

MENDOZA

CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES

“Aplicación práctica del Capítulo X de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 en las escuelas rurales primarias de Mendoza”

INFORME FINAL

Abril de 2012

Experto: Lic. Matías Rojo

Colaboradora Principal: Cont. Verónica Delpierre

Colaboradores: D. I. Marcela Zakalik

Prof. Adrián Spinello

Srta. Lourdes Nicoló

Srta. Evelyn Lucero

Índice

Introducción.....pág. 3

Parte I:

*Capítulo 1: Contexto actual de la modalidad de educación rural
en la provincia de Mendoza.....pág. 7*

*Capítulo 2: Caracterización de la educación rural en el nivel primario
en la provincia de Mendoza a partir del análisis cuantitativo.....pág. 26*

*Capítulo 3: Modelos de organización escolar vigentes y
estrategias aplicadas.....pág. 49*

Capítulo 4: Conclusiones y Recomendaciones.....pág. 98

Parte II:

Anexo 1 Guía de Preguntaspág. 112

Introducción

Esta investigación está orientada a realizar un análisis detallado de la situación actual de las escuelas primarias rurales de Mendoza a partir de la aplicación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/6, en vigencia en la República Argentina, desde el 14 de diciembre de 2006; la cual reconoce en su capítulo X a la Educación Rural como una de las “modalidades de educación” para atender las necesidades y características específicas de poblaciones rurales.

También pretende ser una herramienta para detectar fortalezas, debilidades, y sacar conclusiones que ayuden en la toma de decisiones políticas en relación a su tema de incumbencia.

El punto de partida consiste en problematizar la oferta educativa existente, es decir, analizar la configuración de las instituciones educativas que atienden a estas poblaciones heterogéneas en zonas rurales. Así mismo se intenta advertir sobre las debilidades, ambigüedades y riesgos involucrados para implementar eficazmente – valorada esta eficacia en términos de calidad, equidad, pertinencia y relevancia de los aprendizajes – la “modalidad rural”. Concepto éste que interpela al reconocimiento de la existencia de especificidades, en las poblaciones atendidas y a atender por los servicios educativos, en cuanto a sus necesidades, características, problemáticas, identidades y expectativas

Este informe final, presenta los hallazgos alcanzados para cada uno de los objetivos propuestos en esta investigación. Dichos hallazgos permiten, fundamentalmente, aportar los datos e información fruto de las tareas de recolección de datos a través de bibliografía específica y materiales de trabajo interno producido por la Dirección General de Escuelas y el Ministerio de Educación de la Nación, normativas provinciales y proyectos de ley que buscan regular la educación rural primaria en Mendoza. En términos cuantitativos se utilizaron fuentes de la Dirección de Estadísticas de la D.G.E. sobre establecimientos, ámbito, matrícula, cargos docentes, adicional por zona.

Por su parte respecto al objetivo y líneas de trabajo cuya metodología de investigación prevista es de carácter cualitativo, se realizaron 26 entrevistas en profundidad a directivos, docentes, y supervisores de los departamentos San Rafael, Lavalle, San Martín, Luján de Cuyo, Maipú y General Alvear, buscando que estas fueran representativas de los diferentes zonas de la provincia Mendoza. De esta manera se utilizó un muestreo teórico construido a partir de criterios teóricos de saturación de las categorías investigadas. Con la información y los resultados de investigación obtenidos por el equipo de trabajo se realiza un análisis por categorías de las expresiones destacadas.

El presente informe consta de dos partes: la primera, se estructura en cuatro capítulos. El primero de ellos supone la contextualización y descripción de la modalidad de educación rural en la provincia de Mendoza, con sus particularidades territoriales y normativa vigente. El segundo caracteriza la situación actual de la educación rural en el nivel primario, en la provincia de Mendoza, a partir del análisis cuantitativo de establecimientos, matrícula, cargos docentes, repitencia, abandono, sobre edad. El tercero analiza los modelos de organización escolar vigentes y las estrategias aplicadas por docentes, directivos y supervisores, haciendo eje en las problemáticas, tensiones y expectativas expresadas por los actores del sistema educativo.

El capítulo cuarto consta de conclusiones generales y recomendaciones de política educativa. Este capítulo tiene se estructura como un documento para ser presentado ante los referentes de políticas educativas de la Provincia de Mendoza y ante la Comisión de Educación de la Honorable Cámara de Senadores de la Provincia de Mendoza, y de esta manera aportar al mejoramiento de la educación rural primaria en la provincia.

La segunda parte contiene el Anexo que brinda información sobre el instrumento de investigación: la guía de preguntas utilizada para las entrevistas a actores educativos.

Parte I

Resultados de Investigación

“Originalmente llegamos a una escuela rural que, iniciada con menos de una treintena de alumnos, fue creciendo creando grados hasta contar con los siete de la dotación primaria, pero siempre con un solo docente. Llegábamos sin tener una idea realizadora para enfrentar la tarea diaria, esto es, sin saber cómo iniciar, conducir y animar un trabajo didáctico regular y eficaz en una clase de composición tan heterogénea con niños de capacidades y niveles muy diversos; sencillamente ¿cómo pilotear día tras día una conducción de trabajo simultáneo y diferenciado en cuatro, cinco, siete grupos sin despilfarrar los tiempos clásicos de cada jornada escolar? Nada llevábamos en nuestro bagaje normalista, nada o muy poco en la bibliografía de emergencia, improvisada. Fueron esos comienzos azarosos que reclamaban con perentorias urgencias respuestas inmediatas, concretas, idóneas, las que agilizaron el ingenio fresco de una joven docencia primero, y después, sin preverlo, nos llevarían desde allí y por allí a una venturosa marcha de muchos años de búsquedas y ensayos en el mismo lugar y en pos de los mismos objetivos.”¹

Luis Iglesias. Los guiones didácticos: técnica para la conducción del aprendizaje.

¹ Iglesias, Luis. (1998) Los guiones didácticos: técnica para la conducción del aprendizaje. Ediciones Pedagógicas. Buenos Aires.

CAPÍTULO 1

Contexto actual de la modalidad de Educación Rural en la Provincia de Mendoza

Introducción

En el presente capítulo se realiza una descripción de la modalidad de educación rural en términos generales y del contexto actual en la Provincia de Mendoza en torno a la legislación objeto del presente estudio, como base fundamental para poder avanzar en las líneas de investigación y soporte de las hipótesis centrales del presente estudio. Así, se realiza primeramente una caracterización general de las escuelas rurales primarias a partir de diversas aristas de análisis y luego se analiza el marco normativo actual (Ley de Educación Nacional N° 26.206/6) y el denominado “anteproyecto de Ley General de Educación de la Provincia de Mendoza”

Características de las escuelas rurales primarias

Las escuelas primarias rurales de la actualidad han mantenido a lo largo del tiempo algunas características similares con aquellas que tuvieron su origen en los tiempos de organización del sistema educativo nacional. Históricamente el Estado, por medio de la política educativa, privilegió la instalación de escuelas allí donde estuvieran las comunidades para garantizar la educación común.

A lo largo de la historia esa presencia se ha mantenido y el marco normativo actual expresa la decisión política del Estado de apoyar a esta modalidad. En este sentido, uno de sus propósitos fundamentales es contemplar el contexto particular de cada comunidad y promover el enriquecimiento del capital cultural que portan los alumnos, valorando sus saberes y ampliando sus marcos de referencia en función de las definiciones curriculares para todos los niños del país.

Las escuelas rurales serían instituciones que dan respuesta a la demanda educativa de comunidades pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa y mayoritariamente caracterizadas por bajos niveles socioeconómicos.

El ámbito rural, en general, tiene menor acceso y disponibilidad de los medios impresos, libros, diarios, revistas, en la vida cotidiana. Existe un conflicto entre la escolarización y las tareas intrafamiliares o laborales. Existen problemas

de distancia y transporte (accesibilidad) a la escuela. Hay tendencias conflictivas entre la necesidad de mayores niveles educativos para acceder a mejores oportunidades de vida (expectativas positivas) en el mismo ámbito o migrando a otros ámbitos y la percepción de falta de oportunidades que ameriten el esfuerzo y el sacrificio que implica el proceso educativo (expectativas decepcionantes).

Las notas distintivas de las escuelas rurales, en comparación con las urbanas, es el menor tamaño de los establecimientos, dada la menor densidad poblacional, por ende el menor número de alumnos por sección o sala de clase y por docente. El menor número de alumnos por sala de clase es una condición necesaria, aunque no suficiente, para un proceso pedagógico de enseñanza aprendizaje en mejores condiciones.

Siguiendo a Flavia Terigi² se puede determinar que existe un reconocimiento generalizado de la especificidad del plurigrado rural como contexto de trabajo y una convicción bastante extendida acerca de la insuficiencia de la formación docente inicial para dar respuesta a esa especificidad, sobre todo entre las maestras más jóvenes.

A través del análisis de los diversos componentes que comprenden las características de las escuelas rurales primarias de la provincia de Mendoza, este estudio se propone explicar y comprender tanto sus estrategias educativas (formales y no formales) como sus mecanismos de comportamiento institucional. También son de interés las prácticas concretas y cotidianas que estas generan teniendo como objeto la educación y la manera en que se relacionan con otras prácticas de orden social como el trabajo o la migración, factor que requiere una especial atención.

La migración.

En la actualidad se observa que los jefes de hogar deciden hacer frente solos a la ardua vida de campo y envían a sus familias a la ciudad, que los

² Terigi, Flavia. (2008) "Organización de la Enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales". FLACSO Argentina. Buenos Aires.

propietarios prefieren transportar a sus empleados a tenerlos viviendo en sus tierras y que los servicios básicos llegan con dificultad a la población rural, estas son algunas de las razones que empujan a la gente de campo a migrar hacia los centros urbanos en Mendoza.

Esta realidad social repercute en las escuelas más alejadas de la provincia, donde los docentes notan que la matrícula baja año a año, los directores de estos establecimientos en todo el país arriban a la misma conclusión: el abandono sufrido por estos pobladores termina en su 'retirada' a las ciudades. Entre las posibles causas está la falta de recursos de comunicación que acorten su aislamiento y la ausencia de oferta educativa en el nivel medio, de adultos o para capacitación laboral.

En los departamentos del sur de Mendoza el número de alumnos es muy variable. Así como se unen cursos por falta de matrícula en ciertos lugares, en otros la llegada de una nueva familia obliga a abrir aulas.

En los departamentos del denominado Valle de Uco de Mendoza, a pesar del crecimiento de los emprendimientos agrícolas en las regiones de montaña, casi todas sus escuelas registran "cierto despoblamiento".

La educación rural -que en Mendoza llega a casi 20 por ciento de la población escolar- suele despertar un compromiso mayor en el docente y la comunidad, claro que también existen carencias que pesan en la rutina de estas aulas de campo. La falta de tecnologías y de capacitación en las mismas es uno de los reclamos que más suena en boca de los directivos.

Otra de las debilidades del sistema rural es la deficiencia en la oferta educativa para jóvenes y adultos, lo que ocasiona su "retirada" a las ciudades. La mayoría de las veces, la continuidad de los estudios secundarios para estos adolescentes depende de si el Gobierno facilita el acceso a transporte o si surgen iniciativas similares en la misma comunidad.

La caracterización por territorio

Algunas caracterizaciones posibles de las escuelas rurales están en relación con las singularidades de la zona y la población en las que cada una de ellas se ubica.

A modo enunciativo los criterios son:

- Según la matrícula y la planta funcional: unidocente, bi o tridocente y graduada.
- Según las posibilidades de asistencia de los alumnos: albergue y períodos de asistencia a la escuela sucedido con estadios en la casa.
- Según las características del medio: periodos especiales y horario alternado.
- Según las necesidades de las comunidades; en algunas provincias para situaciones puntuales de la comunidad, con carácter experimental podemos mencionar la “escuela de vendimia” en nuestra provincia.

La definición de una escuela como rural se realiza según la configuración sociodemográfica y territorial según parámetros establecidos por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, organismo del Ministerio de Economía de la Nación (por Ley es el órgano responsable de la totalidad de las estadísticas públicas del país).

