanente a los docentes y equipos de gestión, todas éstas son previamente orientadas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, y por supuesto la Provincia de Jujuy la acata.

En el IES de la región, estas instancias de actualización fueron llevadas a cabo durante jornadas institucionales obligatorias, definidas en el anuario escolar. Por lo general bimestrales, por lo tanto, esta formación del profesorado respondió al modelo de entrenamiento planteado por Imbernón (2007), el fundamento se encontró en los diálogos no sólo con los docentes que formaron parte de esta investigación, y que no fueron grabados por una cuestión de que se trató de conversaciones espontáneas. En particular ha sido recurrente que los temas propuestos distan mucho de la realidad tanto institucional, y de los posibles problemas y/o inquietudes de la comunidad educativa. Como se evidenció, el papel de la formación continua, que estuvo de la mano de los programas ministeriales se redujo a un

docente que concurre a escuchar disertaciones acerca de una temática y adquiere finalmente una certificación. Pero con ello no se garantiza que se enriquezca y/o modifique su práctica (Sanjurjo y Vera, 1994, p. 6).

Respectivamente, Argüello (2009) ratificó el papel del Estado Provincial, en tanto que, éste apoyó e hizo cumplir políticas de capacitación que se encontraron muy alejadas de lo que realmente pretende y requiere el profesorado, y que poco tienen que ver con sus dificultades y necesidades. Sin embargo, esto careció de importancia, puesto que este tipo de formación tuvo como objetivo la regulación de la práctica docente, regulación que se fundamentó y legitimó a partir de la búsqueda de la mejora del sistema educativo, esto

se asocia con la calidad de sus docentes, por lo que, para transformar el sistema hay que transformar primero a los docentes (Argüello, 2015, p. 3).

Al respecto, una entrevistada hizo la siguiente manifestación:

Acá también está la necesidad de los cursos, son muy pocos los que llegan hasta la región, y a veces

cuando se los hace no son muy concurridos tampoco (Secretaría Académica. p. 10)

¿Qué lectura se hizo sobre la afirmación de la entrevistada? Puede que sean poco concurridos por falta de tiempo –como algunos así lo indicaron– o por falta de interés en las temáticas propuestas. De todas formas, en una de las visitas al terciario, en diálogo con la Secretaría y Preceptoras, quienes tenían una amplia trayectoria en la institución, y ya ahondando específicamente sobre a educación rural y la diversidad cultural. Manifestaron que la formación continua específica sobre ambas, no hubo hasta ese momento. Al indagarse sobre el Postítulo de Especialización en Educación Rural para el Nivel Primario que propuso el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Resolución CFE 57/08, éste no tuvo mayores repercusiones, al menos con los docentes del terciario, si bien es para el nivel primario, pero se recuerda que en general los formadores del PEP tienen el título del mencionado nivel, por tal, estaban habilitados para realizarlo.

Estas aseveraciones permitieron avizorar una serie de elementos y tensiones relacionados con las aseveraciones de Finocchio y Legarralde (2010). En la medida que, en Argentina en los últimos años se dio lugar a una línea de formación continua, que atendió además de lo disciplinar y curricular, también problemáticas de orden cultural y lo concerniente al mundo de la tecnología. La realidad del profesorado analizado, en materia de actualizaciones y perfeccionamientos, a través de los distintos Programas Nacionales, aparece como estática. Dándose lugar a la prevalencia del modelo de formación continua basado en la oferta “*en los que la calidad de la formación continua se regula por algún mecanismo de acreditación y evaluación de los oferentes*” (Finocchio y Legarralde, 2010, p. 13). Los argumentos que fundamentaron el predominio de este modelo, tuvo que ver con lo manifestado por la Secretaría Académica, y otros actores pertenecientes al profesorado. Sostuvieron el insuficiente acercamiento de lo que se propuso desde el Programa de Formación Situada, y los temas que realmente interesaban sean tratados en las jornadas institucionales. Afirieron Diker y Terigi (2008) que las políticas educativas,

tuvieron mucho que ver con esta situación, puesto que los diferentes organismos pertenecientes al Ministerio de Educación Nacional o Provincial, definieron los temas de perfeccionamiento. En el profesorado de la región de la quebrada, señalaron que las agendas de trabajo devienen desde el mencionado Ministerio, y se encuentran sumamente estructuradas, delimitando los temas que se abordarían, y con las actividades para cada momento de la jornada. En consecuencia, se percibió una carencia de, por ejemplo, investigaciones o encuestas que pudieran darle un parámetro o indicadores de la realidad, a quienes toman las decisiones y plantean las políticas educativas referentes a la formación continua. Al respecto, expresó Davini (2005) que:

La difusión de estas ideas fue generando un movimiento tendiente a concentrar esfuerzos en la formación continua de los docentes en ejercicio, también conocida como desarrollo profesional, a través de diversos programas. Si bien es muy valioso pensar en la educación permanente de los docentes, sostener este enfoque a ultranza produce sin dudas un riesgoso hiato en la formación (Davini, 2005, p. 11).

Efectivamente, estas decisiones de políticas educativas descontextualizadas, homogeneizadoras de la realidad de la quebrada, produjeron en los docentes del terciario un rechazo por las propuestas del programa. Simplemente porque no respondieron a los requerimientos de su quehacer pedagógico, y mucho menos a instancias que abordaran eminentemente a la educación rural. Más aun teniendo en cuenta que gran parte de sus egresados, se hallarían proclives de acceder a escuelas con esta modalidad.

Si la formación continua es un derecho concedido por el Estado Nacional a los docentes, y de frente al escenario que se presentó en el profesorado de la región. Donde prevaleció una desarticulación entre lo que se ofrece por parte de los organismos dependientes de los Ministerios de Educación Nacional y Provincial y, lo que realmente se necesitaba. La pregunta nodal radica sencillamente en ¿Cómo se prepararon para hacer

frente y/o dar respuestas en la formación de sus estudiantes, específicamente y en lo referente a la educación rural? Se aclara que si bien, la Resolución N° 2453 S.E-05 que aprobó el Documento Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Departamentos de Formación Inicial, Capacitación, Actualización y Perfeccionamiento Docente y de Promoción e Investigación y Desarrollo de la Educación en los Institutos de Educación Superior no universitaria. Al preguntarle a las autoridades no directamente sobre el funcionamiento de este departamento, pero sí referido a las formas en que los docentes de esa casa de estudios, se actualizaban. Teniendo en cuenta que aseveraron que los egresados ingresaban a las escuelas rurales, y requerían de un marco teórico y formación inicial, que le permitiera generar estrategias para dichos ámbitos, desde un enfoque intercultural. No se hizo mención alguna sobre posibles aportes que otorgaría el departamento, hubo omisión al respecto. Frente a estos avatares, frente a esta formación continua que escasamente tiene que ver con las exigencias de la coyuntura, cuando se les preguntó a los docentes cómo hacían frente a esas carencias reconocidas y asumidas, respecto a la enseñanza de la modalidad educación rural y su correlación con la diversidad cultural, respondieron lo siguiente:

Aprovecho los cursos y postítulos de Flacso, plantean cursos con temáticas y miradas interesantes, el hecho de ser virtual, recibir los materiales, de participar en los foros con esa modalidad a distancia ayuda mucho (...). Una época hice de todo el tema de niñez, otra época hice de currículum, de gestión institucional, va coincidiendo un poco con la época que iba viviendo” (Docente Formador 1, p. 12).

Tengo mucho trabajo y no tengo tiempo de perfeccionarme, pierdo dos horas de ida y dos horas de vuelta, cuatro horas de mi vida. En forma virtual no me dan los tiempos, no me da el cuerpo. Es necesario para las que estamos por jubilarnos que vengan otras chicas más jóvenes, con más ganas

con otras miradas, yo tengo muchas ganas, pero las fuerzas ya no son las mismas (Docente Formador 2, p. 6).

Hice un postítulo en historia y un postítulo en historia regional, pero no seguí la formación en la licenciatura era como demasiado, trabajaba o estudiaba no podía hacer las dos cosas. Cuando tengo la oportunidad los hago, leo mucho sobre historia y siempre hay investigaciones como para ponerse al día. He tenido que estudiar el uso de las tics, soy de la época de la máquina de escribir y agarrar una computadora para los de mi generación ha sido un desafío (Docente Formador 3, p. 7).

Estoy en la especialización en educación superior en la facultad de humanidades. Me anoté en el doctorado, pero el tiempo no me ayuda (Docente Formador 4, p. 3).

En el 2006 me vengo trasladado a la escuela de El Perchel, era jornada simple y en la tarde ¿qué hago? Entonces, estudio el profesorado de lengua y literatura, voy a ver qué pasa en el profesorado, cuáles son las formas nuevas de enseñar, qué pasa con esto de las nuevas concepciones de la parte curricular. Había otra idea de irme a la universidad de Jujuy, estudiar ciencias de la educación, algo relacionado con la docencia. Fui a averiguar los horarios y no podía coincidir, entonces me quedé con el profesorado en el 2007 (Docente Formador 5, p. 7).

En el 98 hice la defensa de mi tesis y hasta ahí los estudios, después de ahí solo cursos y postítulos que pude hacer nada más (...). En realidad, siempre hice los cursos porque me interesa y no por puntaje y relacionado con las materias que doy, hace dos o tres años que hice el postítulo de educación y tics de nuestra escuela, después comencé y

estoy en el último tramo de educación maternal, y eso porque llevo educación temprana acá, hago lo que necesito (Docente Formador 6, p. 3).

