

Políticas de formación docente inicial para educación rural en Argentina

Policy about initial teacher training for rural education in Argentina

Maria del C. Lorenzatti *, Maria Rosa Brumat y Gloria Beinotti

Universidad Nacional de Córdoba

En este artículo se presentan algunos puntos centrales de las políticas de formación docente inicial de Educación Rural en Argentina. Se trata de los primeros resultados de un estudio mayor que abarca a cuatro países del Mercosur. El objetivo de este trabajo es analizar los aspectos normativos de la formación docente y mostrar la complejidad que asume la práctica docente en espacios sociales rurales.

Palabras clave: Formación docente, Educación rural, Políticas educativas.

This article discusses some key points of the initial teacher training policies Rural Education in Argentina are presented. These are the first results of a larger study encompassing four Mercosur countries. The aim of this paper is to analyze the normative aspects of teacher training and show the complexity assumes the teaching practice in rural social spaces.

Keywords: Teacher training, Rural education, Educational policies.

*Contacto: marieta.lorenzatti@gmail.com

1. Introducción

En este artículo se presentan los primeros avances de un proyecto global que tiene como propósito generar conocimiento sobre las políticas de formación inicial para docentes de educación rural en cuatro países del Mercosur¹. En este trabajo se particulariza la mirada en lo que sucede con la formación docente inicial para la modalidad en Argentina. En artículos anteriores (Brumat, 2010, 2011) expresamos que esta modalidad ha sido escasamente abordada en las políticas educativas en general y las referidas a la formación docente, de manera particular.

Cragolino y Lorenzatti (2002) plantean 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. Esta perspectiva analítica asume la complejidad, multidimensionalidad y el carácter histórico de instituciones, prácticas y procesos. En esta línea sostenemos la necesidad que los estudiantes de las instituciones formadoras aprendan a mirar la sociedad, mirar la escuela, mirar los sujetos involucrados (los docentes, los alumnos, los padres y otros sujetos) en la escuela y en el contexto específico, el espacio social rural.

En primer lugar, abordamos la perspectiva conceptual y metodológica desarrollada en el proyecto; en segundo lugar, presentamos un recorrido histórico de las políticas educativas para la educación rural y la formación docente en Argentina; en tercer lugar, analizamos los marcos regulatorios de formación docente de Argentina y de la provincia de Córdoba; finalmente, esbozamos algunas reflexiones sobre lo que implica pensar la formación del docente rural.

2. Perspectiva teórico-metodológica del Proyecto Global

En el proyecto global se parte de los siguientes conceptos: políticas educativas, formación docente, formación docente inicial y educación rural de manera relacional.

Pensar relacionamente como plantea Achilli (2005) implica, estudiar el entramado de las políticas educativas, de los contextos institucionales y de los sujetos que las practican. Se trata de "...una propuesta que parte de entender el esfuerzo por relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas conceptuales" (Achilli, 2005:17).

¹ Se trata del proyecto "Estudio de la situación de las políticas de formación docente para educación de jóvenes y adultos y educación rural en países del Mercosur", seleccionado en la Convocatoria restringida a las Instituciones Superiores/Terciarias de Formación Docente y/o Universidades de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay para la presentación de propuestas de creación de redes que desarrollen estudios y proyectos de mejora en el marco del "Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)". Convenio de Financiación DCI – ALA/2010/19892. Unión Europea.

En esta línea cuando hablamos de “políticas educativas consideramos –en un sentido amplio– al conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales –hegemónicas– como desde los distintos sujetos implicados las que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas” (Achilli, 1998:3).

En este proyecto la referencia a las políticas educativas significa no sólo el estudio de las normativas nacionales y jurisdiccionales de cada país (en el caso que nos ocupa, las de Argentina y Córdoba) sino también el análisis de los modos en que éstas son resignificadas en las instituciones formadoras. Es decir, cómo se construyen las políticas a partir de las tradiciones institucionales y las diferentes trayectorias de los sujetos que participan en ella. En este artículo se presenta sólo una mirada a las regulaciones sobre formación docente inicial nacional y jurisdiccional de Argentina que corresponde a la primera etapa de este estudio regional.

Otro de los conceptos importantes es “formación docente”. Según Edelstein et. al (2004) 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 necesitan los docentes y qué contenidos hay que tener en cuenta en su formación. Es a su vez, un campo que está mediado por múltiples dimensiones y planos de realidad que abren distintos caminos de problematización y análisis (Rosas Carrasco, 2003).