Dicho esto, la definición operacional de “ámbito urbano”, comprende aquellas localidades y ciudades con más de 2000 habitantes, el “ámbito rural aglomerado”, comprende aquellas localidades y ciudades con un número entre 2000 habitantes y 501 habitantes, por su parte el “ámbito rural disperso”, comprende aquellas localidades con 500 habitantes y menos.

En la provincia de Mendoza, según el patrón de los oasis agrícolas productivos bajo riego, que comprende aproximadamente el 5% del territorio pero concentra alrededor del 95% de la población, la denominación rural aglomerado se transforma en rural agrícola y la de rural disperso en rural seco, característicos

de la zona de montaña y de llanura seca, que comprende aproximadamente el 95% del territorio y el 5% de la población.

El rol de la alimentación en la escuela

Casi la totalidad de las escuelas rurales poseen servicio de alimentación, brindando un interés adicional para la asistencia a la escuela tanto rural agrícola como rural del secano, donde se percibe la problemática de las familias y las comunidades que carecen de una alimentación adecuada incidiendo sobre la tarea pedagógica. Es relativamente baja la percepción de la desnutrición, probablemente la presencia del comedor en la escuela contribuya a este comportamiento, no obstante, debe tenerse presente la fuerte percepción de mala alimentación. Cabe mencionar aquí que en algunos casos, las familias de los alumnos de escuelas rurales, reciben contribuciones para alimentación y vestimenta de ONG, Estado, instituciones religiosas, particulares y otros establecimientos, generalmente urbanos, que realizan colectas a tal fin.

Las aulas múltiples

Sostiene Feldman que la didáctica y la pedagogía han tendido más frecuentemente a considerar la enseñanza como un proceso interactivo, cara a cara o artesanal, en desmedro de su consideración como un proceso que se realiza en la gran escala de la red escolar³. Según el análisis de Feldman, el resultado de esta desconsideración es una enorme distancia entre los desarrollos didácticos con los que contamos y las situaciones en las que se requiere que esos desarrollos funcionen.

Considerar la enseñanza como un proceso que se realiza en un sistema institucional implica algo bien diferente: asumir en la escala de la política educativa la responsabilidad de producir medios que ayuden a los maestros a enseñar en las particulares condiciones didácticas del plurigrado.

³ Feldman, Daniel (2002) "Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica", en AA.VV. *Didáctica e prácticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. XI ENDIPE DP&A editora Ltda. pp. 69-84. Río de Janeiro.

Siguiendo a Terigi se considera que es necesario llevar adelante políticas educativas que hagan de la enseñanza su asunto central; no cualquier clase de política educativa, sino aquellas advertidas de los límites de lo que los maestros y profesores pueden hacer en las condiciones que plantea el dispositivo escolar y en virtud de los saberes de los que disponen; políticas comprometidas en producir la clase de saberes que se requieren para habilitar otras formas de la práctica. No se trata de que el lugar que hoy ocupan los maestros en la invención del hacer lo ocupe el Estado con prescripciones centralizadas, si bien eso indica al menos atención al problema; antes bien, se trata de abordar como problema la producción de unos saberes con los que hoy no se cuenta, tomando como base para esa producción las formas que toman las respuestas que se dan en el día a día en las escuelas.⁴

En las escuelas rurales existe la particularidad de las aulas múltiples que podemos definir las como el agrupamiento de alumnos de distintas edades y niveles a cargo de un mismo docente. Por ejemplo si no posee la escuela un cargo de docente de nivel inicial, el proceso de enseñanza aprendizaje correspondiente a este nivel lo imparte un docente en sala múltiple, generalmente junto con el primer año de estudio. Esto permite conjeturar que existen condiciones para demandar la escolarización de los niños de 4 y 5 años.

Para que la estrategia de aulas múltiples o también llamadas plurigrado obtenga buenos resultados dentro del proceso de escolarización, es fundamental que tanto los docentes como directivos de los establecimientos reciban capacitación sobre la temática.

Aulas satélites – Anexas - Nucleados

Se está atravesando una etapa de transformación de establecimientos anexos a un establecimiento de educación primaria a la autonomía como establecimiento, con propia dirección y organización nuclear, en otras palabras, un director posee bajo su conducción salas de 4 y 5 funcionando en diferentes

⁴ Terigi, Flavia. "Organización de la Enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales". 2008. FLACSO Argentina.

localizaciones, generalmente cercanas al núcleo, siendo este tipo de organización más factibles en las escuelas rurales agrícolas que en las rurales secano, dadas las distancias y el aislamiento.

Debe destacarse que en los establecimientos educativos de zonas rurales es donde predomina la prestación del servicio en “sala múltiple y multinivel”, esto es, no solo existen niños de diferentes años de estudio en el mismo espacio áulico y simultáneamente, a cargo de un mismo docente, sino que los alumnos pertenecen a diferentes niveles en los que se encuentra dividida la trayectoria escolar y por ende existe un amplio espectro de edades en un mismo grupo (NI, Primaria y Secundaria).

El resultado de esta forma de impartir el servicio educativo es producto de la baja densidad poblacional y por ende del bajo número de alumnos para organizar secciones independientes bajo la responsabilidad de un docente, en otros casos, de la falta de provisión de cargos, pero esencialmente, esto tiene que ver con la matrícula de chicos. No existe la posibilidad de que creen un plurigrado porque los docentes no quieren tomar un cargo en zona rural.

Debe evaluarse en este momento si existe o no formación específica de los docentes para estas situaciones, conocer la necesidad de “tecnología” adecuada para que la situación pueda ser efectivamente enriquecedora y no devengue en un “empobrecimiento de la educación de los más pobres”.

Escuelas Albergues

En las zonas de rural secano, donde existen grandes distancias a recorrer, gran carencia de comunicación, y “capital cultural” (entiéndase como que la familia no posee el nivel de escolarización que le permita ayudar a los niños con las tareas escolares), existe la “escuela albergue”. Un servicio donde alumnos y docentes conviven en la escuela, en el caso de la provincia de Mendoza, por periodos que van de los 5 a los 15 días, en caso de primaria y secundaria, si también se imparte educación secundaria, en la escuela y en el hogar, respectivamente. Es obvio que esta organización, vinculada con restricciones edilicias, tiene efectos sobre el tiempo y forma de exposición a procesos de

enseñanza aprendizaje y – adicionalmente – genera nuevas complejidades en la convivencia y socialización.

La escuela albergue brinda desayuno, almuerzo, merienda y cena, posee personal de servicio para estas y otras tareas auxiliares, en general dispone de material didáctico, biblioteca, equipamiento y más recientemente se extiende la conectividad a Internet. No siempre dispone de una comunicación telefónica directa, estando disponible únicamente la del Centro de Salud u Organismo de Seguridad más próximo, que pueden ser muchos kilómetros de distancia.

En el anteproyecto de Ley General de Educación de la provincia de Mendoza, se contempla a las escuelas albergues dentro de los regímenes especiales, aquellos destinados a atender alumnos ubicados en zonas rurales, desérticas, de frontera y de población dispersa que requieren esfuerzos adicionales para garantizar equidad e igualdad de oportunidades. Teniendo en cuenta también, el hecho que los alumnos no cuentan con medios de transporte para asistir regularmente a clase. Se establece la priorización de la función social que cumplen dichos establecimientos. Se propondrán modelos flexibles de organización de los contenidos y metodología, de los tiempos institucionales y los espacios físicos que respeten la identidad cultural y estilo de vida de la comunidad en que se insertan, en especial cuando se traten de poblaciones aborígenes.

El Nivel Inicial en escuela albergue

Para la incorporación al nivel inicial, no siempre es factible y aceptado el alejamiento del niño de la familia. A pesar de la natural resistencia al alejamiento temprano del entorno familiar, en muchos casos la escolarización comprende tareas de cuidado del niño que nunca fueron práctica del entorno familiar y poseen fuerte impacto más allá de lo estrictamente curricular, en especial el sanitario.

El nivel inicial es “promocional”, es decir que, en general, es condición necesaria para que los niños accedan a primer año de estudio de primaria pero, salvo excepciones muy fundadas, no se desaprueba. Por ello no existen, en este nivel educativo, indicadores de proceso educativo tales como repitencia y promoción.

Nivel Primario

El nivel primario se caracterizó por ser el servicio estatal con mayor despliegue territorial en la provincia de Mendoza. La expansión de las demandas de educación de las poblaciones van surgiendo, más agudamente, a partir de la inmigración de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, de la consolidación de las fronteras sur y sur-este de la provincia y del “giro” productivo hacia la vitivinicultura y frutihorticultura, es permanente y creciente.

Aunque la tasa de analfabetismo urbano y rural siempre fue mayor en este último caso, su disminución ha sido significativa.

No obstante lo expresado, continuaban algunas zonas agrícolas, y principalmente zonas de secano, con servicios educativos primarios alejados, por otra parte, se ha verificado una modificación de la frontera agrícola hacia zonas de pedemonte y montaña y en zonas de secano, principalmente con la incorporación de nuevas tecnologías de riego por goteo, aspersión, superando los límites impuestos por los tradicionales de conducción y manto.

Otro factor productivo de relativa envergadura en la provincia, en especial en las zonas este y sur de la provincia, es el crecimiento de la ganadería de zonas áridas, asociada a un desplazamiento territorial de la ganadería de tierras más fértiles dedicadas más intensivamente a la producción de granos.

En consecuencia, de lo expresado en el párrafo anterior, se explica que las creaciones más recientes de establecimientos educativos de este nivel han sido dinamizadas por localizaciones de poblaciones que han respondido a una dinámica productiva innovadora en la provincia, especialmente en la vid, con cambios tecnológicos importantes en zonas ya cultivadas y en expansiones significativas en zonas de altura

Este proceso posee impacto no solamente en la localización, desplazamiento y concentración de población, sino también en aspectos cualitativos de importancia como las comunicaciones, la disponibilidad de tecnologías, nuevas infraestructuras viales, eléctricas, los requerimientos de especializaciones y perfiles laborales más complejos, entre otros

La distribución territorial mencionada tiene consecuencias sobre la configuración y la dinámica del sistema educativo. Ello se expresa en el tamaño de

los establecimientos, la relación del número de alumnos por docente, la organización de la escuela en salas multigrado o independientes, en la disponibilidad de una oferta completa en materias especiales tales como música, educación física, plástica, idioma extranjero y otros.

Dado que nuestra investigación se focaliza en el ámbito rural y este ámbito está atendido prácticamente en su totalidad por el sector estatal, las comparaciones se establecen sobre este sector. En los ámbitos rurales es casi exclusiva la prestación del servicio educativo por parte de la gestión estatal, es mínima y excepcional la presencia del sector privado y es de importancia la cantidad de establecimientos educativos nuevos que se han creado en zonas rurales agrícolas y del secano.

La distribución espacial de los establecimientos y de la matrícula tiene como consecuencia presentar características específicas de las condiciones pedagógicas e institucionales en que se imparte el servicio educativo. El promedio de alumnos por establecimiento o tamaño de los establecimientos, el promedio de alumnos por sección o división y por docente, así como la existencia de aulas multigrado o plurigrado a cargo de un docente, se diferencian en cada ámbito.

Desde esta visión espacial “macro”, se advierte que las condiciones para el cumplimiento de los mandatos de la ley de educación nacional, tanto en la escolarización como en la modalidad rural, presenta oportunidades favorables dado que no se presentan desafíos de crecimiento demográficos que conviertan en urgente e impostergable una expansión cuantitativa para incorporar poblaciones excluidas del sistema educativo y permiten concentrar esfuerzos en el mejoramiento y mantenimiento de la infraestructura existente, en atender el enriquecimiento y apropiabilidad de los dispositivos educativos – completar áreas curriculares y de apoyo, capacitación específica, materiales y equipamiento adecuado, entre otros insumos de dichos dispositivos - y en el mejoramiento de los procesos pedagógicos e institucionales.

A pesar de todas las dificultades, una característica que debe ser mencionada es el bajo abandono en esta etapa del proceso educativo. Se pueden conjeturar dos explicaciones: primero, la existencia de comedor escolar en la

mayoría de las escuelas rurales, y en algunas de ellas de albergue, es un beneficio que la familia no puede dejar de valorar, en el mismo sentido se puede interpretar el aporte de becas estudiantiles, segundo, un fuerte compromiso institucional y características institucionales de la escuela primaria que favorecen la inclusión de sus alumnos, característica que hasta el presente la ha diferenciado de la escuela secundaria o media.