¿Cuál sería el común denominador en estos párrafos enunciados por los docentes? Que en ninguno de los relatos hubo evidencias de una formación continua y/o permanente, relacionada con el tema de esta investigación. A pesar de que se trató de docentes que tenían una vasta trayectoria y experiencia en el profesorado, y que en mucho de los casos estaban desde los inicios de éste, siendo algunos fundadores del IES. Los temas y carreras que les interesó tuvieron que ver más bien con la niñez; currículum; gestión institucional; historia e historia regional; especialización en educación superior; profesorado de lengua; postítulo de educación y tics; educación maternal y educación temprana. Finalmente un docente ratificó que por el hecho de jubilarse, no cuenta con la salud para proseguir con la formación permanente, concurriendo a las jornadas institucionales sólo por la obligatoriedad explicitada en las resoluciones y circulares provenientes de la Secretaría de Gestión Educativa de Jujuy.

Ninguno indicó a la especialización en educación rural, que ya se mencionó precedentemente, todos concordaron en que realizaban esa formación permanente de modo particular. Teniendo que amortizar los gastos de forma personal, excepto un docente que sí realizó un postítulo virtual ofrecido por el Ministerio de Educación de la Nación (por voluntad propia), pero nada en relación con el tema que interesó en esta investigación. Percibiéndose con estos dichos que lo ofrecido por el Estado Nacional y Provincial en materia de políticas educativas referentes a la formación continua, resultó obsoleto, y a pesar de que indicaron la falta de tiempo, las ofertas fueron desde la modalidad virtual, se admitió en que

existen problemas serios derivados de la falta de base informativa para definir y llevar a cabo acciones de capacitación de docentes en ejercicio, por parte de los organismos interesados, así como para la selección adecuada entre las posibilidades exis-

tentes por parte de quienes tienen la necesidad de capacitación (Diker y Terigi, 2008, p. 156).

Los docentes y autoridades del IES de la región estudiada, en general aseveraron la existencia de la formación permanente. Si bien los temas aludidos y que fueron de interés de los docentes, no tuvieron relación directa con la educación rural y la diversidad cultural, pero se interrelacionó de manera positiva, lo desarrollado en los cursos de perfeccionamiento y/o actualización con aquellas experiencias en escuelas rurales. El hecho de que se dieran esas instancias, permitió a los formadores reflexionar sobre sus prácticas docentes, posibilitándoles innovarse y reinventarse. Esto procedente de la valoración y consideración de la sistematización de experiencias, sea de ellos mismos o las provenientes de los estudiantes del PEP. Por lo tanto, generaron a partir de su propia formación inicial, continua y permanente un marco epistémico derivado de los saberes experienciales, de las prácticas y experiencias en las escuelas rurales.

Como sostuvieron Pérez Gómez (1998) y Olivares (2007) el conocimiento profesional del docente tiene que situarse en un estado de continua evolución y perfeccionamiento, debido a diferentes exigencias. Es decir, que en este orden, la formación continua es clave, ya que aumentaría y contribuiría no sólo al incremento de su saber, sino también de su saber hacer, al respecto

los encuentros del profesorado tendentes a compartir problemáticas y experiencias, así como el acceso a la innovación educativa aplicadas al medio rural, son aspectos sobre los que las administraciones educativas deben desarrollar una labor especialmente atenta, con el fin de potenciar la vitalidad del medio rural (Gómez Bahillo, 2007, p. 88).

Los actores que formaron parte de esta investigación enunciaron en reiteradas oportunidades, la necesidad de la propia actualización. Por un lado, los docentes formadores si bien, admitieron la importancia de la formación inicial de los

estudiantes para las escuelas rurales, argumentando la preponderancia de inserción laboral en este tipo de escuela. No obstante, no admitieron que sean temas de interés en su formación permanente y/o continua. Por otro lado, la realidad mostró la importancia de los saberes experienciales, derivados de distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje. Sería menester replantearse esta cuestión y poner foco en estos temas, porque al día de hoy son múltiples las demandas que se generan desde la sociedad. Entendiendo que la docencia debe acompañar los cambios, que van surgiendo para así dar respuestas, más aun si se trata de la formación inicial, que otorga los cimientos y sobre éstos será el mismo docente quien deba seguir la construcción, a partir de la formación permanente, puesto que en esta situación la formación continua no otorgó respuestas a los requerimientos del IES. Se distinguió una labor atenta del profesorado, un compromiso por quienes la gestionan porque se implementó Didáctica en Plurigrado, pero habría que considerarse posibilidades de buscar alternativas que provean actualizaciones a los docentes formadores, en materia de educación rural y diversidad cultural.

En términos de Vezub (2005) la escuela rural se presenta como un nuevo escenario. Y como es de suponer, esto requiere paralelamente de un docente que forme desde los inicios a sus estudiantes, para que pueda acompañar la mayor parte de los requerimientos y particularidades que van surgiendo. En el profesorado entonces, se necesitaría en relación a la formación continua, lineamientos de capacitación acordes, que pueda nutrir al docente formador, lo cual consideramos podría promover prácticas docentes significativas para el profesorado. A partir de las palabras de la secretaria académica, sobre las vicisitudes que enfrentan y de sus diversos recorridos respecto a la formación continua, arribó a la siguiente reflexión:

Soy una convencida de que algo siempre vas a aprender, que se puede repetir, sí. Que un curso no puede tener el nivel que uno espera, sí. Pero por lo menos tengo una convicción, de que siempre algo uno saca, así sea lo mínimo, uno siempre aprende algo del curso. Ya sea que repite el curso, pero siempre voy a ver, mientras tenga esa visión,

de querer aprender y ver otras cosas (Secretaría Académica, p. 10).

Por un lado, el papel otorgado a la formación docente continua, proveniente del Ministerio de Educación, presenta matices ásperos, de rechazo. Por otro lado, existe cierta aceptación de aquellas actualizaciones que los docentes solventan, pero lo llamativo fue que no tuvieron conexión con temas que implicaran a la modalidad educación rural y la diversidad cultural. Pese a que son los docentes formadores quienes aceptan estas inconsistencias, al momento de abordar cuestiones de la educación rural. Por lo cual, se presume que habría que proponer actualizaciones cuyo análisis involucre y promueva la complementariedad con la cuestión rural, como instancia de indagación, de análisis y de reflexión. Para que luego el formador piense, promueva y proponga posibles prácticas en escuelas rurales a los estudiantes del PEP.

En síntesis, y retomando las preguntas que dieron inicio a esta sección de la investigación, ¿Cómo ellos compensaban esas carencias teóricas y metodológicas? ¿Recurrían a la formación continua o permanente, a las dos? teniendo en cuenta que los marcos normativos así lo requieren ¿Cuáles son los dispositivos que utilizan para actualizar su mirada, si es que lo consideran por supuesto necesario? Con relación a la primera pregunta, y como ya se insinuó, los docentes formadores compensaron esas carencias teóricas y metodológicas, a través del relato de las propias experiencias en escuelas rurales. Y a partir de la escucha de prácticas surgidas, y narradas en el entorno profesional, esto fue considerado como punto de inicio para relacionarlo con sus propios modelos de enseñanza. Derivándose de allí, alternativas de abordajes y/o propuestas pedagógicas para las escuelas rurales. Respecto a la segunda y última pregunta, fue inminente el rechazo y la angustia que provocó la formación continua, que hasta ese momento se veía implicada en tal proceso. A la cual tampoco pudieron hacer caso omiso. Aunque, se mostró como valioso la apertura y la flexibilidad para efectuar por iniciativa propia la formación permanente, y que, a pesar de carecer de la impronta rural y la diversidad cultural, hubo connotación sobre la trascendencia

de enriquecer sus prácticas. Se considera que estas instancias permitirían por qué no, la posibilidad de reflexionarlas, en tanto se buscó el tiempo y el espacio a través de esos momentos de actualización/perfeccionamiento. Los dispositivos indudablemente tuvieron que ver con la sistematización de experiencias, la búsqueda del trabajo en red con otras instituciones educativas nacionales e internacionales, el buceo por distintos lugares de internet. Para que pudieran brindar orientaciones, concernientes a la modalidad educación rural y la diversidad cultural, en el proceso de formación inicial en el profesorado de educación primaria.

Conclusiones

Este escrito tuvo el objetivo de indagar, cómo un Instituto de Educación Superior, ubicado en la región de la quebrada de Jujuy, propuso formas de abordaje respecto a la educación rural y la diversidad cultural, durante la formación docente inicial de los estudiantes del Profesorado de Educación primaria. Lo cual conllevó a efectuar un análisis de las prácticas de los docentes formadores, con relación a la ruralidad y la diversidad cultural, implicó dar cuenta de diferentes elementos que atravesaron al profesorado, tales como, las concepciones subyacentes de los formadores, las políticas educativas nacionales y provinciales, las biografías escolares, entre otros.