Davini (1998), a su vez, define a la formación docente como un “

Proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-profesional que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño en el puesto de trabajo. Producto social de una historia y con rasgos de afinidad e interés para los grupos sociales que se incorporan a este proceso, implica un proceso de largo alcance, con fases internas y sucesivos cambios. (p. 34)

La autora identifica diferentes fases en la formación docente: la preparación inicial o de grado, la socialización profesional y como previa a ambas la biografía escolar de los estudiantes (Davini, 2005).

En un trabajo anterior (Cragolino y Lorenzatti, 2000) sobre formación docente para la ruralidad sostenemos la importancia de propiciar condiciones para la apropiación de conocimientos que les permitan a los futuros maestros enfrentar creativa y críticamente las particularidades de los alumnos y su entorno rural. En esta línea, proponemos las siguientes dimensiones analíticas para abordar la problemática de la “educación rural”: el espacio social rural, la escuela rural como producto histórico social y resultado de la acción de diferentes actores; la práctica del docente rural como resultado de múltiples determinaciones; la estructura institucional, la organización y el funcionamiento de la escuela en las zonas rurales; el trabajo y la escolaridad en las áreas rurales y finalmente, la intervención pedagógica en las escuelas rurales.

La perspectiva relacional para comprender la multidimensionalidad de la práctica docente implica reconstruir el espacio social donde se desarrolla como un espacio de relaciones, que identifica a la escuela como producto de la historia y también como espacio de posiciones y relaciones. Se complementa con una perspectiva que recupera al sujeto, en este caso al docente entendiéndolo no como individuo sino como “agente socializado” considerando entonces su trayectoria social y su trayectoria de formación profesional, y considerando los contextos institucionales particulares de las escuelas rurales (Cragolino, 2001).

Pensar la formación docente, según Achilli (2001) remite obligadamente a mirar la práctica docente como proceso formativo. Esto requiere una distinción que es central a la

hora de pensar en la formación como proceso. Por un lado, la práctica pedagógica se refiere a aquella práctica que se desarrolla en el contexto del aula y que se centra en el trabajo de transmisión del conocimiento, caracterizada por la relación entre docente, alumno y conocimiento. Por otro lado, la noción de práctica docente va más allá de la práctica pedagógica o de la enseñanza. La práctica docente se constituye a partir de la práctica pedagógica, pero la trasciende ya que implica un conjunto de acciones, funciones y relaciones que desarrollan los maestros y profesores y que van configurando el campo de acción en determinadas condiciones institucionales y sociales.

Ahora bien, ¿cuáles son las realidades contextuales en la que desarrolla su tarea el maestro rural? En general, se trata de pequeñas escuelas atendidas por un solo maestro que cumple funciones directivas y atiende un grado múltiple. Esto significa que además realiza tareas de mantenimiento del edificio y mobiliario, administración de los recursos y organización y coordinación de fondos en aquellos lugares donde funciona la cooperativa escolar. La complejidad de esta función docente interpela a los maestros rurales. Por eso uno de los desafíos a la hora de pensar en la formación de estos maestros consiste en propiciar situaciones que afiancen la autonomía del maestro para que, según la realidad en la cual trabaja, pueda colaborar en la producción de las condiciones sociales y pedagógicas que satisfagan las necesidades de sus alumnos.

3. Un recorrido histórico por las políticas educativas para educación rural y formación docente en Argentina

Para hablar de la problemática de la formación docente inicial en la modalidad de educación rural es necesario hacer un poco de historia y analizar lo sucedido en las últimas décadas en Argentina.

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 (PSE). En este sentido, este programa se centraba en atender las condiciones materiales de estas escuelas, ya sea en relación con materiales didácticos como con la infraestructura.

En ese momento histórico se produce también un proceso de transformación curricular en los planes de estudio de las instituciones formadoras y se elaboraron, a nivel nacional, los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Formación Docente². En este documento no aparece explicitado el término Educación Rural. Sin embargo 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. Se enmarca este posicionamiento en el concepto de diversidad, alrededor del cual se incluyen distintos contextos, sujetos y situaciones de enseñanza.