Una nueva ruralidad.

Varios autores marcan los numerosos cambios socioeconómicos en las regiones rurales, como los nuevos usos del suelo agrícola, la polarización económica, los nuevos usos del suelo agrícola, la urbanización de áreas históricamente agrícolas, el incremento de las migraciones campo-ciudad; como el surgimiento de una “nueva ruralidad”. Sin embargo, este concepto se ha utilizado para dar cuenta de fenómenos muy diversos, con perspectivas tanto descriptivas como normativas, lo cual lo torna poco claro y ambiguo, restándole poder explicativo”⁵

Se pueden distinguir dos fuentes principales de cambio: las transformaciones que han tenido lugar en los procesos productivos agrícolas y aquellas vinculadas con dinámicas urbanas como, por ejemplo, la revalorización de los espacios rurales por parte de los habitantes urbanos, las nuevas demandas en materia de recreación, servicios ambientales y sitios de residencia en ambientes más naturales y a precios más accesibles.

También se puede observar la proliferación de lugares orientados a proveer diversos tipos de servicios turísticos y de esparcimiento. A partir de estas demandas urbanas las funciones de los espacios rurales se amplifican, con la incorporación de las relativas al ocio y a la reserva ambiental. ⁶

⁵ Ruiz Rivera, N. y J. Delgado Campos (2008) “Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad” en *Revista EURE*. Vol. XXXIV, No 102, pp. 77-95.

⁶ Entrena Durán, F. (2006) “Difusión Urbana y Cambio Social en los Territorios Rurales. Un Estudio de Casos en la Provincia de Granada” en *Revista de Estudios Regionales*, N°77, pp. 179-203.

Podríamos citar el ejemplo de las escuelas de montaña, donde la población trabaja en servicios turísticos, alquiler de viviendas, artesanías, venta de productos a los visitantes, entre otras cosas. Esta población se ha incrementado en los últimos años con pobladores que sin ser oriundos de la zona optaron por vivir allí.

Por lo hasta aquí expuesto, podríamos conjeturar que, las migraciones “pendulares” entre el campo y la ciudad se ven incrementadas notoriamente generando un importante grado de conexión e integración entre estos dos ámbitos. Pero al mismo tiempo, también podríamos creer que, existen zonas rurales con muy poca conexión con el espacio urbano

Dos cuestiones son clave para entender la nueva configuración de los espacios rurales, más allá de las diferencias que puedan existir en cada caso particular, dada la heterogeneidad de estos territorios. En primer lugar, queda muy en claro que la ruralidad ya no es sólo agricultura, y que la llamada tercera revolución agrícola implica que lo agrícola no sea sólo producción primaria.⁷

Por otro lado, los cambios anteriormente descritos dan cuenta de procesos que no pueden caracterizarse únicamente como urbanos o como rurales. La creciente interdependencia entre centros urbanos y áreas rurales ha tendido a diluir la tajante dicotomía campo-ciudad imperante tanto en el plano analítico como político.⁸

Teniendo en cuenta la opinión de los autores anteriormente citados acerca de lo que sería una nueva ruralidad, sin perder de vista las particularidades de cada espacio rural de acuerdo con sus dinámicas de funcionamiento que incluya la institucionalidad, lo sociocultural, la ambientalidad y la interacción entre todas ellas, nos proponemos no continuar con la definición de rural por oposición a lo

⁷ Pérez, E. (2001) “Hacia una nueva visión de lo rural”. En Giarracca, N. (comp.) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires, CLACSO/ASDI.

⁸ Garrett, J. (2005) “Beyond rural urban. Keeping up with Changing Realities”. IFPRI Issue Brief N° 37.

urbano, sino observar los numerosos fenómenos acontecidos en estos espacios. Dentro de los mismos podemos encontrar el desarrollo de actividades no agropecuarias, la creciente diversidad de ocupaciones de la población rural, artesanías, turismo, construcción entre otros y la creciente preocupación por el tema ambiental, con la revalorización consecuente del campo. Mirar lo rural desde lo rural, con sus especificidades, similitudes y complejidades, con variadas dinámicas en continua transformación.

Se debe cambiar el foco de análisis, dejar de ver lo rural como un sector económico sino como un campo de relaciones cambiantes, tal que, cuando las relaciones cambian, se transforma el territorio y sus posibilidades de representación.

El marco legal está dado para que el replanteo de la caracterización del ámbito rural sea posible.

Analizando el Capítulo X de la ley de educación nacional N° 26.206/04, observamos que en su artículo 49 se establece que la Educación Rural es la modalidad 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. Y se implementa en escuelas definidas como rurales según criterios consensuados entre el MECyT y las provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación.

En el artículo 50, donde establece los objetivos, indicando que las propuestas pedagógicas deben fortalecer el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales.

Cabe mencionar que dentro de fortalecer el vínculo con las identidades culturales se debe garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su identidad étnica, establecida como una modalidad dentro de la educación, que abarca NI, Primario y Secundario, estableciéndose una transversalidad en la educación rural, ya que en estas zonas en donde habitan la mayoría de los pueblos originarios, lo que nos lleva a reforzar la necesidad de definir una nueva ruralidad, donde también se definan contenidos curriculares

comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias como se plantea en el capítulo 52 de la ley anteriormente mencionada.

En la provincia de Mendoza las lenguas autóctonas no son habladas, aunque en las comunidades se mantienen las tradiciones y la transmisión oral de la lengua autóctona, sin dejar de observar que existe una abundante y creciente inmigración, del norte de la Argentina y Bolivia principalmente, que hablan lenguas indígenas y es una problemática existente en las escuelas de las zonas rurales, especialmente las agrícolas, ya que los trabajadores de temporada no pueden escolarizar a sus hijos dado el desconocimiento de la lengua. Se observa que a nivel de talleres o proyectos, se rescatan y escriben textos en lengua mapuche o quechua, la escuela acompaña a los niños de poblaciones originarias en sus festejos y en la enseñanza de su cultura, sus saberes y sus manualidades, entre otras.

Marco Normativo Actual

En el capítulo X de la ley Nacional de Educación se enmarca a la educación rural como una modalidad diferente dentro de la educación primaria, a través de la cual se busca garantizar el acceso y cumplimiento a la escolaridad obligatoria de poblaciones rurales. Dichas escuelas estarán definidas como tales por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las provincias, en el marco del concejo federal de educación.

En sus artículos habla de garantizar el acceso a los saberes con propuestas pedagógicas flexibles y diseños institucionales adecuados a las características de cada población, permitir la adecuación de la organización escolar de acuerdo al contexto particular en el que está inmerso, plurigrados o grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de

calidad equivalente a los urbanos. Creando programas especiales y asegurando el funcionamiento de comedores y otros servicios asistenciales como transporte público, merienda, etc. Del mismo modo integrar redes intersectoriales comprometiendo a sectores gubernamentales y no gubernamentales para trabajar en el sostenimiento de dicha modalidad en cada una de sus particularidades. Por último hace referencia a proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los/as alumnos/as y estudiantes del medio rural tales como textos, equipamiento informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, comedores escolares, residencias y transporte, entre otros.

Ley de educación pública de la Provincia de Mendoza 6970

Dicha ley, sancionada 01/02/2002, establece las normas generales que rigen la organización y funcionamiento de la Educación Pública en Mendoza, en el marco de la Constitución Nacional, la Constitución Provincial, la Ley Federal de Educación y Ley Nacional de Educación Superior vigentes.

En sus apartados hace referencia a, educación de jóvenes y adultos, educación artística, educación penitenciaria, educación domiciliaria y hospitalaria, y otros regímenes especiales. Esta ley no contempla a la Educación rural con todas sus particularidades en un apartado especial. Hace referencia a la Educación Rural dentro de regímenes especiales con servicios educativos organizados para atender alumnos ubicados en zonas rurales, desérticas o de población dispersa. Al igual que en la ley Nacional de Educación compromete al Estado a garantizar los medios compensatorios o de refuerzo para garantizar la equidad y la igualdad. Esta modalidad la comprenden las escuela albergues, las escuelas hogares y las escuelas jornadas completa, detallando el funcionamiento de cada una de estas escuelas en sus artículos 80,81,82,83,84. Quedando las escuelas rurales de jornada simple bajo las normativas de las escuelas urbanas.

Anteproyecto de Ley General de Educación de la Provincia de Mendoza

Dicho anteproyecto de ley es un surge a partir de la recopilación de insumos aportados por la mesa de Diálogo Político por la Educación de Mendoza.

En él establece las normas generales que rigen la organización y funcionamiento de la Educación Pública en Mendoza, en el marco de la Constitución Nacional, la Constitución Provincial, la Ley Nacional de Educación, la Ley de Financiamiento Educativo, la Ley de Educación Técnico Profesional, la Ley de Garantía del salario docente y los 180 días de clase, y la Ley Nacional de Educación Superior vigentes.

En este anteproyecto de ley si se contempla a la educación rural como una modalidad aparte que necesita ser analizada, evaluada y ejecutada de manera singular contemplando sus particularidades y su función social.

El anteproyecto de ley general de educación de la provincia en su apartado VIII coincide con la designación de una modalidad particular dentro del sistema educativo, con propuestas pedagógicas flexibles y organización escolar adecuada al contexto. Al igual que garantizar la calidad de educación impartida que equipare a la de sectores urbanos, para ello se deberá instrumentar distintos programas, como transporte, comedores y material didáctico que aseguren la permanencia y el trabajo dentro del trayecto educativo de cada niño.

Sin embargo este anteproyecto de ley a diferencia de la ley Nacional de Educación 26.206/06, en su apartado XII hace referencia a Regímenes Especiales, en la que reconoce otros servicios educativos para atender alumnos de poblaciones rurales. En este apartado caracteriza a zonas rurales, desérticas, de frontera, de población dispersa o zonas urbano-marginales que requieren adecuaciones especiales, refuerzos o compensaciones educativos y sociales para garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades. Comprenden las escuelas albergue, las escuelas hogares y las escuelas de jornada completa.

En sus artículos, 148, 149, 150, 151, 152 y 153 hace referencia a que “las escuelas albergue ofrecerán un servicio educativo adaptado a las necesidades de los niños y adolescentes que viven en zonas alejadas, en comunidades aisladas, el proyecto curricular responderá a los lineamientos generales que se diseñen a nivel provincial”. Ofrecerán un servicio educativo adaptado a las necesidades de los niños y adolescentes de diferentes departamentos de la Provincia. se caracteriza por la permanencia de los niños en la escuela durante los días hábiles retornando a sus hogares los días no hábiles. Las escuelas de jornada completa ofrecerán un servicio educativo destinado a alumnos de zonas rurales y urbano-marginales, desfavorecidas desde el punto de vista cultural, social y económico.

Por último el gobierno escolar acordará con los supervisores y directores los criterios de focalización y selección de las escuelas que gradualmente se incluyan en este régimen y propondrá modelos flexibles de organización de los contenidos, metodologías, uso de los tiempos institucionales y espacios físicos y garantizará los recursos necesarios para su implementación.

Renovar la normativa vigente es un proceso de recuperación de las matrices de la escuela pública luego del advenimiento de las políticas de ajuste y privatización del neoliberalismo que se dio bajo la tutela de la Ley Federal de Educación y toda la parafernalia legal de la década del 90.

La derogación de este ley permitió el detenimiento del avance neoliberal sobre la educación pública y gratuita. En este contexto de recuperación, es que aparecen leyes como la Ley de Financiamiento Educativo (Ley 26.075/2006), que promueve el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Gobierno nacional, los Gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en forma progresiva, hasta alcanzar en el año 2010 una participación del 6% en el Producto Bruto Interno.

En la provincia de Mendoza, la Ley Provincial de Educación se está trabajando en jornadas de discusión en todas las escuelas y centros educativos de la provincia. La construcción colectiva de una nueva ley de educación provincial proporcionaría el instrumento legal necesario para transformar la realidad

educativa, consolidar un rumbo de fortalecimiento del espacio público y contribuir a la generalización de una sociedad con equidad y justicia en donde la escuela pública se convierta en el ámbito donde se lleve a cabo una educación democrática y liberadora.