Así, se propuso definir la ruralidad, la educación rural, la escuela rural y la diversidad cultural, términos clave de la investigación y que permearon todo análisis y reflexión. En este sentido pudo destacarse tres características para la definición de la ruralidad: a) la cuestión demográfica (volumen y la densidad de población); b) la cuestión de la actividad (el trabajo) de la población rural; c) la cuestión de la cultura rural. Siguiendo a Perico y Rivero (2002), la ruralidad es ese hábitat construido por generaciones, a través de la actividad agropecuaria, es el territorio donde este sector ha tejido una sociedad. De esta forma, el concepto brindado por ambos autores incorpora una visión multidisciplinaria, interpelan aspectos antropológicos, sociopolíticos, ecológicos, históricos y etnográficos, donde lo cultural se convierte en un eje que atraviesa todas las prácticas que se desarrollan.

La educación rural fue entendida como una modalidad, es decir, con una opción organizativa y curricular que darán respuesta a requerimientos específicos, de acuerdo a las necesidades emergentes. Como aquella institución que se encuentra asentada en un ámbito rural, teniendo como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogé-

nea y singular y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional. Reconocida como como un producto histórico y social, como resultado del accionar de diferentes actores. Se trata de escuelas consideradas como producto heterogéneo, de un proceso histórico de configuración de la educación rural, en un espacio determinado y, en consecuencia, es casi obligatorio que los estudiantes que se estén formando para la docencia, en este caso de nivel primario, comprendan el proceso a través del cual las distintas escuelas fueron tomando las características que tienen en la actualidad.

De manera tal, que si la escuela rural se halla en ese ámbito rural, donde se reconoce que la educación allí es singular, donde se halla atravesada por la cuestión cultural, es inminente su relación con la diversidad cultural. Puesto que presenta un escenario primordial para generar nuevas formas de abordaje de conocimientos, a través de proponer formas de enseñanza que sean contextualizadas, y que atiendan la diversidad cultural, se entiende a la diversidad cultural una forma de aceptar a partir del respeto hacia lo diferente que tenga otra persona, a través de un proceso de empatía,

desde esta concepción de diversidad, la igualdad social y educativa tiene como objetivos contar con la diversidad personal y cultural, y con la convivencia de valorarla como un enriquecimiento colectivo (Camacho y Galán, 2011, p. 57).

Por lo que, si desde las políticas educativas ratifican que uno de los pilares que sostiene a la educación es la calidad educativa, entonces, para el desarrollo de prácticas docentes de calidad será necesario desarrollar la habilidad para decodificar los diferentes canales de aprendizaje y poder articular el saber institucional con lo local de la quebrada.

Considerando las afirmaciones anteriores, se discutió en el *Capítulo II*, acerca del Marco Legal que reguló la formación docente inicial en el Profesorado de Educación Primaria. Los resultados encontrados es que las resoluciones y documentos procedentes del INFOD, Secretaría de Gestión Educativa de Jujuy, Dirección del Nivel Terciario de Jujuy, las cuales cola-

boraron en la comprensión de ciertas lógicas homogeneizantes y burocráticas predominantes. Impactando de manera perjudicial e inexorable, en la formación docente inicial del Profesorado de Educación Primaria (PEP), de la región en estudio.

Las autoridades del Instituto de Educación Superior (IES), procuraron dar respuesta a la realidad de los estudiantes y egresados, de la mencionada carrera, recordando al lector que éstos tenían mayores posibilidades de insertarse en una escuela rural, por cuestiones del bajo puntaje que imposibilitó el acceso de un cargo docente, en ámbitos urbanos. Existió predominio de aquellas lógicas, plasmadas en políticas educativas “ficticias”, al menos para la resolución de problemas y/o necesidades reales, mostrándose, en principio, vinculadas a los requerimientos del IES, finalmente resultando contradictorias y poco favorecedoras para la formación docente inicial. Por un lado, desde la norma, el Estado Nacional y Provincial, a través de sus distintos organismos, dependientes de los Ministerios de Educación, estuvieron encargados de promover políticas educativas, tendientes a brindar una educación integral y de calidad, para todos los niveles del sistema educativo. Desde lo formal, existieron respuestas y garantías para asegurar esa educación integral, y formar a los estudiantes del PEP, para la escuela rural.

Determinándose según el estudio realizado, y las argumentaciones correspondientes, que las políticas educativas para el nivel terciario de la región, no acompañaron la formación docente inicial pensada para los ámbitos rurales de la quebrada. Pese a que pregona en sus diferentes cuerpos normativos, que así lo debe hacer. Existiendo una desconexión, entre lo que el profesorado requirió, y lo que se “ofreció” a partir de paquetes procedentes del INFOD. Sumado a esto, se discrepa con la lógica burocrática imperante, que no acompañó y entorpeció toda propuesta innovadora, por parte de los docentes formadores. Hay que rescatar que desde el Instituto de Educación Superior y, a pesar de todos estos obstáculos, propuso formas de atender y dar respuestas, valorando lo que sus estudiantes necesitaban desde la formación inicial, y por supuesto lo que requirió la región.

El escenario encontrado, y en relación al punto anterior, permitió continuar repensando cuestiones inherentes a las políticas educativas carentes y descontextualizadas, a través de sus múltiples escritos, argumentando cambios de mejora, para el sistema educativo de educación terciaria. Ante las carencias descritas, también habría que preguntarse si esas políticas ¿fueron acordes y respondieron al proceso de formación continua de los docentes formadores? ¿cómo respondió el profesorado a los requerimientos, teniendo en cuenta el diseño curricular? La realidad expresó que al menos para el terciario analizado, dichas políticas no respondieron a sus necesidades, vulnerando los derechos no sólo de quienes se encontraron formándose en el profesorado, sino también coartando el derecho de niños y niñas que pertenecen a las comunidades rurales. Esta afirmación es realizada porque se entiende, por un lado, podrá afirmarse que realmente existe la calidad educativa, una vez que se atiendan las insuficiencias y precariedades de todos los niveles educativos. Por otro lado, el estudiante del terciario, que está formándose, es un eslabón indudablemente fundamental, y tendrá la responsabilidad, en un futuro, de alcanzar esa calidad educativa, que la normativa sostiene, a través de los múltiples documentos circulares educativas, leyes de educación provincial, nacional, etc., para esto es necesario reconocer, como se hizo a lo largo de este escrito, las falencias que existen respecto al cumplimiento de lo que garantiza por parte del Estado, como si sólo el docente de forma aislada sería responsable de alcanzarla.

No obstante, se encontró una fuerte ausencia cuando se pretendió materializar dichas políticas, a través de prácticas requeridas por las unidades curriculares implicadas. En tanto que, para realizar trabajos de campo e ingresar a las escuelas rurales de la región, se precisó de ciertos recursos, tales como, medios de transporte, seguro de vida para los docentes y estudiantes, y otros. Los recursos mencionados, en función de que permitiesen mínimas condiciones para una óptima experiencia pedagógica, por parte del estudiante del PEP. Siendo que, las escasas experiencias propuestas por algunos formadores, no contaron con los requerimientos necesarios, motivo por el cual algunos docentes formadores no brindaron esa posibilidad de

realizar trabajos de campo. En oposición a esta realidad, el docente de Didáctica en Plurigrado acompañó esas salidas, las cuales estuvieron desprovistas de las exigencias esbozadas, haciendo uso de sus propios recursos, para que los estudiantes consiguiesen tales acercamientos a las escuelas rurales.

Se llevó adelante paralelamente un estudio referido a la formación inicial de los docentes formadores del IES, en cuanto a sus tradiciones, formación académica, representaciones y las principales tensiones que viven al día de hoy. Permitió comprender y aportar conocimientos sobre las tradiciones y representaciones que sostuvieron sus prácticas. Como consecuencia de lo anteriormente mencionado, inexorablemente se hizo mención a las historias de vida de los docentes, cuestión fundamental para comprender su quehacer educativo, pero también cómo se fue construyendo las propias identidades profesionales, como resultado de un proceso biográfico y social, constituyendo una construcción singular, vinculada a la historia personal y a las múltiples pertenencias que un sujeto lleva consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales).

Como consecuencia de este estudio previo, se pudo comprender acerca de las propuestas que estos docentes formadores realizaron en el PEP, respecto al abordaje de la educación rural y la diversidad cultural, pudiéndose desentrañar los fundamentos de las mismas, los cuales tuvieron que ver la escasa en su propia formación docente inicial, motivo por el cual, recurrieron a las experiencias ya sea de ellos mismos como de otros colegas que trabajaban en escuelas rurales.

Frente a este panorama y si bien este profesorado no tuvo la finalidad de formar maestros rurales, pero sin duda se abordó de manera contundente la modalidad educación rural, y dentro de ella se presentaron contenidos y metodologías de abordaje congruentes. Se insistió en la formación, para la realidad social, económica y cultural de los estudiantes del profesorado, a través del enfoque de la diversidad cultural y se potenció aún más esta afirmación, con la decisión de implementar el Taller de Didáctica en Plurigrados una de estas opciones, notoriamente relevante para la formación inicial, atravesada por tres ejes: en primer lugar, la educación rural, en

segundo lugar, el plurigrado y, en tercer lugar, la diversidad cultural. La Didáctica en Plurigrado, intentó formar a los futuros egresados del PEP para desempeñarse como docentes en el aula de plurigrado, favoreciendo la comprensión de una escuela rural. Este Taller brindó un panorama general, de las funciones de este tipo de escuela. El docente formador a partir de sus propias experiencias y del marco teórico, planteó un abanico de propuestas didácticas para desarrollarlas en un plurigrado. Los contenidos propuestos, resultaron esenciales, y a la vez se convirtieron en un elemento aglutinador, entre éstos y las propuestas de campo que solicitó a los estudiantes que realizaran en las escuelas asociadas rurales. En definitiva, procuró la lectura de lo social, lo histórico y lo cultural, lo cual fue sumamente favorecedor para entender la cosmovisión étnica de cada comunidad andina, con sus derechos, sin avasallamiento de los saberes que tienen las comunidades rurales.