Muchos son los conceptos que pueden aparecer asociados al de diversidad. Esta red de significados alude a un discurso democratizador y a una recontextualización de enfoques que recuperan la diversidad desde el multiculturalismo o el reconocimiento de la pluralidad cultural e implica un posicionamiento que reconoce diversos puntos de

² Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado (1997).

partida, sujetos y contextos como actores educativos. Se asocia la diversidad sólo a diferencias culturales y no se alude a las diferencias sociales más profundas que tienen que ver con la diferencia de clases. Este discurso de la diversidad, implícitamente permitiría incluir a la Educación Rural como contenido de enseñanza de la Formación Docente inicial.

En este marco, la provincia de Córdoba a partir del año 2001 define e implementa un nuevo plan de estudios para la Formación Docente Inicial de Nivel Primario (Resol. n° 91/01) que no incluye la Educación Rural como espacio curricular. Sin embargo, se ofrece la posibilidad de completar la carga horaria con espacios optativos. En esta línea, la jurisdicción provincial considera prioritarios algunos temas para el tratamiento en estos espacios. Los conceptos en torno a los cuales se definen estos temas son los de diversidad (ruralidad, población urbana en contextos de pobreza, integración de niños con necesidades educativas especiales) y articulación (Educación Inicial/Educación Primaria; Educación Primaria/Ciclo Básico Unificado; Ciclo Básico Unificado/Ciclo de Especialización de educación secundaria). Siguiendo con la línea argumentativa en torno al concepto de diversidad, en este caso, esta categoría estaría permitiendo la incorporación de la ruralidad como posible contenido de la formación docente inicial, siempre dejando esta opción en la esfera de las decisiones institucionales.

A partir del año 2004, en un nuevo proyecto político nacional, en el Ministerio de Educación de Nación se constituye el Área de Educación Rural en el marco de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Desde este espacio se comienzan a diseñar las líneas de acción destinadas a los establecimientos educativos de todos los niveles ubicados en zonas rurales del país. Las tres líneas centrales de acción de este periodo se relacionan con la problemática del plurigrado, el agrupamiento de escuelas y una propuesta de especialización en educación rural para el nivel primario. De esta manera comienza a visualizarse la importancia de dar respuesta a las necesidades educativas de poblaciones que se encuentran aisladas considerando los contextos particulares.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN, 2006), la educación rural se incorpora como modalidad explícitamente del sistema educativo y a partir de allí se definen otras líneas y programas de acción. Esto significa un avance importante en términos de política educativa nacional ya que en la anterior legislación (Ley Federal de Educación, 1993) la educación rural se desdibujaba.

La LEN expresa:

La Educación Rural es la modalidad 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 particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación. (Art. 49)

Este posicionamiento se retoma de la misma manera en la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba (Ley N° 9870), sancionada en el año 2010 (Art 23 y Art 58).

La Ley Nacional de Educación crea el Instituto Nacional de Formación Docente (Art. 76) que tendrá como función principal la planificación y ejecución de políticas de formación inicial y continua. A partir de este nuevo marco legal, se implementa un proceso de formación docente para los maestros rurales en servicio. Se trata de una primera propuesta de formación en la línea de la formación continua, la Especialización en Educación Rural para el nivel primario.

4. Resultados

A continuación abordamos la mirada de las políticas educativas, en este primer avance, en las prescripciones derivadas desde el estado nacional y provincial. Se analizan dos tipos de normativas, que responden a dos niveles de concreción diferentes: por un lado, las leyes de educación (nacional y de la provincia de Córdoba) y por otro, puntualmente resoluciones del Consejo Federal de Educación. Nos interesa señalar que se aborda el lugar que tiene, en estas normativas, la formación docente y su relación con la educación rural.

Reconocemos que se trata sólo de una mirada parcial dado que es necesario analizar y reflexionar sobre la apropiación y resignificación que los sujetos realizan en las instituciones formadoras (Achilli, 1998).

4.1. Marcos regulatorios actuales para la formación docente y educación rural en Argentina y en Córdoba

En este apartado haremos referencia específica al lugar que tiene la formación docente (en general) en la normativa nacional por entender que son los marcos regulatorios de las acciones desplegadas en las instituciones formadoras.

En la Ley de Educación Nacional (Ley n° 26206) se presenta el Título IV referido a los/as docentes y su formación, también en el Capítulo I se precisan los derechos y obligaciones de los/as docentes y se dedica el Capítulo II completo a la formación docente. En ese Capítulo se establece la finalidad de la formación docente, su pertenencia a la Educación Superior y sus funciones. Asimismo se determina que las políticas y planes de formación docente inicial se acordarán entre el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación (CFE). La Ley de Educación Nacional avanza sobre el establecimiento de la estructura de la formación docente en dos ciclos, uno correspondiente a la formación básica y otro referido a la formación específica y se fija la duración de dicho trayecto de formación.