CAPÍTULO 2

***Caracterización de la Educación Rural en el nivel primario
en la Provincia de Mendoza a partir del análisis
cuantitativo***

Introducción

En este capítulo se buscará analizar a partir de datos estadísticos la magnitud de la educación rural primaria en la Provincia de Mendoza en términos cuantitativos. Particularmente interesa investigar la cantidad de escuelas, su matrícula, su asignación de cargos docentes, horas cátedras y su comparativa con el total del sistema educativo, específicamente de educación primaria.

Este análisis es relevante para dimensionar el impacto que la políticas educativas en la modalidad rural pueden tener tanto hacia alumnos como en docentes y padres como en el total de la jurisdicción provincial.

Si bien este estudio se presenta como de carácter descriptivo, es de interés también indagar si los cambios a los que actualmente se enfrenta el “espacio rural” modifica las demandas a los servicios educativos en esas zonas, poniendo en mayor evidencia la necesidad de fortalecer estas instituciones.

Se utilizará para profundizar la descripción, tasas de índices de promoción, repitencia, sobreedad y abandono.

Comparativa con el total de escuelas primarias de la Provincia.

En la Provincia de Mendoza se registra, según datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa y de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, un total de 849 establecimientos de nivel primarios de los cuales 417 son escuelas primarias rurales. En términos porcentuales el 49,11% de los establecimientos de la provincia son categorizados como rurales.

Cuadro N°1: Total de establecimientos de nivel primario y rurales primarios

Jurisdicción	Total de establecimientos de nivel primario	Primarias Rurales
Total Mendoza	849	417

Cuadro de elaboración propia en base a información de DINIECE y Subsecretaría de estadística de la DGE.

Gráfico N° 1: “Establecimientos Educativos Primarios de la Provincia de Mendoza”

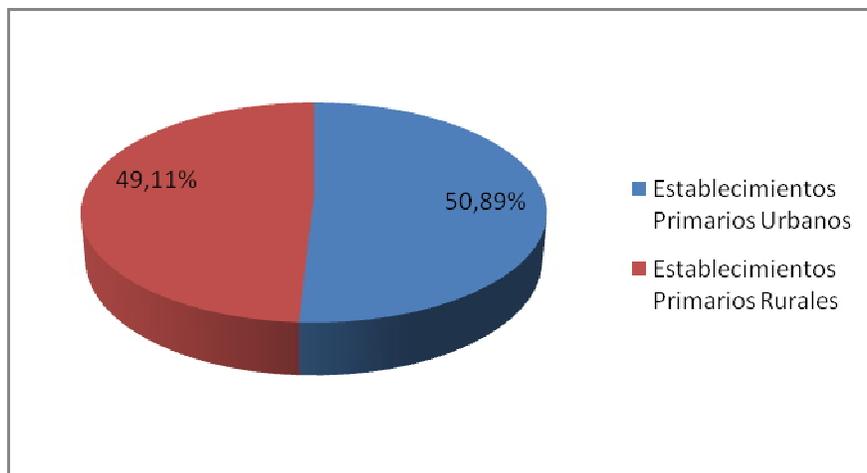


Gráfico de Elaboración Propia. Información de DINIECE y Subsecretaría de estadística de la DGE Mendoza

En relación a la matrícula los valores encuentran su variación, ya que sobre el total de la matrícula provincial de escuelas primarias, las escuelas que podríamos denominar “urbanas” constituyen el 62,27% del total de la matrícula escolar y las rurales sólo el 37,73% restante.

Gráfico N°2 “Matrícula Nivel Primario Estatal. Rural y Urbano”

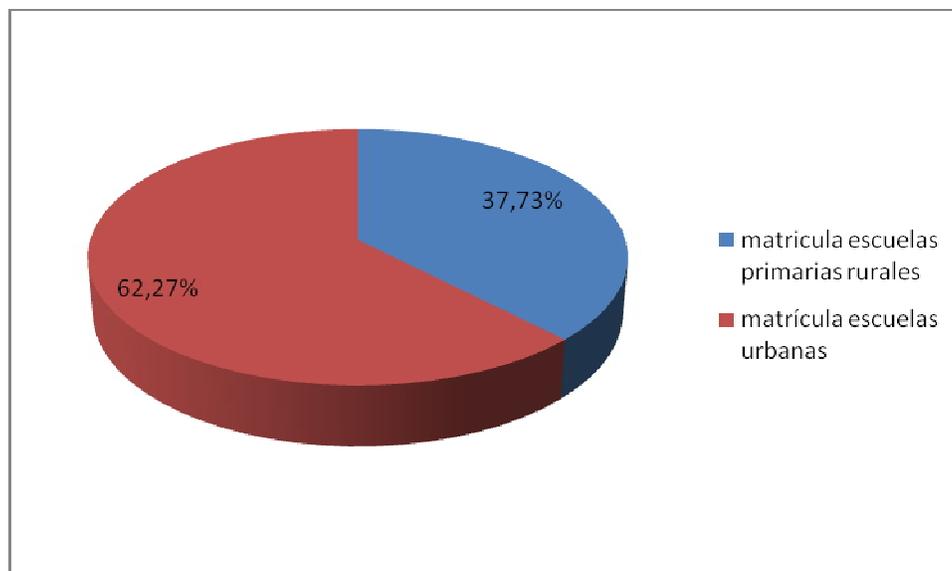


Gráfico de Elaboración Propia. Información de DINIECE y Subsecretaría de estadística de la DGE Mendoza datos 2010

Cabe destacar que el total alumnos registrados es de 181662 en 2010, siendo el 37,73% correspondiente a los establecimientos rurales la cantidad de 68544 niños y niñas. Son 113118 alumnos los que asistieron a establecimientos urbanos. Es importante destacar que el 1,03%, o sea 1879 alumnos asistieron a 37 establecimientos denominados albergues. En el gráfico este número es parte del universo rural.

Para profundizar en el análisis se cree conveniente visualizar la distribución geográfica según división político territorial.

Cuadro N°2 “Unidades de Servicio por Nivel de Enseñanza según división político territorial”

Jurisdicción	Departamento	Primarias Urbanas	Primarias Rurales	Primarias Rurales Albergues
Mendoza	CAPITAL	60	0	0
Mendoza	GENERAL ALVEAR	43	25	3
Mendoza	GODOY CRUZ	63	0	0
Mendoza	GUAYMALLEN	85	16	0
Mendoza	JUNIN	28	19	0
Mendoza	LA PAZ	11	1	5
Mendoza	LAS HERAS	54	13	0
Mendoza	LAVALLE	45	30	9
Mendoza	LUJAN DE CUYO	53	33	0
Mendoza	MAIPU	64	32	0
Mendoza	MALARGÜE*	23	5	10
Mendoza	RIVADAVIA	31	23	0
Mendoza	SAN CARLOS	29	20	1
Mendoza	SAN MARTIN	61	33	0
Mendoza	SAN RAFAEL	126	78	3
Mendoza	SANTA ROSA	22	15	6
Mendoza	TUNUYAN	30	21	0
Mendoza	TUPUNGATO	21	16	0

*En Malargüe se incorporan dos (dos) escuelas privadas con subsidio estatal al 100%, ubicadas en zonas muy alejadas.

Cuadro de Elaboración Propia. Información de DINIECE y Subsecretaría de estadística de la DGE Mendoza datos 2011

En el presente cuadro se puede observar cómo, a excepción de Mendoza Capital y Godoy Cruz, todos los departamentos de la provincia tienen escuelas consideradas rurales.

Gráfico N°3: “Unidades de Servicio por Nivel de Enseñanza según división político territorial”

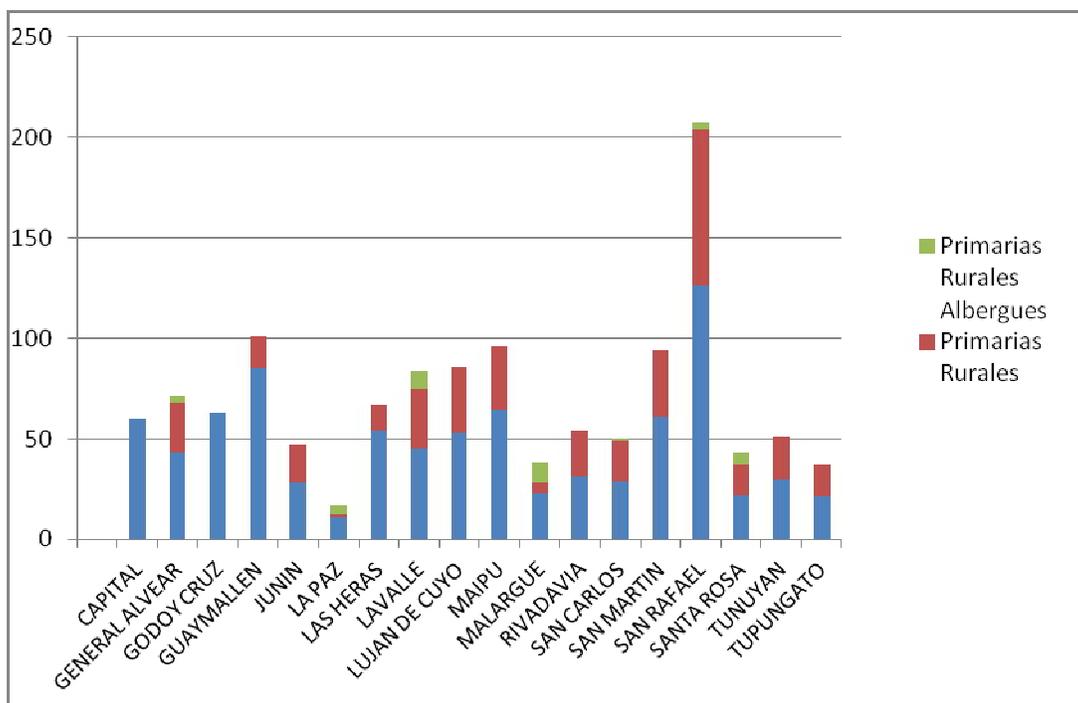


Gráfico de Elaboración Propia. Información de DINIECE y Subsecretaría de estadística de la DGE Mendoza datos 2010

Un caso a tener en cuenta es el de San Rafael, que tiene el mayor número de escuelas rurales, con 78 escuelas primarias rurales y 3 albergues, seguido por Lavalle (30 primarias y 9 albergues). Lujan de Cuyo, San Martín y Maipú son departamentos que, con 33 y 32 escuelas primarias rurales y sin escuelas albergues continúan en un posible ranking de cantidad de establecimientos. Otro dato a destacar es el de Malargüe, en el extremo sur mendocino, cuyos datos permiten observar que tiene más del 50% de sus establecimientos considerados como rurales y contiene el mayor número de escuelas primarias albergues de la provincia.

Por este motivo se priorizará estos departamentos en la recolección de datos cualitativos.

Escuelas Rurales de Aglomerado / Agrícola o Rurales Dispersas / Secano.

En relación al ámbito, es decir a la diferenciación según tipo de zona geográfica en las cuales las escuelas están asentadas, se pueden reconocer dos distintos tipos de nomenclador. El nomenclador nacional, que tiene como sus variables “rurales de aglomerado” y “rural disperso”. En la Provincia de Mendoza la manera de distinguir las escuelas rurales se hace según perfil productivo, según sean agrícolas o de secano. En términos estadísticos estas categorías son coincidentes, ya que “aglomerado” es coincidente con “agrícola” y “disperso” con “secano”.

Cuadro N° 3: “Total de Escuelas según ámbito”.