Las múltiples respuestas provenientes del IES estudiado, mostraron un compromiso, no sólo con la formación de sus estudiantes, sino también con las exigencias y cambios que son intrínsecas a la sociedad. Fundamentalmente se destacó la apertura y predisposición de quienes forman parte de esta institución educativa, puesto que permitió saber por qué hacen lo que hacen y cuáles son los fundamentos de sus decisiones, siendo críticos de las prácticas estandarizadas y burocráticas, apostando por la diversidad cultural de las escuelas rurales.

Frente a esta realidad, que es un punto a destacar y que tuvo significado, fue la autonomía que, concedida a todos los institutos de educación superior, el Diseño Curricular de la Provincia de Jujuy mencionó que, los terciarios podrían elegir, de acuerdo a las necesidades emergentes la dirección que tomarían las Opciones Institucionales. Esto fue clave en el IES de la región, a partir de un diagnóstico realizado por las autoridades, permitió evaluar y reflexionar sobre las trayectorias personales y laborales de los egresados. En tanto que, pudieron confirmar, a través del dialogo con aquellos, que estaban propensos al acceso de cargos docentes de grado en escuelas rurales, esto debido, y como ya se mencionó, al bajo puntaje docente obtenido. Por lo tanto, se pensó y eligió abordar desde una de

las Opciones Institucionales, para que diera respuestas acordes.

Si bien, el objetivo de este escrito tuvo que ver con el análisis de que sucedía en un instituto de educación superior ubicado en la quebrada, respecto a su abordaje de la educación rural y la diversidad cultural, al momento de realizar el trabajo de campo, surgieron algunas cuestiones que se consideraron relevantes, a modo de hipótesis, y que podrían, tal vez, generar algún aporte, o ser retomadas en otras investigaciones, o simplemente reflexionadas para la formación docente inicial, cualquiera sea el lugar donde se encuentre ubicado el IES. Como consecuencia se decidió incluir la construcción de categorías, en el *Capítulo IV*, que se consideraron relevantes, porque se relacionaron con la formación docente inicial, en la medida que podrían generar aportes a dicha formación. Se hace referencia a, en primer lugar, la implicancia de la lengua quechua en la formación docente inicial. El IES estudiado no tuvo como misión la formación del profesorado en Educación Bilingüe e Intercultural, pero la realidad mostró que es un tema que ya no se encuentra latente, se halla en estado de ebullición y reclama respuestas. Exige formas de abordaje por parte del profesorado, y que independientemente de que corresponda o no a dicha modalidad de formación, en la quebrada se encuentran niños y niñas que hablan en quechua, y son los estudiantes del profesorado que están al frente de estas situaciones áulicas, a partir de la realización de trabajos delegados y provenientes, de las distintas unidades curriculares. Encontrándose desprovistos de herramientas teóricas y metodológicas, que ayuden a sobrellevar o dar respuesta a la situación, en ocasiones no considerando, porque no entienden, lo que quieren expresar los niños durante el desarrollo de la clase áulica, impidiendo la participación activa. Por consiguiente, se estaría anulando la diversidad cultural, corriendo el riesgo de caer en posiciones etnocentristas, convirtiendo al residente en invasor, en definitiva, promoviendo la exclusión, la segregación.

Aunque el IES no estuvo encargado del dictado de las carreras del Profesorado de Educación Rural, y del Profesorado en Educación Intercultural Bilingüe de Educación Primaria, pero tuvo ambos terrenos de intervención. La realidad mani-

festó que, esta realidad fue considerada como una limitación en la formación docente de sus estudiantes, porque no pudieron abordar la situación en algunas escuelas, donde no existía la figura del idóneo. En cierta medida, el profesorado no se halló preparado, para afrontar situaciones, donde el bilingüismo estuvo presente en las prácticas de los estudiantes del PEP. Nuevamente se dio lugar a la exclusión no sólo de la realidad del terciario, sino también de la diversidad cultural de los niños y niñas que asisten a las escuelas primarias, las cuales son escenarios de prácticas de los futuros docentes del mencionado nivel. Exclusión, porque no hubo consideración al respecto, en el diseño curricular, es decir, son decisiones de políticas educativas que evidentemente se tomaron de manera aislada.

Es así que se precisa de cambios estructurales y radicales, se refiere con esto a la posibilidad de que las autoridades del IES, pudiesen participar, por ejemplo, en las reuniones con los Equipos Técnicos del Nivel Terciario, para establecer la verdadera situación que atraviesa al instituto de educación superior de la quebrada. Sería importante que sean escuchadas las voces de quienes están en las escuelas rurales, y han tenido variadas experiencias en ella. Como así también, de los docentes formadores, siendo también primordial la escucha activa de quienes son parte de las comunidades rurales. Estas líneas, una vez más, reclaman al Sistema Educativo Nacional y Provincial, para la consolidación de políticas educativas que tengan como eje central a la diversidad cultural, y a partir de allí como una de las líneas de acciones reales, la consideración de la cuestión rural, centrándose y respondiendo a las crecientes desigualdades educativas, que también afectaron al nivel terciario.

De esta manera, se dejaría de legislar para una institución educativa terciaria inexistente o idealizada, evitando caer en procesos y propuestas de foráneos. Es decir, comenzar a trazar el camino, para trabajar con los saberes experienciales, con lo que poseen en materia de recursos, tanto humanos como económicos, pero principalmente partiendo de las necesidades prioritarias. Habría que decir también, que no se consideró casual tropezar con semejante contradicción, que no pudo ser

más evidente, de proponer cuestiones que discreparon del escenario real del profesorado. Actuando, esas decisiones gubernamentales y ministeriales, en realidad como mecanismos de control, que una vez más tendieron a homogeneizar, aunque se niegue y se disponga lo contrario en los escritos, es notorio el interés político e ideológico del Estado, Apple (1982) señalaba los “*elocuentes silencios*”, es decir que, la ideología nunca está ausente y que siempre está en el texto de múltiples formas. Ese llamado al silencio fue reflejado en la negación de respuestas a los requerimientos del profesorado y, en la no participación de los verdaderos protagonistas de la formación docente para la toma de decisiones. El profesorado dio un salto cualitativo, y se enaltece su capacidad reflexiva, para posteriormente reconocer que se encontraba rodeado, por una cantidad considerable de escuelas rurales, de nivel primario.

Como posibles estrategias de acción, para concretarlas en políticas educativas respecto a la EBI, se pensó en las siguientes, las cuales son producto del análisis del trabajo de campo efectuado.

- Revisar el Diseño Curricular y Plan de Estudios a la luz de estos requerimientos del profesorado.
- Promover instancias de encuentros reflexivos con los docentes formadores, para tratar la importancia de la educación intercultural bilingüe, la educación rural y la diversidad cultural.
- Fomentar desde el departamento de investigación propuestas y proyectos que se centren en la indagación sobre educación rural, educación intercultural bilingüe y diversidad cultural.
- Conocer y profundizar en cuanto al rol y función del docente idóneo⁷, por parte de los estudiantes.
- Invitar al profesorado a docentes idóneos para realizar talleres, con la intención de que puedan dilucidarse dudas que pudieran tener los docentes formadores y estudiantes.

⁷ El idóneo, es la persona que tiene que guiar y traducir todos estos términos y todas las expresiones, lo lingüístico y lo paralingüístico, para que el maestro no cometa errores, no precisamente debe ser una docente sino que puede ser una hablante de la lengua materna.

Como así también puedan intercambias experiencias, para reflexionarlas.

- Articular con otras instituciones o profesorados de educación intercultural bilingüe, por ejemplo con Iruya, para que pudieran colaborar en la formación inicial de los estudiantes del PEP, y que éstos construyan junto con los docentes formadores dispositivos para realizar sus prácticas en escuelas rurales donde prevalece en los niños la lengua quechua.

En segundo lugar, la sistematización de experiencias, como una instancia de formación, no sólo pensada para los docentes formadores sino también para los estudiantes. Con la finalidad de proveerle un cumulo de experiencias compartidas, que permitan presentar y estudiar a la escuela rural, y así aprovechar las pocas salidas que provee el profesorado. Estos son ejes centrales, porque en ese aspecto se jugó la capacidad de los docentes formadores, para trabajar con los estudiantes del PEP en el aula, acompañando las trayectorias educativas durante todo el proceso, siendo un trabajo estrictamente colectivo, en equipo, colaborativo, que requirió una sociedad y una comunidad académica muy articulada en ese sentido.

Los docentes del terciario crearon algunos dispositivos, que permitieron ese acompañamiento a los estudiantes, en sus escasas salidas a las escuelas rurales. Tales como, el relato de sus propias experiencias; la socialización a través de jornadas de sistematización, que abarcó a todos los profesorados del IES. La mayoría de los estudiantes del PEP cursó sus estudios primarios, en una escuela rural, en consecuencia, los formadores recogieron los relatos de las experiencias de éstos. Siendo de gran relevancia la organización de jornadas de intercambio provincial, nacional e internacional; la elección de la opción institucional de Didáctica en Plurigrados.