Si bien no se define la formación docente inicial específicamente, en se da cuenta de la formación docente en general. En el portal del Ministerio de Educación, se conceptualiza a la formación docente inicial, retomando el artículo 71 y se sostiene que:

La formación docente inicial, tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la Formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos. (Art. 71)

En este marco legal, la Ley de Educación Provincial (y a diferencia de la Ley Nacional), no dedica un Capítulo específico referido a la formación docente sino que alude específicamente a ella cuando aborda la Educación Superior. Al definir las funciones de la misma, explicita qué se entiende por formación docente inicial, por formación docente continua, y por investigación educativa. Puntualmente en referencia a la primera expresa:

La formación docente inicial es el proceso pedagógico que posibilita a los estudiantes el desarrollo de las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los

diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial, que los habilita para el ejercicio profesional. (Ley de Educación de la Provincia de Córdoba, Art. 43)

Esto implica una mirada en las distintas especificidades que asumen las mismas (educación rural, educación de jóvenes y adultos, educación en contextos de encierro, educación hospitalaria).

Con el objetivo de profundizar la mirada al concepto de formación docente y su desagregación para pensar la implementación de procesos formativos, se retoman las decisiones plasmadas en el Consejo Federal de Educación. Por esta razón, se recupera la Resolución CFE 24/07, en el Anexo 1, Punto 23, donde se ratifica este posicionamiento cuando sostiene que “la formación inicial tiene un peso sustantivo, desde el momento que genera las bases de este proceso (de formación), configura los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo”.

Otra de las resoluciones importantes que analizamos es la Resolución CFE 30/2007 porque en ella se aborda el Sistema de Formación Docente. En el Anexo I de esta resolución se realiza un diagnóstico e historización de las instituciones formadoras. Se avanza en especificar las funciones de los institutos, la ampliación y diversificación de funciones de los mismos y las condiciones institucionales y laborales de esta ampliación de funciones. También se presentan temas relativos a la regulación del acceso a los puestos de trabajo docente en este nivel educativo. Se alude a la autonomía institucional en la toma de decisiones, las formas de gobierno, los tipos de conducción, la forma de acceso a los cargos directivos y la composición de cargos colegiados. Estos ítems se destacan en relación con políticas anteriores y establecen pautas para la organización y gobierno de las instituciones haciendo central hincapié en la composición de órganos colegiados de decisiones acompañando a la figura del directivo institucional.

En esta normativa se mencionan como propósitos específicos del sistema formador a la formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo y la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente. Es necesario destacar que se reconoce que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente.

Entendemos que en el marco de este reconocimiento de saberes específicos, en el año 2007 a través de la resolución n° 24/07 del Consejo Federal de Educación se aprueban los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. En el mismo se establece que la modalidad de Educación Rural junto con la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Intercultural Bilingüe y Educación hospitalaria y domiciliaria, constituyen orientaciones posibles de los profesorados de Educación Primaria (Punto 116).

Esta nueva propuesta curricular incorpora la problemática de la enseñanza en escuelas rurales en el espacio de la formación docente inicial. Sin embargo, 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. Esto, por lo tanto, 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.

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 especialización (Cragolino y Lorenzatti, 2000).

En este marco se elabora el Diseño Curricular para el Profesorado en Educación Primaria de la Provincia de Córdoba, que se implementa a partir de diciembre de 2008. En este documento se propone el desarrollo de “espacios de definición institucional” u “opciones institucionales” con un total del 10% de la carga horaria total del plan de estudios. De manera particular para Educación Rural, se sugieren tres seminarios ubicados en estos espacios de definición institucional: “Seminario I: Educación Rural”, “Seminario II: La enseñanza en la escuela rural”, “Seminario III: el aprendizaje en contextos rurales”. Se incluye también un espacio definido como “Trabajo de campo y práctica docente”.