Ámbito	N°
Rural Aglomerado / Agrícola	343
Rural Disperso / Secano	59
Rural Aglomerado / Urbano	2
Sin Datos	14
Total general	418

Cuadro de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Gráfico N°4: “Porcentaje de escuelas según ámbito”

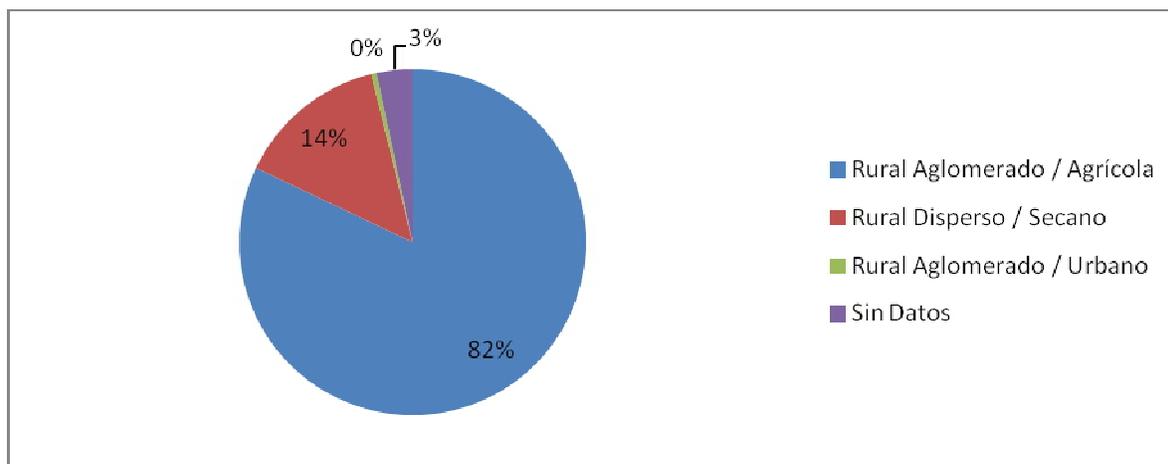


Gráfico de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Como se puede observar el 82% de los establecimientos rurales primarios de Mendoza pertenecen al ámbito Rural Aglomerado / Agrícola. A los fines operativos de esta investigación en los cuadros y gráficos subsiguientes, sólo se

hará mención a las escuelas denominadas Aglomerado / Agrícola y Disperso / Secano.

No se considerarán los establecimientos categorizados como rural aglomerado/urbano y sin datos, ya que podrían entenderse como un error estadístico.

Cuadro N°4: “Distribución territorial según ámbito”

Departamento	Rural Aglomerado Rural Agrícola	Rural Disperso Rural Secano
GENERAL ALVEAR	24	4
GUAYMALLEN	15	
JUNIN	19	
LA PAZ	1	5
LAS HERAS	6	3
LAVALLE	26	12
LUJAN DE CUYO	27	4
MAIPU	30	
MALARGUE	1	11
RIVADAVIA	23	
SAN CARLOS	18	3
SAN MARTIN	33	
SAN RAFAEL	75	5
SANTA ROSA	15	6
TUNUYAN	20	
TUPUNGATO	10	6
Total general	343	59

Cuadro de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Gráfico N°5: “Distribución según ámbito”.

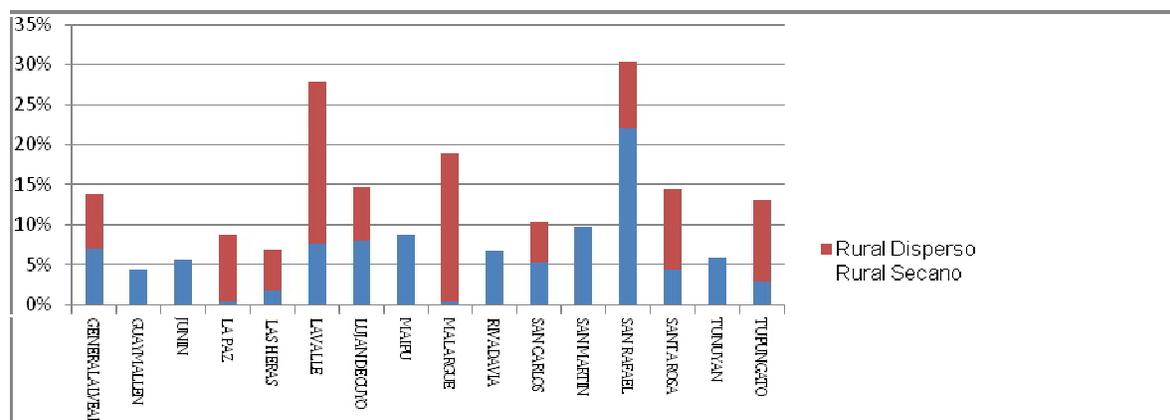


Gráfico de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

A partir de la distribución por ámbito se puede destacar que la mayoría de las escuelas rurales primarias de Mendoza pertenecen al ámbito aglomerado / agrícola, mientras que de las escuelas dispersas, de secano, se concentran en los extremos norte y sur de la provincia, en los departamentos de Lavalle y Malargüe. El caso de este último es representativo ya que casi la totalidad de sus escuelas son categorizadas como de secano.

Matrículas, cargos docentes, horas.

Otras variables a analizar son las relacionadas con la matrícula, en este caso particular organizada según departamentos, y su relación con la cantidad de cargos docentes y horas cátedras.

Cuadro N°5: “Total de Matrículas, cargos docentes y horas cátedras por departamento”

Departamento	Establecimientos	Matrícula	Cargos	Horas
GENERAL ALVEAR	28	2319	49	205
GUAYMALLEN	15	6296	73	66
JUNIN	19	3393	60	369
LA PAZ	6	396	6	6
LAS HERAS	9	1070	29	139
LAVALLE	38	4650	73	53
LUJAN DE CUYO	31	7293	93	212
MAIPU	30	7424	102	214
MALARGUE	13	789	26	3
RIVADAVIA	23	4135	78	387
SAN CARLOS	21	2628	45	185
SAN MARTIN	33	6738	109	411
SAN RAFAEL	80	9708	193	439
SANTA ROSA	21	2017	33	160
TUNUYAN	21	3369	68	290
TUPUNGATO	16	3049	43	211
Sin Datos	14			
Total general	418	65274	1080	3350

Cuadro de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Estos datos permiten dar una aproximación a una cuestión crucial en el análisis de la educación rural que es la relación entre cantidad de alumnos y adultos a cargo.

Cuadro N°6: “Porcentaje de Matrícula por departamento”

Depto	Matrícula
GENERAL ALVEAR	4%
GUAYMALLEN	10%
JUNIN	5%
LA PAZ	1%
LAS HERAS	2%
LAVALLE	7%
LUJAN DE CUYO	11%
MAIPU	11%
MALARGUE	1%
RIVADAVIA	6%
SAN CARLOS	4%
SAN MARTIN	10%
SAN RAFAEL	15%
SANTA ROSA	3%
TUNUYAN	5%
TUPUNGATO	5%
Total	100%

Cuadro de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Gráfico N°6: “Porcentaje de Matrícula por departamento”.

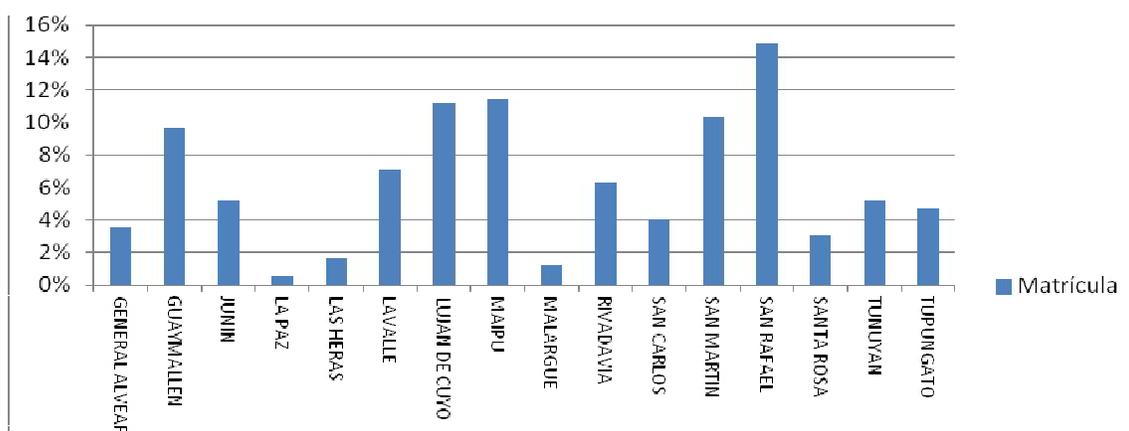


Gráfico de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Es importante destacar en este análisis el lugar que ocupa Guaymallén, cuya participación en la cantidad de establecimientos es baja (16) sin embargo posee una lugar privilegiado en relación a matrícula. Esto se debe a que la zonas consideradas rurales de Guaymallén han sufrido un gran aumento de población, sobre todo debido al traslado de asentamientos convertidos en barrios de vivienda social lo que ocasiona que las escuelas han visto incrementada su matrícula sustancialmente. San Rafael es el departamento con mayor matrícula de alumnos y mayor cantidad de establecimientos coincidentemente con la mayor cantidad de cargos y horas docentes.

Cuadro N°7: “Porcentaje de Cargos por departamento”

Depto	Cargos
GENERAL ALVEAR	5%
GUAYMALLEN	7%
JUNIN	6%
LA PAZ	1%
LAS HERAS	3%
LAVALLE	7%
LUJAN DE CUYO	9%
MAIPU	9%
MALARGUE	2%
RIVADAVIA	7%
SAN CARLOS	4%
SAN MARTIN	10%
SAN RAFAEL	18%
SANTA ROSA	3%
TUNUYAN	6%
TUPUNGATO	4%
Total	100%

Cuadro de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Gráfico N°7: “Porcentaje de Cargos por departamento”.

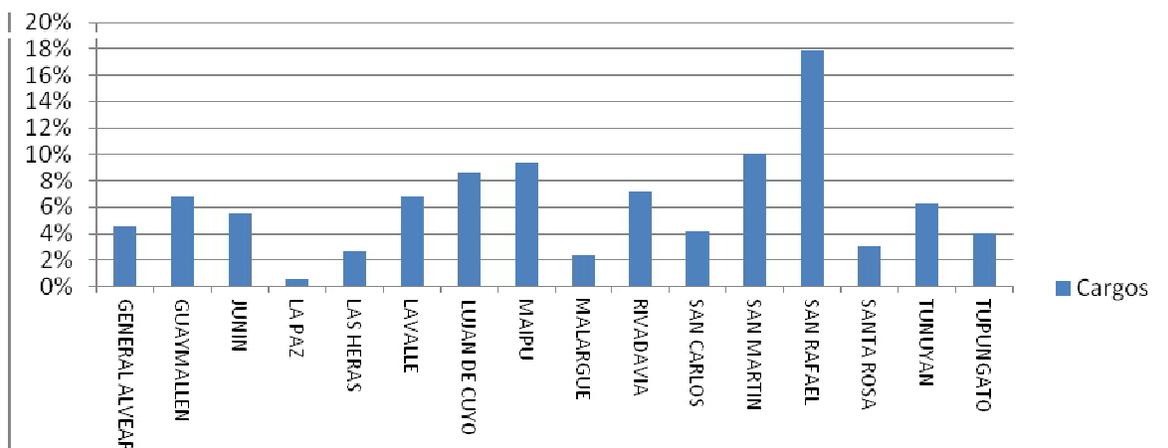


Gráfico de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Coincidentemente con la cantidad de establecimientos San Rafael tiene el 18% de los cargos docentes totales, San Martín es el segundo en importancia con el 10% de los cargos docentes.

Cuadro N°8: “Porcentaje de Horas por departamento”

Depto	Horas
GENERAL ALVEAR	6%
GUAYMALLEN	2%
JUNIN	11%
LA PAZ	0%
LAS HERAS	4%
LAVALLE	2%
LUJAN DE CUYO	6%
MAIPU	6%
MALARGUE	0%
RIVADAVIA	12%
SAN CARLOS	6%
SAN MARTIN	12%
SAN RAFAEL	13%
SANTA ROSA	5%
TUNUYAN	9%
TUPUNGATO	6%
Total	100%

Cuadro de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Gráfico N°8: “Porcentaje de horas por departamento”.