Y, en tercer lugar, lo concerniente a la formación continua y permanente. Si bien, los docentes formadores del IES, asumieron la ausencia durante su propia formación inicial, que les haya provisto la mínima adquisición de conocimientos para escuelas rurales, no se pretendió que los docentes tengan preparación para la modalidad en sí, porque no existió como tal,

en la época que realizaron sus estudios superiores, lo que sí, se consideró y sostuvo es que, podría compensarse dichas carencias a través de la formación continua. Porque la educación rural actualmente, es aceptada y contemplada como una modalidad, por lo tanto, se ratifica que es una obligación del Estado Nacional y Provincial, garantizar dicha formación, a través de distintos dispositivos, que le permitan al docente formador su estudio. De esta manera, tendría la posibilidad de promover instancias de enseñanza y aprendizaje, acertados y acordes para el profesorado de la quebrada, más aun sabiendo que los egresados son más proclives de comenzar su vida profesional y laboral en dichas escuelas.

De manera tal, que, si esta cuestión no es considerada en las agendas educativas concernientes a la formación continua, se correría el riesgo de seguir formando docentes, que tal vez al insertarse en una escuela rural, y al no tener la preparación pertinente sobre los mínimos conocimientos de aquellas, podría caerse en los mecanismos de desigualdad, en tanto que los niños y las niñas de estos ámbitos rurales, estarían sometidos a formas de enseñanza homogeneizantes, no admitiendo la diversidad cultural.

Es importante la posterior actualización y perfeccionamiento, en vistas de las negativas por parte del Estado. Aunque, a pesar del reconocimiento de esa carencia en sus propias formaciones, tampoco existió un interés de los docentes, por encaminarse hacia la formación permanente. Ni de optar por cursos, jornadas, seminarios, etc. con temas relativos a la educación rural y la diversidad cultural, siendo otras las elecciones en cuanto a las temáticas seleccionadas.

Las categorías analizadas, fueron relevantes e incluidas en este capítulo porque atraviesan de forma transversal a la formación docente inicial, fueron el resultado del análisis de lo que surgió durante el trabajo de campo, la lengua quechua se manifiesta a la hora de realizar las prácticas durante la residencia pedagógica, en las escuelas rurales y las urbanas, es decir que traspassa y podría ser un posible tema de estudio. Como consecuencia de las carencias que manifestaron los docentes formadores, y a partir de algunas propuestas realizadas

por ellos mismos, se consideró importante efectuar encuentros cuyo propósito sea la sistematización de aquellas experiencias significativas y que interpelen a la reflexión-acción. Evocando al Estado Nacional y Provincial, sería conveniente replantear la formación continua, valorando las voces de quienes forman parte de las instituciones educativas, atendiendo realmente las necesidades, en términos de temas de actualización docente.

Hoy siglo XXI, se pone foco, a partir de múltiples investigaciones, en la escuela rural, por lo tanto, no podría pensarse en una formación docente que siquiera la conozca y reflexione, y proponga mínimas oportunidades para analizarla, al menos en la región que se realizó esta tesis. En pocas palabras, formación continua y formación permanente, inminentemente deben ir a la par, esto se considera podría ser paliativo a las carencias de la formación inicial, con lo cual se posibilitaría el fortalecimiento del docente formador desde múltiples aristas.

La contemporaneidad nos está reclamando atender las múltiples realidades, que se van “desempeñando”, es decir, siempre estuvo presente, sólo que no se las reconocía, porque siguen aún vigentes los resabios de las rutinas que datan de la escuela tradicional, cuyo propósito era el de estandarizar, desde posturas etnocentristas. Muy lejano, en ese momento, estuvo el acompañamiento de políticas educativas acordes a la realidad imperante, y sin éstas se hizo difícil pero no imposible, la formación docente inicial que permitió el dominio de acciones y situaciones nuevas.

Para finalizar, se añade que la región de la quebrada, precisaría de aportes para la formación docente inicial, continua y permanente focalizadas en la educación rural y desde una visión que tengan en cuenta dimensiones, tales como, la antropológica, sociológica, cultural, histórica y educativa, puesto que, la formación sería la conjunción de saberes y conocimientos técnicos aprendidos en las instituciones pertinentes, la formación es permeada por la historia del sujeto, su entorno y su subjetividad en todo el proceso. La formación formal que ofrece el profesorado en algún momento culmina, pero la formación del ser docente, no, es continua y se retroalimenta. Porque la

persona es un sujeto que se complementa en el proceso de la vida, a partir de las múltiples situaciones que le acontezcan.

Bibliografía

- Abregú, M. (2008) ¿Cómo llegué a ser el maestro que soy? Un estudio sobre biografías escolares y prácticas pedagógicas. (Tesis de Maestría en Educación, dirigida por Andrea Alliaud, Universidad San Andrés).
- Achilli, E. (1996) “Práctica Docente y Diversidad Socio Cultural”. Rosario. Editorial: Homo Sapiens.
- Achilli, E. (2000). Antropología y políticas educativas interculturales (notas en nuestro quehacer en contextos de desigualdad social). Revista Claroscuro N° 1 (2001). CEDCU-UNR.
- 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
- Achilli, E. (2001) Investigación y formación docente. Laborde. Rosario. Argentina
- Aguerrondo, I. (2008), “Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión”, en *Perspectivas*, vol. XXXVIII, N° 1, UNESCO/IBE, <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>, 15-06-14.
- Achilli, E. (2011) Módulo III Metodología y técnicas de Investigación. Programa de Formación docente e investigación. Centro de Estudios Avanzados UNC. Córdoba. Mimeo.
- Aguerrondo, I. (Coord.) (2015). Las escuelas del medio rural. Cuatro décadas de trabajo. Fundación Bunge y Born. Talleres Gráficos Manchitas.
- Albarracín, L., Alderetes, J., Pappalardo, M., y Ferreira, R. Aportes para la enseñanza de la lengua quechua en el NOA. Recuperado de <http://www.adilq.com.ar/aportes.htm>

- Alen, B. y Sardi, V. (2009) *Iniciarse como docente en escuelas rurales*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina- Buenos Aires. ISBN 978-950-00-0697-2
- Alliaud, A. 1993. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Alliaud, A. (2003) *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. Vol. 1. Doctorado- Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Alliaud, A. (2004). *La experiencia escolar de maestros “inexpertos”*. Biografías, trayectorias y práctica profesional, *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-13. Recuperado el 16 de abril de 2013 de www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF
- Alliaud, A. (2009). *Los residentes vuelven a la escuela Aportes desde la biografía escolar*; en: Davini, M. C. (coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Eds.
- Anijovich, R. Capelleti, Mora, M. Sabelli. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Editorial Paidós.
- Anijovich, R. y Mora S. (2010) *“Estrategias de Enseñanza”*. Buenos Aires. Editorial: Aique.
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2015). *Las prácticas como eje de la formación docente*. Buenos Aires: Eudeba.
- Aramayo, H. (1996). *Testimonios de amor y de trabajo*. Editorial UN-Ju. ISBN 950-43-6992-8
- Aran, S., Eberle M., Ferreyra H. (2010) *Experiencias de capacitación docente para nivel primario y secundario en Córdoba y Entre Ríos*. En *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas*. México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, FCE.
- Argüello, S. (2009). *La capacitación docente, la formación permanente y la investigación: algunos puntos de encuentro*. Documento de cátedra. FHyCS-UNJu.
- Artigue, C. (2007). *¿Cómo construyen los docentes las prácticas rurales de Nivel Inicial?* Circular N° 3 Tesis de Maestría en Edu-

cación con orientación en Ciencias Sociales y Educación: *"Reconocer y re-construir. Prácticas docentes rurales en el Nivel Inicial"* Secretaría de investigación y posgrado. Facultad Ciencias Humanas. Universidad Nacional Del Centro De La Provincia De Buenos Aires.