Teniendo en cuenta, estas primeras aproximaciones analíticas que aluden a la formación docente en general, y haciendo eje en que el proceso de formación de los futuros docentes se centra en la enseñanza, cabe realizarnos algunas preguntas: ¿cómo se resignifican estas definiciones para la modalidad de educación rural?, ¿cómo ingresan las problemáticas propias de modalidad?, ¿qué decisiones curriculares se toman para darle forma a estos conceptos y decisiones gubernamentales? En la segunda etapa del proyecto global se analizarán los procesos de apropiación que se desarrollan en las instituciones formadoras a partir de las trayectorias de los sujetos que participan en ella y las tradiciones académicas de las mismas. Se estudiarán los planes de estudio vigentes, la incorporación de contenidos específicos de la modalidad rural, las trayectorias académicas y laborales de los profesores de cada institución participante. Se contempla la elaboración de proyectos institucionales que posibiliten la inclusión de esta problemática en diferentes espacios curriculares en las instituciones formadoras.

4.2. Notas distintivas para la formación del docente rural

La lectura atenta de la Resolución CFE 109/2010 y el Anexo I permite observar un grado de avance en la visibilidad de la problemática de la educación rural porque se abordan cuestiones específicas de la modalidad para garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

Consideramos necesario mencionar que uno de los aspectos distintivos de la formación de los futuros maestros es el reconocimiento de la coexistencia de asistencia escolar y trabajo doméstico de los niños rurales. En muchos casos esta situación incide en el rendimiento educativo ya que provoca un ausentismo esporádico o prolongado de los alumnos y puede llegar a derivar en el abandono definitivo de la escuela. Los alumnos de las instituciones formadoras tendrían que estar preparados para trabajar los conocimientos de las disciplinas escolares que ayude a resignificar la experiencia de los niños en las tareas familiares. A los desafíos técnico pedagógicos que implica trabajar con niños trabajadores se suma en las escuelas rurales los derivados de la organización del trabajo en el aula, la existencia del plurigrado y el contexto de heterogeneidad cognitiva que esto supone (Cragolino y Lorenzatti, 2000).

En la citada normativa se reconoce también la importancia de las relaciones de la institución escolar con otros organismos estatales (ANSES; Salud, Ministerio del Interior y sus dependencias, etc.). Esto nos posibilita entender que, desde una perspectiva relacional, cada escuela está imbricada en el proceso histórico de su espacio social inmediato y es en ese sentido que no puede pensarse sobre ellas de manera aislada.

Sostenemos en un trabajo anterior (Cragolino y Lorenzatti, 2000) que es necesario que el futuro docente reflexione acerca de las diferentes demandas que realizan los padres en cuanto a la educación de sus hijos: algunos desean que la escuela refuerce las posibilidades del niño como educando, otros que sus hijos sean liberados por la instrucción de su condición de trabajador rural y otros, por el contrario, que la escuela los haga más aptos para producir en el medio agrícola. Dichas posiciones difieren según los padres sean propietarios, arrendatarios, asalariados estables o no y según las perspectivas de la familia sean las de quedar en el medio o emigrar.

Respecto de las políticas de fortalecimiento institucional, se reconoce en la Resol. 109/2010, la convivencia de diferentes modelos de organización escolar. Esto pone en el centro del análisis las características de la configuración de la escuela rural, que en su mayoría es de personal único y esto implica la superposición de tareas directivas y docentes y la organización de los establecimientos plurigrados. Esto conforma también una manera específica de llevar adelante la práctica de ese maestro rural e interpela a los procesos formativos. El trabajo docente en multigrado implica un problema técnico complejo desatendido en las instancias formativas iniciales del sistema.

Esta caracterización y reconocimiento de algunas particularidades de la escuela rural no se corresponden con la propuesta de formación que se realiza en las instituciones formadoras. Entendemos que la propuesta de espacios curriculares optativos que se no alcanza a abordar la problemática general de la modalidad.

5. Algunas reflexiones

En este artículo presentamos una descripción general de la normativa referida a formación docente de Argentina e intentamos analizar cómo se relaciona con la problemática de la formación docente inicial de los maestros que se desempeñarán en escuelas rurales. Desde este punto, nos interesa mostrar la complejidad de esta formación. En los últimos tiempos mucho se discute sobre la formación general y específica de maestros y profesores, muchas veces disociados de las prácticas y sin contemplar características de los contextos en los que estas prácticas se desarrollan. El maestro rural no es ajeno de estos debates.

Entendemos que se trata de un maestro que necesita contar con herramientas metodológicas para analizar los contextos y los sujetos con los que trabaja, es decir los niños rurales; sus condiciones objetivas de vida; las tareas cotidianas que desarrolla en su entorno rural y fundamentalmente que pueda abordar los conocimientos a enseñar considerando al conocimiento como construcción social de la realidad.