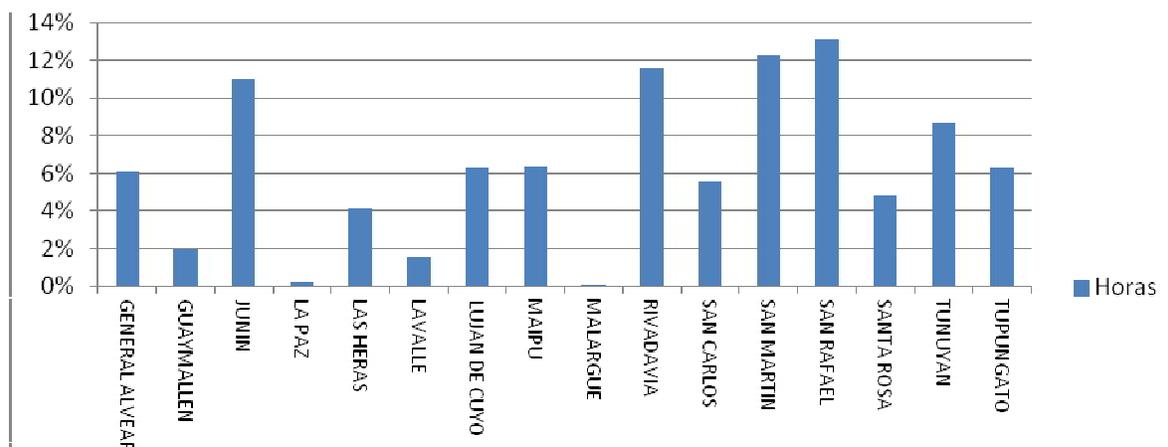


Gráfico de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Adicional por zona.

El adicional por zona es un incentivo extra que se le brinda a los docentes de acuerdo a la dificultad de acceso que un establecimiento pueda tener. Para los establecimientos contar con un mayor adicional facilita la convocatoria y permanencia de los equipos docentes en la institución.

Cuadro N°9: “Adicional por zona”

zona	Total
0	2
0% ADICIONAL ZONA	3
100% ADICIONAL ZONA	69
20% ADICIONAL ZONA	8
40% ADICIONAL ZONA	200
80% ADICIONAL ZONA	122
Sin datos	14
Total general	418

Cuadro de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

El adicional por zona del 100% corresponden a las escuelas rurales albergue y a las de frontera en alta montaña.

Cuadro N°10: “Porcentaje de adicional por zona”

Zona	%
0% ADICIONAL ZONA	1%
100% ADICIONAL ZONA	17%
20% ADICIONAL ZONA	2%
40% ADICIONAL ZONA	48%
80% ADICIONAL ZONA	29%
Sin datos	3%
Total general	100%

Cuadro de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Sobre el total de los establecimientos, se puede observar que el 48% tiene un adicional del 40%, mientras que el 29% de las escuelas rurales tiene adicional del 80% y el 17% del 100%.

Gráfico N°9: “Porcentaje de Adicional por zona”.

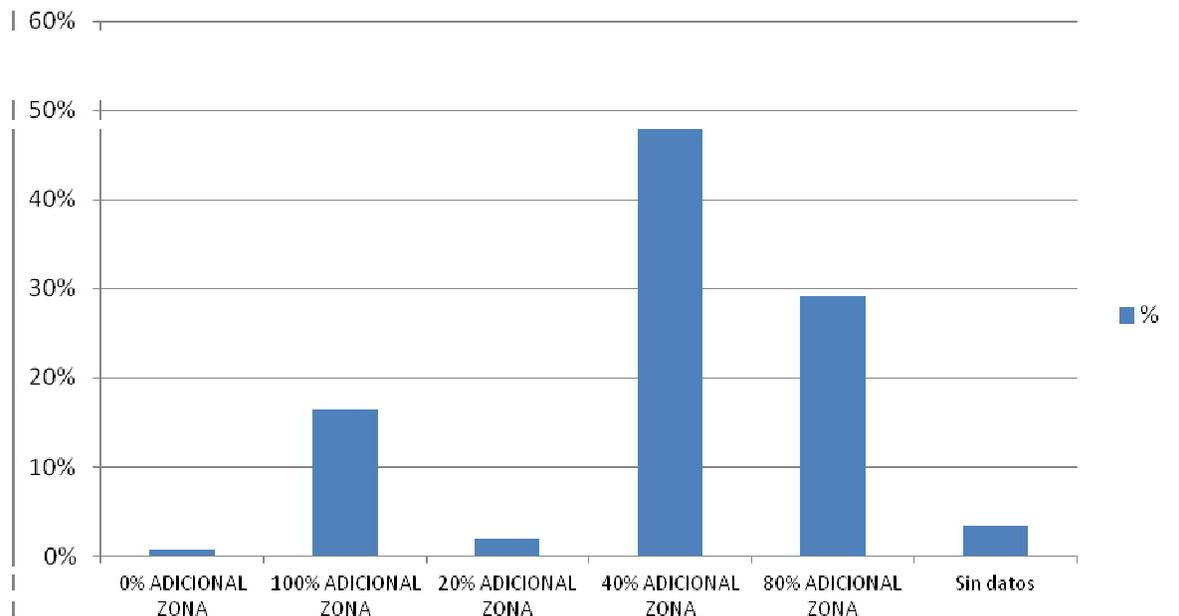


Gráfico de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Evolución de Matrícula por ámbito.

Cuadro N°11: “Evolución de Matrícula por ámbito”

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Rural Agrícola	54594	55951	55797	55963	55891	55832	55153	55220	56472	54751
Rural Secano	1925	1922	2736	2745	2591	2483	2444	2499	2422	2325

Nota: La variable ámbito es un atributo del establecimiento, no de la población atendida.

Cuadro de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Gráfico N°10: “Evolución de matrícula ámbito rural agrícola”.

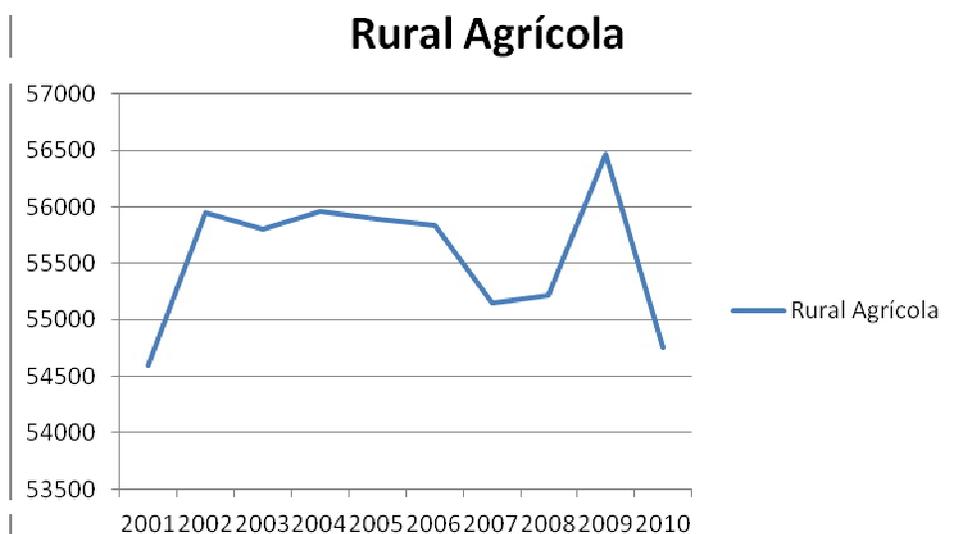


Gráfico de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Es llamativo en los datos conseguidos el incremento estrepitoso que se registra en el año 2009, produciéndose un punto de inflexión y una posterior caída en el 2010. Se hace imposible inferir alguna causa para esta situación sino debería haber una revisión posterior de la carga de datos correspondiente a esos años.

Gráfico N°11: “Evolución de matrícula ámbito rural secoano”.

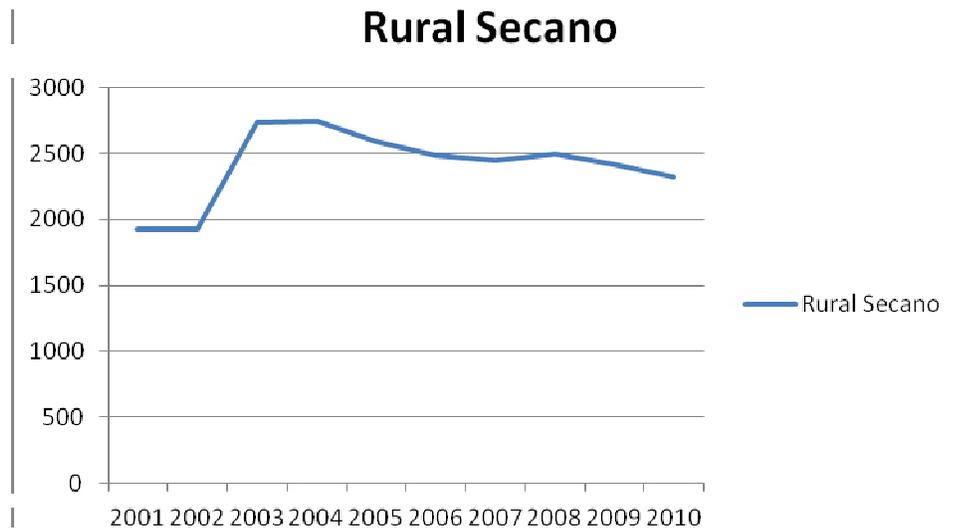


Gráfico de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Se puede visualizar una continua tendencia a la baja desde el año 2004 a la actualidad. Este tema se abordará con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

Evolución de secciones por ámbito

Cuadro N°12: “Evolución de secciones por ámbito”

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Rural Agrícola	2662	2715	2673	2693	2702	2779	2719	2926	2790	2833
Rural Secano	158	154	213	217	213	208	199	172	156	139

Cuadro de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Gráfico N°12: “Evolución de secciones ámbito rural agrícola”.

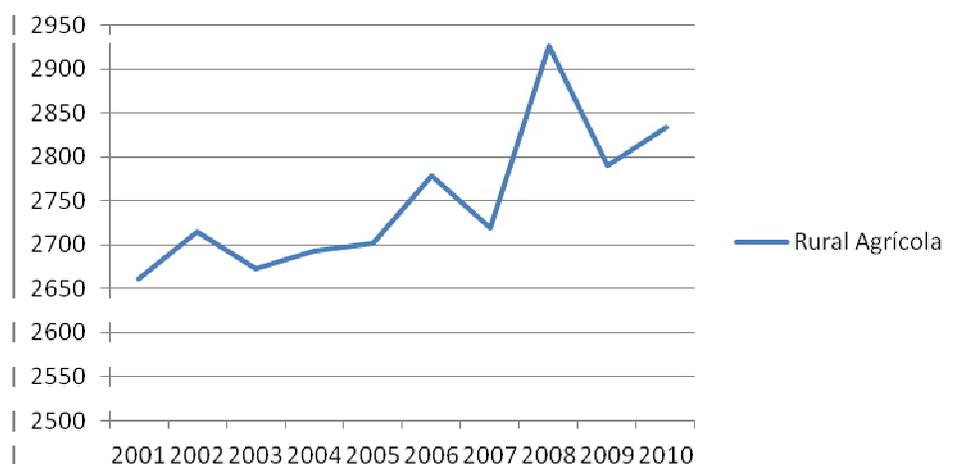


Gráfico de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

En la modificaciones registradas de las secciones para el año 2009, se pueden asociar estas bruscas variaciones a partir de la modificación en la cual el 8vo y 9no año dejar de pertenecer a la escuela primaria.

Gráfico N°13: “Evolución de secciones ámbito rural seco”.