- Artigue, C. (2007). Consideraciones acerca de la educación rural. Entrevista a Elisa Cragnolino. Revista Praxis Educativa N° 11 (2007) pp. 139-144.
- Arroyo, G., Pérez, J. Y Romero, H. (2017) Sistematización de Experiencias en la Formación de Doctorantes, una metodología para la mejora docente. Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. San Luis Potosí- México.
- Avalos, T. (2008) Caracterización de algunos aspectos de la enseñanza en el plurigrado. Estudio realizado en dos escuelas primarias rurales del departamento de Empedrado, provincia de Corrientes. Proyecto N° 565. INFOD. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Baigorria, H., De La Torre, Y., Pérez, C., Pérez, C. (2016). Las primeras prácticas docentes en la escuela rural. Ponencia presentada en I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA Repositorio Institucional. Digital de Acceso Abierto <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/758>
- Batallán, G. y Campanini, S. (2007) El "respeto a la diversidad" en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral. Revista de Antropología Social, vol. 16, 2007, pp. 159-174. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585006>
- Barbier, J. (2000) El análisis de las prácticas: cuestiones conceptuales. Paris, L'Harmattan, pp. 35-58
- Begoña Vigo, A. (Coord/autora) (2010) La mejora de la enseñanza y el aprendizaje en una escuela rural inclusiva desde una perspectiva creativa. Proyectos de Cooperación en materia de investigación y prácticas educativas entre Departamentos Universitarios y Departamentos de Institutos de Educación Secundaria o Equipos de Personal Docente, de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Beillerot, J. (1996) La formación de formadores entre la teoría y la práctica. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Berger, M, y Luckmann, T. (1991): La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Bigot, M. (2013). El concepto de interculturalidad en las relaciones socioétnicas. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Bixio, C. (2013). Maestros del Siglo XXI. El oficio de educar. Homenaje a Paulo Freire. Rosario: Homo Sapiens. (Cap.1)
- Bustos Jiménez, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. Revista de Investigación Educativa, vol. 26, núm. 2, 2008, pp. 845-519. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Murcia, España.
- Braslavsky C. (1980). La educación argentina (1955-1980). Buenos Aires: CEAL.
- 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.
- Brumat, R. (2010). Políticas educativas en educación rural y formación de maestros en argentina (2004 – 2009). Revista Jovens Pesquisadores. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 3, n.2, p.147-156, 2010 – ISSN: 1982-3207
- Brumat, R. (2011) Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação. ISSN: 1681-5653 N.º 55/4 – 15/05/11 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)
- Brumat, R. y Baca, C. (2015) Prácticas docentes en contextos de ruralidad. Un estudio en escuelas rurales del norte de córdoba. *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N° 2. ISSN 2422-5975
- Brunner, J. (1993). Investigación social y decisiones políticas: El mercado del conocimiento. Documento FLACSO –Programa Chile. Serie: Educación y Cultura N° 42. Santiago, octubre 1993.
- Camacho, R. y Galán, G. (2011). Didáctica y Diversidad: Reflexiones para una educación intercultural. En Diversidad Sociocultu-

- ral. Interculturalidad del mundo actual: pasado y presente. Purmamarka Ediciones. Pp. 54-74
- Camilloni, A. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires Barcelona México. Editorial Paidós.
- Camilloni, A. (2010) “El Saber Didáctico”. Buenos Aires: Editorial: Paidós.
- Carrasco, R. y Lesvia O. (2003). Aprender a ser maestro rural: un análisis de su formación y de su concepción pedagógica. México: CEE/Fundación para la Cultura del Maestro, A.C. SNTE. 400 pp. ISBN: 968-7165-68-5
- Castillo, S. (2007) “Escuelas Ruralizadas y Desarrollo Regional.” Lecturas Pedagógicas. Provincia de La Pampa (Argentina). Editorial: Miñó y Dávila.
- Castro, H. y Reboratti, C. (2007). Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición. Buenos Aires: Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos.
- Ceballos, R. (2001). En Jujuy comienza la patria. Edición del autor.
- Chalco, R. y Vilca, B. (2011) Diversificación curricular en cuatro instituciones educativas secundarias agropecuarias de la región Puno. En Educación rural andina capacidades tecnológicas y desafíos territoriales. Editorial Desco, Educación sin Fronteras. Arequipa. Perú.
- Checa, C. (2011). Educación y desarrollo rural: reflexiones y temas para el debate. En Educación rural andina capacidades tecnológicas y desafíos territoriales. Editorial Desco, Educación sin Fronteras. Arequipa. Perú.
- Cragnolino E. (2002). Escuelas, Maestros y Familias en el Espacio Social Rural Tulumbaro” Ponencia presentada en las III Jornadas de Encuentro Interdisciplinario y de Actualización. Córdoba. CIFYH. UNC.
- Cragnolino, E. y Lorenzatti M. (2003) “Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática”, en *Páginas*, Año 2, N° 2 y 3, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Narvaja Editor, Córdoba. Pág. 63-76.

- Contreras Domingo, J. (2010) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 2, agosto, 2010, pp. 61-81. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España.
- Croce, Alberto César (1999), *Políticas Públicas de educación: Estado y ONGs*. Colección, Vol.VII, No 11, pp.187-197.
- Cruder, G. (1999) Cine, TV y video: qué piensan, qué consumen los maestros. En: *Revista Ensayos y experiencias*. Año 6, N° 31, 37 – 49. Buenos Aires. México. Ediciones Novedades Educativas.
- Davini, M. (1998). *El currículum de formación del magisterio en la Argentina*. Academia Nacional de Educación.
- Davini, M. (2005). *Acerca de las prácticas docentes y su formación. Área de desarrollo curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación*. Buenos Aires: INFOD. Reimpresión. Buenos Aires. Editorial: Papers Edit.
- Davini, M. (2009). *De Aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar*”. Reimpresión. Buenos Aires. Editorial: Papers.
- Davini, M. (2015). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs As. Paidós. (Cap. 1 y 5).
- Dewey, J (1989, 1ª edición 1983) *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo. Paidós. España.
- Díaz, R., Rodríguez A y otros (2006). *La Interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti. *Revista Astrolabio*. ISSN 1668-7515.
- Diker, G y Terigi, F. (2008) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- Domenech, E. (2004). *Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de “integración” en el espacio escolar?*. *ASTROLABIO*, 1 (1) 1-12. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/eduardo.domenech/29>
- Dubet, F. (2007). *El declive y las mutaciones de la institución*. *Revista de Antropología Social*, vol. 16, 2007, pp. 39-66. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España

- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En publicación: Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Inés Dussel FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Edelstein, G. E. (2003) Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. Revista Iberoamericana de Educación, n° 33: septiembre-diciembre, pp. 71-89, Publicaciones OEI.
- Echeverri, R. y Ribero, M. (2002). Nueva ruralidad. Visión del territorio en América Latina y el Caribe. IICA, Costa Rica.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. Nueva Antropología, vol. XII, núm. 42, julio. Pp. 27-42. Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1996) Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 1, núm. 1, enero-junio. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Fainholc, B. (1992). "Educación Rural: temas claves". Buenos Aires. Editorial: Aique.
- FAO (2004). Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Roma: FAO.
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Paidós.
- Ferry, G. (1997). "Pedagogía de la formación". Bs As. Editorial: Noveidades Educativas. (2da Parte. Cap 1, 3 y 5)
- Finocchio, S. y Lagarralde, M. (2006). Modelos de formación continua en América Latina. Centro de Estudios en Políticas Públicas. Buenos Aires.
- Freire, P. (2007). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural". Buenos Aires. Editorial: Siglo XXI.
- Foresi, M. (2009). El profesor co-formador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En Sanjurjo, L. (coord.), Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens.

- Gallardo, M. (2011) La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? Dpto. Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga, España. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação-ISSN: 1681-5653. N° 55/5 – 15/06/11- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU).
- Godenzi J. (1996) Educación bilingüe e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas Crónicas Bibliográficas N° 2. Pp. 559-581.
- Goetz, J.P y Le Compte, M. (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. España.
- Gómez Bahillo, C. (2007). Revista de Desarrollo Rural y Cooperativismo Agrario. Lo rural en los planes educativos del gobierno de Aragón. Dpto. Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza (2006-2007), 10, 83-104. ISSN: 1139-7748.
- Griffiths, V. (1979). Problemas de la Educación Rural. Vol. 225. UNESCO. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Guber, R. (1991). El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. 1ra Edición. Editorial Legasa.
- Guber, R. (2001). La Etnografía. Método, campo y reflexividad. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultural y Comunicación. Grupo Editorial Norma. Bogotá.
- Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Edición. 1ra Edición. Editorial Paidós Estudios de Comunicación.
- Hernaiz, I (Coord.) (2004) Educación en la Diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe. Serie de publicaciones sobre la iniciativa de Educación Básica “Comunidad de Aprendizaje” impulsada y financiada por la Fundación W. K. Kellogg/IPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires. Agüero 2071. (C1425EHS) Buenos Aires- Argentina.
- Hernández Barbosa, R. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. Actualidades Pedagógicas (63), 15-38.

- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Editorial Graó.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Quinta edición. Ediciones Morata. Madrid España.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos – 1ed*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Primera edición, Colombia.
- Jerez, O.; Ortiz, G. y Delgado, A. (2002). *La educación frente al escenario de la multiculturalidad: dos discursos en pugna*. En: Palou, R y Jerez, O. *Formación Docente Investigación e Innovaciones Educativas. Módulo 5 “Educar en la Diversidad”* Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy. p. 25 – 32.
- Jerez, O. (2008). (ms). *Los indígenas de las tierras bajas y la educación en Jujuy*. Simposio; VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Institución organizadora: UNICEF-Ministerio Nacional de Educación.
- Jerez O. y Ordoñez, C. (Comp.) (2010). *Diversidad Sociocultural. Interculturalidad del mundo actual: pasado y presente*. Ediciones Purmamarka.
- Jerez O. y Ordoñez, C. (2010) *La escuela ante la diversidad étnica: encuentros y desencuentros entre los pueblos originarios y la educación*. Tercer Simposio Internacional de Investigación “La investigación y su transferencia a la comunidad”. Departamento Académico San Salvador de la Universidad Católica de Santiago del Estero
- Jerez, O. y Figueroa, C. (2013) (ms). *La enseñanza de la diversidad y la formación inicial de docencia primaria*. VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: Currículo, Investigación y Prácticas en contextos (s)– Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Jiménez, A. (2014). *Sistematización de Experiencias Pedagógicas que desarrollan los servicios de Educación Inicial del Distrito Capital*. Investigación realizada en las Localidades de Ciudad Bolívar, Tunjelito, Bosa y Usme de la Ciudad de Bogotá. Universidad Santo Tomás. En las 2das Jornadas de Educación. Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Juárez, D. (2017) Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. Universidad Jesuita de Guadalajara. Sinéctica: Revista Electrónica de Educación. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750>
- Kaplan, C. (2008). Talentos, dones e inteligencias: El fracaso escolar no es un destino. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Lacruz, Cebrián y Fernández (2016) Expectativas y creencias del alumnado rural sobre su futuro profesional y académico. Revista Aula Abierta N° 45, Pp. 49-54. Universidad de Oviedo. ISSN: 0210-2773 DOI: <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.49-54>.
- Landini, F. (2010). La dinámica de los saberes locales y el proceso de localización del saber científico. Algunos aportes desde un estudio de caso. Cuadernos de Desarrollo Rural 7, (65): 21-43.
- Ley N° 4874. Consejo Nacional de Educación (1905). Sobre escuelas nacionales en las provincias. Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Search/Results?lookfor=%22%20Ley%20Lainez%22&type=Subject>
- Ley N° 1420 (1884) De Educación Común. Consultado: <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Search/Results?lookfor=%22%20Ley%20Lainez%22&type=Subject>
- Ley N° 5369. (2003). Independencia orgánica, funcional, administrativa y pedagógica de los Niveles Inicial, Primario, Secundario y Superior. (Documento provisto por el Instituto de Educación Superior de la Región de la Quebrada)
- Ley N° 26150 (2006). Programa Integral de Educación Sexual. Consultado: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Liston, D. y Zeichner, K. M. (1997) La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza. Madrid: Morata.
- Litwin, E. (2008). Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. 4ª impresión. Buenos Aires. Editorial: Paidós.
- Litwin, E. (2009). El Oficio de Enseñar. Condiciones y Contextos. Buenos Aires: Editorial: Paidós.

- Lorenzatti, M.; Brumat, M.; Beinotti, G. (2014). Políticas de formación docente inicial para educación rural en Argentina. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 7.3 (2014): 45-55. ISSN: 1989-0397. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/art3.pdf>
- Lorenzatti, M. y Ligorria, V. (2015). Educación de jóvenes y adultos y educación rural: aportes para la formación de futuros maestros: cuaderno de trabajo. Río Cuarto: UniRío Editora. Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online. ISBN 978-987-688-151-7
- López, L. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. Revista Iberoamericana de Educación. N° 13, págs. 47-98.
- López (2006). Los contextos sociales de las escuelas primarias de México. IIPE/UNESCO-Sede Buenos Aires en Aguerrondo, I. (Coord.) (2015). Las escuelas del medio rural. Cuatro décadas de trabajo. Fundación Bunge y Born. Talleres Gráficos Manchitas.
- Mancovsky, V. y Moreno Bayardo, M.G. (2015). La formación para la investigación en el posgrado. Buenos Aires, Argentina: Colección Universidad/Noveduc.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente ¿cómo se aprende a enseñar? Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid.
- Mart, M. (2008). Políticas educativas y usos cotidianos de la "diversidad sociocultural" en espacios escolares de la provincia de Santa Fe. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas. <https://www.aacademica.org/000-080/175>
- Matteoda, M. Rojas, C. (2004). Currículum, cultura regional e identidad. CUADERNOS FHYCS-UNJu, Nro. 22:65-78.
- Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (2007) "Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos". Buenos Aires. Editorial: Centro Editor de América Latina.
- Menghini, R. (2009). Nuevas regulaciones para la formación de docentes en la Argentina (2004-2008). En: Vior, Misuraca y Rocha

- (Comp.) (2012). Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones? Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones.
- Mialaret, G. (1979). El derecho del niño a la Educación. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7 Place de Fontenoy, 75700 Paris Imprenta de Presses Universitaires de France, Vendôme. ISBN 92-3-301737-0. UNESCO.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2009). Serie Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Educación Rural. INFOD. 1a ed. - Buenos Aires- ISBN 978-950-00-0721-4.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy (2005). Resolución N° 2453- S.E
- Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy (2006). Resolución N° 3768 S. E
- Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy (2006). Resolución N° 3768 S. E Anexo Único.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy (2006). Resolución N° 3933- S.E.B-06
- Ministerio de Educación (2015) Sistematización de Experiencias de Tecnología y Ambiente Escuelas Rurales De Educación Primaria Tercero Arriba, San Justo, San Carlos Minas. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Desarrollo Curricular Secretaría de Ambiente Dirección de Educación Ambiental. Córdoba. Argentina.
- Ministerio de Educación (2015). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) Temas de Educación. Panorama de la Educación Rural en Argentina. Año 10. Número 12.
- Ministerio de Educación (2006). Ley Nacional de Educación N° 26.206. Argentina.
- Ministerio de Educación (1993). Ley Federal de Educación N° 24.195. Argentina.
- Ministerio de Educación (2013) Ley de Educación de la Provincia N° 5807. Jujuy-Argentina

- Ministerio de Educación (1993) Ley General de Educación de la Provincia N° 4731. Jujuy-Argentina
- Ministerio de Educación (1995). Ley de Educación Superior N° 24.521. Argentina.
- Ministerio de Educación (2002). Ley de Educación Superior N° 25.573. Modificación de la Ley de Educación Superior (1995). Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia Y Tecnología. Instituto Nacional De Formación Docente (2007) Plan Nacional de Formación Docente. Resolución CFE Nro. 23/07 Anexo I. Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia Y Tecnología (2007) Resolución CFE N° 24/07 “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia Y Tecnología (2007) Resolución CFE N° 24/07. Anexo 1. “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” Anexo I. Argentina
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2010). Resolución CFE N° 109/10 “Educación Rural en el Sistema Educativo Nacional”. Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2008). Resolución CFE N° 57/08.
- Ministerio de Educación. Ciencia y Tecnología (2008). Resolución CFE N° 57/08 Anexo I. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Rural para el Nivel Primario.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. (2009). Resolución N° 4272-E. De aprobación del Diseño Curricular Provincial para la formación docente inicial del Profesorado de Educación Primaria.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy (2009). Resolución N° 4272-E. Diseño Curricular Provincial para la formación docente inicial del Profesorado de Educación Primaria. Anexo Único.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy (2009). Resolución N° 146-E. Estructura Curricular del Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy (2011). Resolución N° 6815-E. Régimen Académico Provincial.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy (2011). Resolución N° 6815-E Régimen Académico Provincial. Anexo Único.
- Ministerio de Educación de la Nación (2009). Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares del Profesorado de Educación Primaria. Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia Y Tecnología (2007) Resolución CFE Nro.30/07 Anexo I “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”. Argentina
- Ministerio de Educación, Ciencia Y Tecnología (2010) Resolución CFE Nro.128/10 “Educación Rural en el Sistema Educativo Nacional”. Argentina
- Ministerio de Educación, Ciencia Y Tecnología (2010) Resolución CFE Nro.128/10 “Educación Rural en el Sistema Educativo Nacional”- Anexo I. Argentina
- Ministerio de Educación, Ciencia Y Tecnología (2010) Resolución CFE Nro.119/10 “La Modalidad de Educación Intercultural y Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional”. Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia Y Tecnología (2010) Resolución CFE Nro.119/10 “La Modalidad de Educación Intercultural y Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional”- Anexo I. Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia Y Tecnología. (2018). Red INFOD. Instituto de Educación Superior N° 2. Datos institucionales. <https://ies2-juj.infod.edu.ar/sitio/nuestro-instituto/>. Consultado el 28/11/2018
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Constitución de la Nación Argentina. (1994). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/50000-54999/54874/texact.htm>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2004). Ley N° 25919. Fondo Nacional de Incentivo Docente.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2006). Ley N° 26.075. De financiamiento educativo. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>.

- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (1985). Ley N° 23.302 "Sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes. Objetivos. Comunidades Indígenas. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. Adjudicación de Tierras. Planes de Educación, Salud y Vivienda" <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/23790/texact.htm>
- Molinari, A. (Comp.). Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas: primeros resultados de una política nacional de promoción de la investigación en el sistema formador - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2012.- E-Book. -(La investigación en los Institutos Superiores de Formación Docente) ISBN 978-950-00-0948-5
- Moliner, L. y Ortí, J. (2016) ¿Podré acabar el temario?: Las preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado novel Revista Complutense de Educación. ISSN: 1130-2496 Vol. 27 Núm. 2. Pp. 827-844. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48371
- Montero, L. (2001) La construcción del conocimiento profesional docente. Homo Sapiens. Rosario.
- Montesinos, M.; Pallma, S. y Sinisi, L. (1996). "Notas sobre la diversidad cultural. Aproximaciones críticas acerca de la construcción de la diferencia en la nueva propuesta curricular y en la vida cotidiana escolar". Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación. Educación, Crisis y Utopías. Bs. As.
- Navarro, A. y Roche, A. M (2013). Investigación en Educación: Los Procesos de Sistematización de Experiencias Educativas. Revista Oficios Terrestres N° 29 ISSN 1668-5431.
- Navarro, C. (2006). Dos Clases de Políticas Educativas. La Política de las Políticas Públicas. PREAL Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Este documento fue originalmente publicado como el Capítulo 10 de La Política de las Políticas Públicas. Progreso económico y social en América Latina (IPES). Informe 2006. Banco Interamericano de Desarrollo. El libro se puede adquirir en <http://shop.iadb.org/iadbbookstore>.
- Nevado, C. (2011). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Centro de Ciencias Humanas y Sociales. Grupo inter. Madrid,