Nos cabe plantear algunas tensiones observadas y que puntualizamos a continuación:

- ✓ Entre las prescripciones de la formación docente inicial destinadas a formar maestros autónomos y críticos y el contexto institucional de su formación (en general instituciones urbanas). Nos preguntamos ¿cómo se enseña a analizar los contextos específicos de su desarrollo profesional?, ¿cómo se enseña a construir propuestas de enseñanza específicas para la educación rural a partir del análisis de las particularidades del contexto y de los sujetos?
- ✓ Entre las prescripciones curriculares de los seminarios específicos y las posibilidades de desarrollar las prácticas en contextos rurales en el marco de la formación inicial. Nos preguntamos específicamente para la formación de maestros que se desempeñarán en espacios rurales, cómo se enseña a

desempeñarse como personal único, lo que implica asumir tareas de gestión, administrativas y en algunos casos hasta contables, cómo se construye el significado de ser “el/la” maestro/a en estos contextos.

- ✓ Entre una formación generalista y la realidad de una práctica docente que sobrepasa, en mucho, a la práctica pedagógica. Estrechamente relacionado con lo anterior se analizaron algunas pistas sobre la complejidad de la práctica docente en ámbitos rurales en las propuestas de formación, ya que generalmente los espacios de formación se centran en una dimensión pedagógico-curricular sin contemplar otras dimensiones sociales y políticas que hacen a la configuración del trabajo docente. (Brumat, 2012).
- ✓ Y aquí, pareciera que surge otra tensión: la de una formación docente inicial, urbana, graduada, simultánea, con diferenciación entre las funciones de los sujetos que en ella participan (equipo directivo, secretarios, docentes formadores, estudiantes), con tiempos y espacios claramente diferenciados con las actividades desarrolladas por los estudiantes en otros espacios sociales con una práctica docente en educación rural caracterizada por el plurigrado, como “personal único”, y en algunos casos el que espacio escolar es a su vez donde confluyen otras actividades como de salud, recreativas, comunitarias, entre otras.

Referencias

- Achilli, E. (1998). Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. *Revista Lote*, 18.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2006). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Perú: GTZ-PROEDUCA.
- Brumat, M.R. (2011). Políticas educativas en educación rural y formación de maestros en Argentina (2004 – 2009). *Revista Políticas Educativas – Poled*, 3(2).
- Consejo Federal de Educación (2001). *Resol. N°91/01 – Plan de Estudios de la provincia de Córdoba*.
- Consejo Federal de Educación (2007). Resolución N° 24/07.
- Consejo Federal de Educación (2009). *Resolución N° 30/09 y Documentos anexos*.
- Consejo Federal de Educación (2010). *Resolución N° 109/10. Educación Rural en el Sistema Educativo Nacional*.
- Cragolino, E. (2001) *Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino*. Tesis de doctorado en Antropología. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Cragolino, E. y Lorenzatti, M.C. (2000). *Profesorado para nivel inicial y Profesorado para EGBI y EGB II. Tomo II. Gobierno de la Provincia de Catamarca - Modulo Educación Rural*. Ministerio de Cultura y Educación: Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación.
- Cragolino, E. y Lorenzatti, M.C. (2002). Formación Docente y escuela rural. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(3), 63-76.

- Davini, M.C. (1998). *El currículum de formación del magisterio: Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Davini, M.C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección General de Educación Superior y Dirección de Institutos Privados de Enseñanza, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). *Memorandum N° 01/11- Profesorado de Educación primaria- Espacios de definición institucional*.
- Edelstein, G. et al. (2004). *Formación docente y reforma: un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Brujas: Córdoba Edit.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión en escuelas multigrados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15(septiembre-diciembre).
- Instituto Nacional de Formación Docente (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Jacinto, C. (1988). Carrera docente y contexto social – Los docentes primarios en las regiones rurales “modernas”. *Revista Argentina de Educación*, 6(10).
- Legislatura de la Provincia de Córdoba (2010). *Ley de Educación Provincial N° 9780*.
- Ministerio de educación (1993). *Ley Federal de Educación. Ley N° 24195*.
- Ministerio de educación (2006). *Ley de Educación Nacional. Ley N° 26206*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014). *Formación docente*. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/superior/formacion-docente/>
- Rosas Carrasco, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y su concepción pedagógica*. México: Centro de Estudios Educativos.