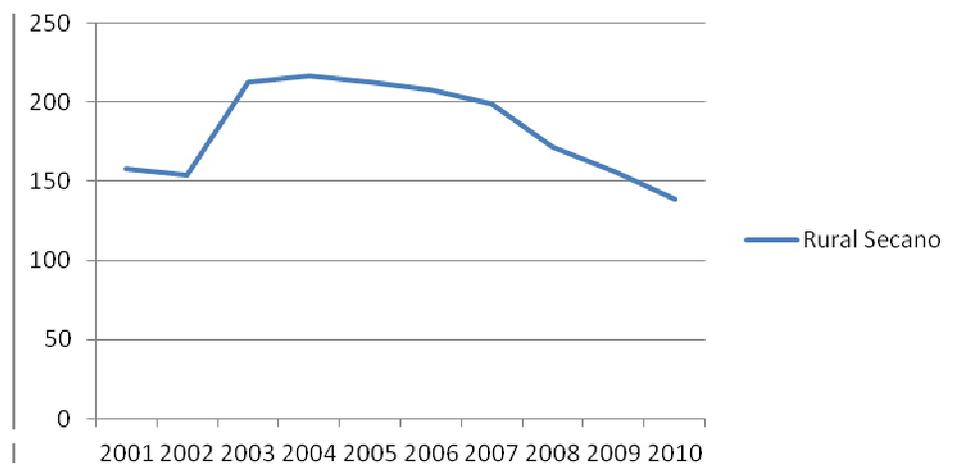


Gráfico de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

La curva decreciente en la cantidad de secciones de escuelas rurales de secano se asocia directamente con la caída de la matrícula.

Promoción, Repitencia, Sobreedad, Abandono.

Cuadro N°13: “Tasas por departamento según ámbito rural secano”

	Promoción 2009	Repitencia 2010	Sobreedad 2010	Abandono 2009
Gral. Alvear	87,5	9,7	33,3	2,8
La Paz	96,7	4,8	35,5	-1,4
Las Heras	76,3	11,4	18,1	12,3
Lavalle	91,9	4,8	33,6	3,3
Lujan de Cuyo	91,0	13,4	29,0	-4,4
Malargüe	92,5	5,9	42,7	1,6
San Carlos	85,5	19,2	36,4	-4,7
San Rafael	94,9	2,7	34,9	2,8
Santa Rosa	84,9	18,6	36,1	-3,5
Tupungato	75,2	7,0	38,9	17,8
Tasa Provincial	93,9	4,6	20,18	1,58

Cuadro de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Solo se consideran los departamentos con establecimientos educativos de ámbito rural secano. Es importante aclarar que si bien la comparativa es con la media provincial, las escuelas de secano son 59, solo el 14% de las escuelas rurales de la provincia, con una matrícula reducida. Por tal motivo las variaciones serán mayores

Gráfico N°14: “Tasa de Promoción 2009 ámbito rural secoano”

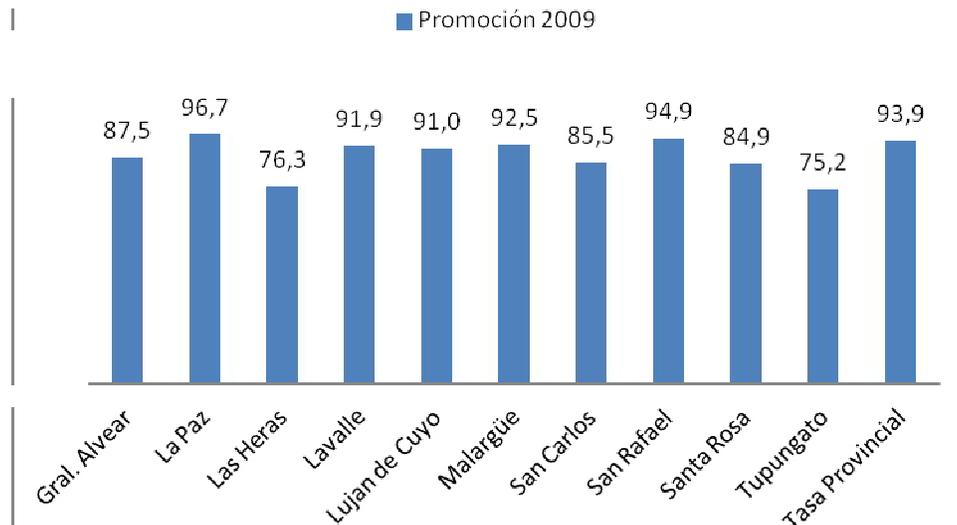


Gráfico de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Se puede observar que la promoción en general se condice con la media provincial. En los departamentos de Las Heras y Tupungato solo hay 3 y 6 establecimientos de secano por lo que podemos inferir que la variación abrupta de uno de ellos puede modificar sustancialmente el total departamental

Gráfico N°15: “Tasa de Repitencia 2010 ámbito rural secoano”

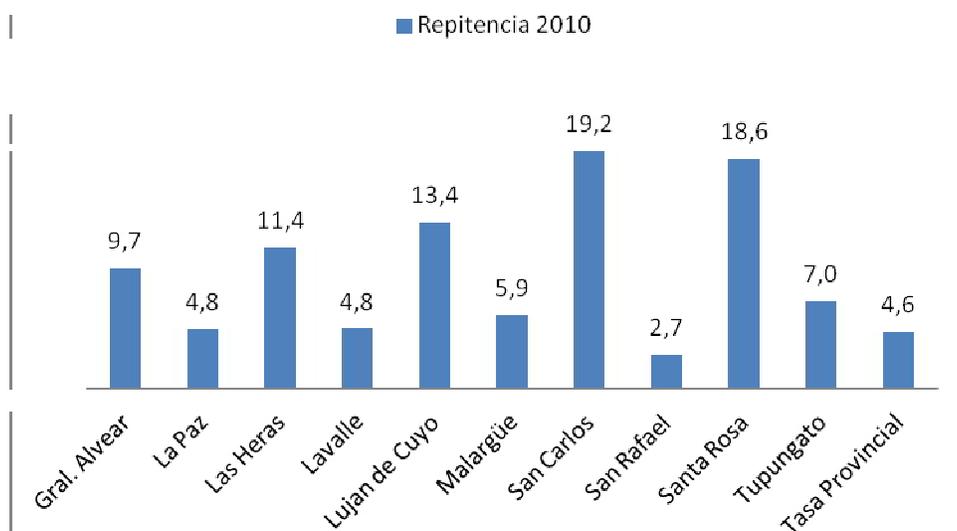


Gráfico de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

La tasa de repitencia en general supera a la media provincial. Teniendo en cuenta que la tasa provincial tomada es la de todos los establecimientos educativos primarios de la provincia, por la baja densidad de escuelas rural secano, las variaciones en algunos casos se deben a que el universo de estos establecimientos en los departamentos varía entre 3 y 12 edificios, con una matrícula reducida.

Gráfico N°16: “Tasa de Sobreedad 2010 ámbito rural secano”

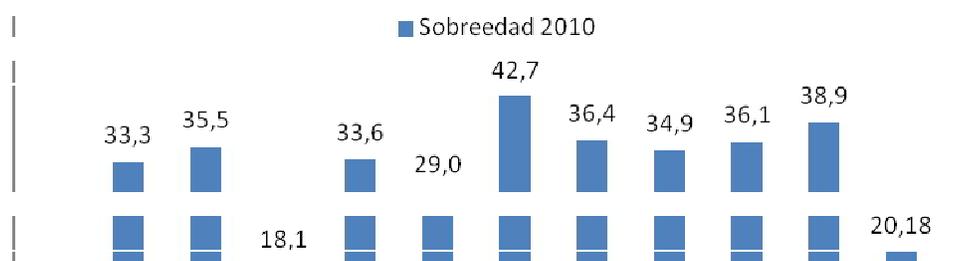


Gráfico de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Las tasas de sobreedad podrían tener una coherencia con las de abandono, ya que podríamos interpretar que ha habido una mayor retención de alumnos en las escuelas de secano y una disminución en el abandono. Podemos inferir que los chicos permanecen en las escuelas.

Gráfico N°17: “Tasa de Abandono 2009 ámbito rural seco”

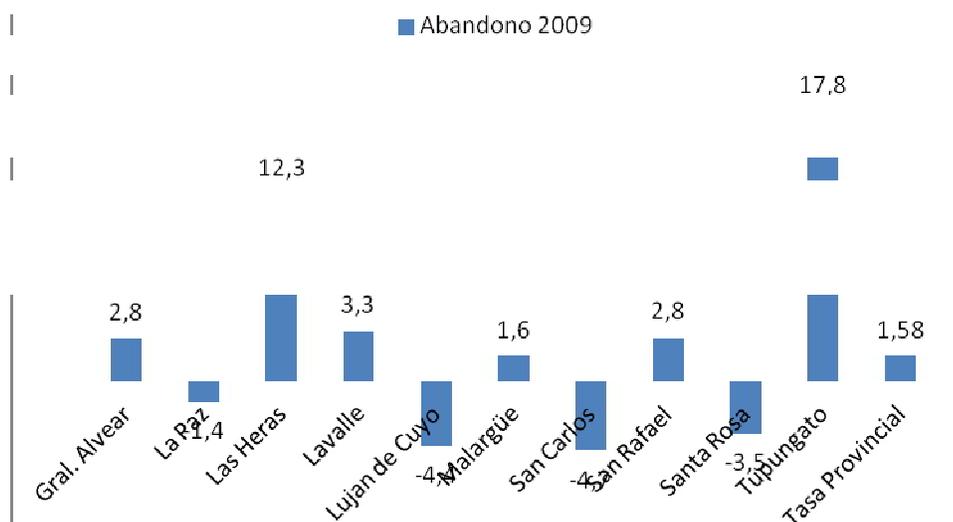


Gráfico de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

Cuadro N°14: “Tasas por departamento según ámbito rural agrícola”

	Promoción 2009	Repitencia 2010	Sobredad 2010	Abandono 2009
Gral. Alvear	91,8	9,9	40,2	-1,73
Guaymallén	89,7	8,0	35,3	29,66
Junín	93,8	4,3	26,2	1,98
La Paz	111,9	2,4	27,7	-14,29
Las Heras	96,7	3,3	34,4	-0,04
Lavalle	92,8	5,4	33,4	1,85
Lujan de Cuyo	94,3	5,1	29,2	0,57
Maipú	86,0	8,4	26,8	5,55
Malargüe	128,6	8,9	61,5	-37,50
Rivadavia	94,8	7,0	31,3	-1,84
San Carlos	91,6	5,4	33,0	3,00
San Martín	94,6	4,7	25,9	0,63
San Rafael	118,9	6,06	58,7	1,20
Santa Rosa	92,1	8,3	25,6	-0,39
Tunuyán	100,4	3,6	30,6	-4,02
Tupungato	85,5	12,4	31,5	2,18
Tasa Provincial	93,9	4,6	20,2	1,58

Cuadro de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

El 86% de los establecimientos rurales primarios de la provincia son del ámbito rural agrícola. Todos los departamentos poseen establecimientos de este ámbito.

Gráfico N°18: “Tasa de Promoción 2009 ámbito rural agrícola”

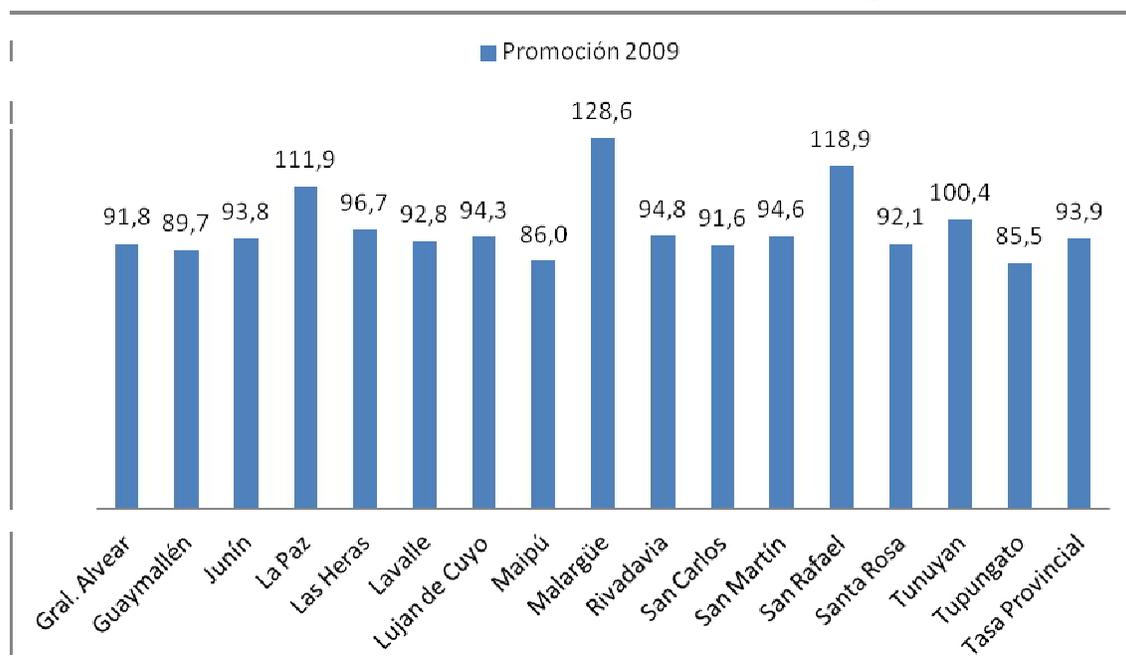


Gráfico de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE

La tasa de promoción en escuelas de poca matrícula que reciben alumnos nuevos y/o alumnos que repiten, permite inferir que la tasa de se incremente por sobre en 100% en relación a la promoción media provincial.