- España. Revista de Educación, 358. Mayo-agosto 2012, pp. 38-58
- Olivares Abós, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones: ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula Abierta* 2007, Vol. 35, núms. 1, 2, pp. 83-90. ICE. Universidad de Oviedo. ISSN: 0210-2773
- Olzansky, C. (2016). El rol del docente co-formador en el período de residencias de los estudiantes del profesorado de educación inicial. Ponencia presentada en I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA Repositorio. Institucional Digital de Acceso Abierto <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/760>
- Oxman, Claudia. (1998) *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pérez, L. (1998). *Lo rural y la ruralidad: algunas reflexiones teórico-metodológicas*. Michoacán: Colegio de Michoacán.
- Pérez, E. (2001). *Hacia una nueva visión de lo rural*, en Giarracca, N. (comp.) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*, CLACSO, Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el Siglo XXI*. En *Revista de Tecnología educativa*. XIV, (3) Santiago de Chile. Pp 503-523.
- Puga Méndez, A. (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>
- Puiggrós, A. (2002). *Qué pasó en la educación Argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Editorial Galerna.
- Puca Orazabal, G. (2015). *Estrategias de enseñanza de la historia y la geografía en escuelas rurales de nivel medio de la puna jujeña*. En: *Viejos actores, nuevas miradas: aportes a las ciencias sociales por jóvenes investigadores / Soraya Ataide... [et al.] ; compilado por Omar Jerez... [et al.]*. - 1a ed. - San Salvador de Jujuy: Purmamka Ediciones. Pp. 11-134. ISBN 978-987-3792-23-6

- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. (2010) Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 2, agosto, 2010, pp. 37-60. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España
- Rizo García, M. (2004). Reseña de "El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea" de Leonor Arfuch *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. XLVI, núm. 190, enero-abril, 2004, pp. 232-238. Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México
- Rambur, M. (2015). *Ser docente hoy: Una aproximación a las razones que fundamentan la elección*. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1164/te.1164.pdf>
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y su concepción pedagógica*. México. Centro de Estudios Educativos.
- Rodríguez, M. (2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, Año 8 N° 2. file:///C:/Users/pcbox/Downloads/Dialnet-ElUsoDelTiempoEnLaPracticaPedagogicaDeLasEscuelasA-2724047%20(2).pdf
- Rodríguez Gómez, G. y Otros (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rubinelli, M. (2002). Reflexiones en torno a la búsqueda nuevos espacios para la construcción de la interculturalidad. *Cuadernos N° 15*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, pp. 251 – 264.
- Rubinelli, M. (2005). *Interculturalidad y vida cotidiana en el Noroeste argentino*. Kairós, *Revista de Temas Sociales*. Universidad Nacional de San Luis- Año 9 – N° 15- ISSN 1514-9331 <http://www.revistakairos.org>
- Rubinelli, M. (2011). *La EIB en nuestro país. Avances y problemas*. En *Diversidad Sociocultural*. Interculturalidad del mundo ac-

- tual: pasado y presente. Purmamarka Ediciones. Pp. 153-161.
- Matteoda, M. Rojas (2004). Currículum, cultura regional e identidad. CUADERNOS FHYCS-UNJu, Nro. 22:65-78.
- Sagastizábal, M. (2000). Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica. Ediciones IRICE.
- Sánchez, R. (2011). Políticas Educativas e Interculturalidad: Aportes desde la Experiencia. En Educación rural andina capacidades tecnológicas y desafíos territoriales. Editorial Desco, Educación sin Fronteras. Arequipa. Perú.
- Sanjurjo L. y Vera M. (1994). Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Editorial Homo Sapiens. Rosario.
- Sanjurjo L. (2002). La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Editorial Homo Sapiens. Rosario.
- Sepúlveda, G. (1996) "Interculturalidad y construcción del conocimiento". En J.C. Godenzzi (comp.), Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas. pp. 559-581.
- Sirvent, M. (1992). Educación de adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.
- Sampson, F. (Coord.) (2009). Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. ISBN N° 978-92-3-104077-1. UNESCO. www.unesco.org/es/world-reports/cultural-diversity.
- Schön, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Madrid, Paidós.
- Schön, D. (1998). El Profesional Reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan. España: Paidós.
- Sarmiento, F., Solano, M., Bobadilla, D. y Noreña, J. (2007). Sistematización de Experiencias pedagógicas: una modalidad investigativa válida para la construcción, transformación y divulgación de saberes acerca de la relación lectoescritura y valores. Universidad De La Salle Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Lengua Castellana Inglés y Francés Bogotá. Colombia.

- Taylor S. y Bogdan R. (1992). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación.* La búsqueda de significados. Buenos Aires. Editorial: Paidós.
- Tenti, E. (2010). *Estado del arte: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina.* Buenos Aires: IIEPE; UNESCO.
- Teubal, M. (2001). *Globalización y nueva ruralidad en América latina,* en GIARRACCA, N. (comp.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*, CLACSO, Buenos Aires.
- Tomás Boix, R. (1995) "Estrategias y Recursos Didácticos en la Escuela Rural". Barcelona. Editorial: Graó.
- Tomás Boix, R. (2004) "La Escuela Rural: Funcionamiento y Necesidades". Barcelona. Editorial: Graó.
- Torres, R. (1998). *Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?* Perfiles Educativos, núm. 82. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México.
- Torres, A. y García, R. (2010) *La diversidad cultural y su incorporación al modelo educativo nacional.* En: "Diversidad cultural un reto para las instituciones educativas. México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala". Universidad Nacional de Guadalajara.
- Terigi, F. (2009) *La invención del hacer: la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales en Argentina.* Ponencia presentada en VII Seminario REDESTRADO-Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires.
- UNESCO. (2016). Serie " Herramientas de apoyo para el trabajo docente". Texto 3: Metodología de Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras. Lima: Carlotan E.I.R.L. Obtenido de <http://www.unesco.org/lima>
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., y Delgado, P. (2006). *La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores.* Revista Iberoamericana De Educación, N° 40 (3), 1-11. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2512>
- Vezub, L. (2005). *El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia*

de Buenos Aires. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, 15. Pp. 211-242.

- Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión o oficio? *Revista DIDAC*, 46, 4-9
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 11 (1), [En línea] Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14, N°42, México.
- Villamil, B. (2013). La formación docente y las prácticas pedagógicas en la escuela rural multigrado. Maestría en Educación U.P.T.C -Institución Educativa Departamental de Manta-Cundinamarca. Memorias Congreso Investigación y Pedagogía. Tunja, Número 02 – Octubre/ 2013 ISSN 2256-1951
- Ontiveros, A. (2011). Reflexiones y experiencias sobre la educación intercultural (México y el NOA-Argentina En Diversidad Sociocultural. *Interculturalidad del mundo actual: pasado y presente*. Purmamarka Ediciones. Pp. 126-138.
- Woods, P. (1993). La escuela por dentro. La Etnografía en la investigación educativa. Ediciones Paidós.
- Zamero, M. (2010) La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. v. 1, 196 p.; 28x20 cm. - (Estudios nacionales) ISBN 978-950-00-0821-1

Bibliografía Consultada

- Devalle De Rendo, A. Vega, V. (2006): Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad. Buenos Aires: Aique Grupo Editores.
- Iglesias, L. (1995). La escuela rural unitaria. Fermentario para una Pedagogía Creadora. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.
- Naveros, M. (2014). Formación en alternancia de jóvenes rurales. Proyectos profesionales y desarrollo de competencias. Experiencias educativas en Perú. Buenos Aires. Noveduc.

- Plencovich, M.; Costantini, A. (Coord.). (2011) Educación, ruralidad y territorio. Buenos Aires: Ciccus.
- Revista de la Escuela de Antropología (2015). Dossier Antropología y Educación. Volumen XXI. Escuela de Antropología. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. ISBN 1852-1576
- Revista Lengua y sociedad (2014). CILA - Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada, volumen 14, N° 1, 2014. ISSN N° 1729-9721. Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2014-14879
- Romero, J. Y Farinós, J. (2004): “Los territorios rurales en el cambio de siglo”, en Romero, J. (coord.), *Geografía Humana*. Editorial Ariel, Barcelona
- Sanjurjo, L. y Rodríguez X. (2003) Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Editorial Homo Sapiens.
- Sinisi, L. (2001). “La relación ‘nosotros-otros’ en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización”, en Neufeld, María y Thisted, Jens (comps.), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Argentina, Eudeba.
- Wittrock, M. C. (1989): *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.

El tema de esta tesis de doctorado responde a la formación docente inicial para los ámbitos rurales de la Provincia de Jujuy. En tanto que se procura a la luz de sólidos antecedentes teóricos, dilucidar e indagar cómo se dio el proceso de formación inicial en el profesorado, de la región mencionada, para escuelas rurales, y en relación, por supuesto, con la diversidad cultural.

#PublicáTuTesis

ISBN 978-987-48367-1-7



9 789874 836717



COLEGIO
de GRADUADOS
en ANTROPOLOGÍA
de JUJUY



FHyCS

Facultad de Humanidades
y Ciencias Sociales