Gráfico N°19: “Tasa de Repitencia 2010 ámbito rural agrícola”

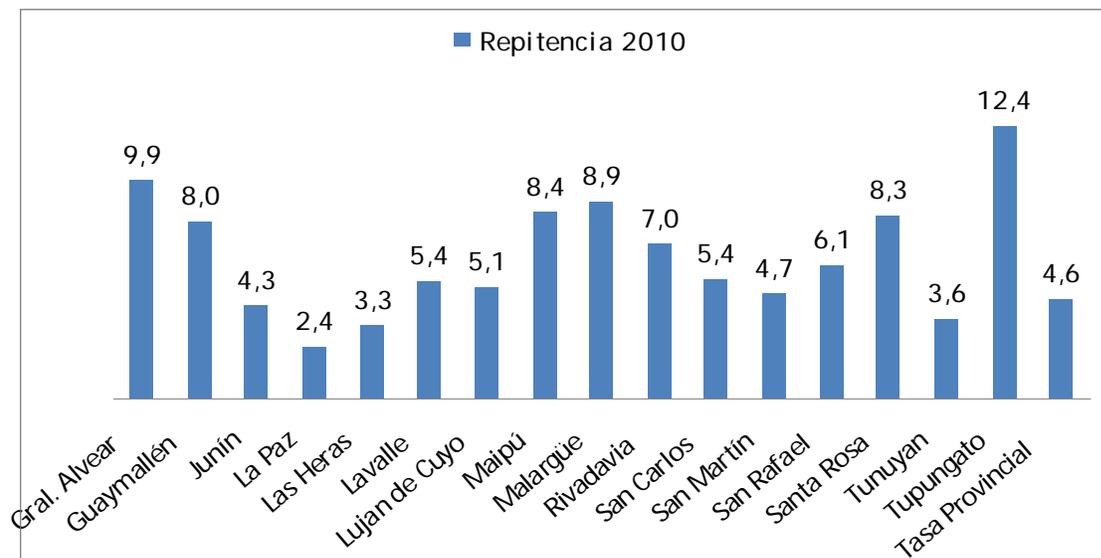


Gráfico de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

La tasa de repitencia de escuelas del ámbito agrícola presenta algunas variaciones que en la generalidad no distan de las medias provinciales.

Gráfico N°20: “Tasa de Sobredad 2010 ámbito rural agrícola”

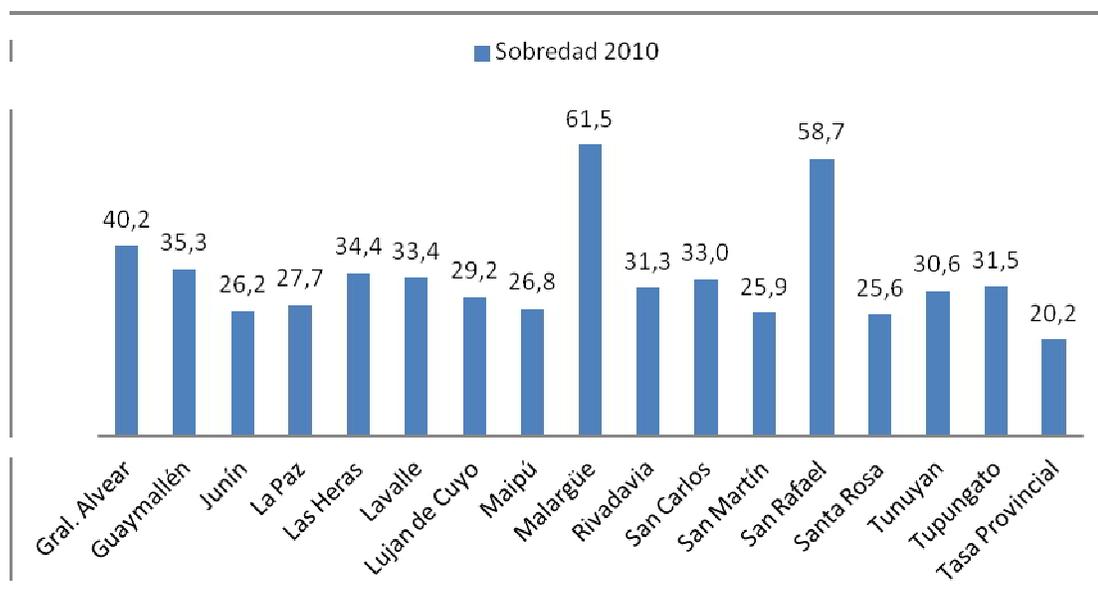


Gráfico de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

De similar manera que en las escuelas de secano podemos observar que las variaciones en los índices de sobredad, en general se condicen con la disminución en las tasas de abandono. Tomando como ejemplo a Malargüe, el incremento en la matrícula de alumnos con sobredad puede relacionarse directamente con la tasa negativa de abandono escolar.

Gráfico N°21: “Tasa de Abandono 2009 ámbito rural agrícola”

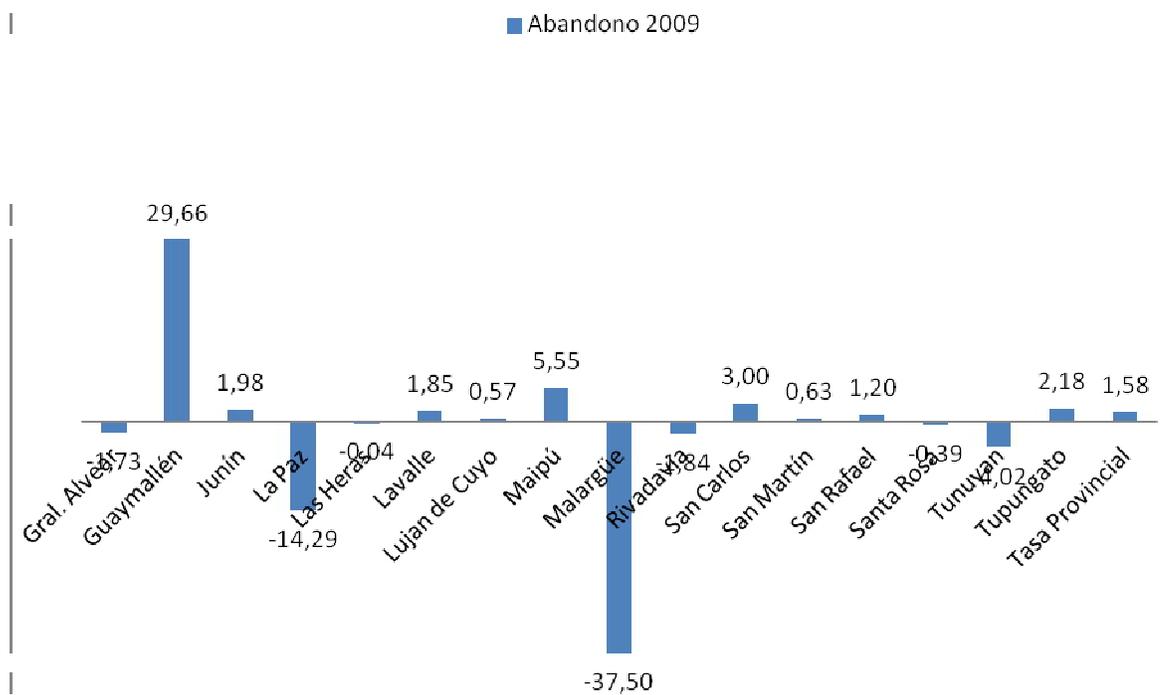


Gráfico de elaboración propia en base a información de Subsecretaría de estadística de la DGE.

CAPÍTULO 3

***Modelos de organización escolar vigentes y
Estrategias aplicadas.***

Introducción

Dar la palabra a los actores del sistema educativo, permitiendo la recuperación de las experiencias, costumbres y prácticas cotidianas, nos introduce en una perspectiva diferente sobre la educación rural primaria.

En este aspecto, la hipótesis que se trabaja es que existe la necesidad de repensar la manera en la cual el gobierno escolar lleva adelante las políticas educativas en relación a la ruralidad. Y la mejor manera de hacer esto es partiendo de un diagnóstico crítico, participativo y que tenga en cuenta la escucha a los involucrados directos en la elaboración de estrategias cotidianas, es decir a los docentes, directores y supervisores.

Las entrevistas realizadas se encuentran enfocadas en la necesidad de desarrollar modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, recuperando las experiencias pedagógicas y socio comunitarias que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo la inclusión educativa de la diversidad.

Diseño metodológico

Se confeccionó una guía de preguntas para trabajar en entrevistas personales, la misma se encuentra en el apartado anexos del presente informe.

El cuestionario se centra en visualizar cuál es la percepción de los actores en relación a la contextualización de las instituciones, cuáles son las características de la zona y cómo se posiciona la escuela en relación a las actividades sociales y culturales del lugar. También se indaga sobre los medios de transporte que permiten el acceso a la misma, sobre las propuestas o estrategias pedagógicas que se llevan adelante en las escuelas. Es decir si tienen aulas de plurigrado, cuál es el acceso a materiales y qué dificultades pedagógicas son las más habituales. También interesa saber la existencia o no de apoyo pedagógico, talleres (doble escolaridad), capacitación laboral. En relación a Equipamiento escolar interesa conocer cuál es el estado actual de las mismas como también si tienen

condiciones aptas para comedor y albergue. Otro aspecto a investigar está asociado a la relación escuela-familia. Sobre el recurso humano se pregunta cuál es el nivel de rotación, movilidad de docentes y toma de cargos. Finalmente se indaga sobre la capacitación docente en temas específicos de ruralidad y sobre las fuentes de financiamiento que la escuela posee.

Teniendo en cuenta la cantidad de establecimientos y la matrícula por departamento y buscando cubrir la diversidad territorial, se ha realizado un muestreo teórico construido a partir de criterios teóricos de saturación de las categorías investigadas, dando por resultado un total de 26 entrevistas distribuidas en San Rafael, Lavalle, San Martín, Luján de Cuyo, Maipú, General Alvear.

Las escuelas en sus contextos

Las escuelas rurales son instituciones que dan respuesta a la demanda educativa de comunidades pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa, con dificultades de accesibilidad, algunas de ellas con problemas de comunicación. De las entrevistas realizadas surge la figura de escuelas rurales marginales, caracterización dada por ser quienes reciben población escolar de barrios marginales debido al traslado de los mismos a una zona rural, o bien por el aumento de la zona urbana que hace que las periferias se trasladen a zonas rurales.

Existen también escuelas rurales albergues, donde los niños viven en lapsos que van de los 7 a los 15 días, según el régimen de albergada, dada la distancia a sus hogares. En estas escuelas los docentes cumplen un importante rol de contención a los niños, organizan tareas y actividades que abarcan más allá de la jornada escolar, y trabajan en hábitos de higiene, de alimentación y de conducta.

En la provincia de Mendoza existen más de 400 escuelas primarias rurales, clasificadas en rurales de secano y rurales agrícolas, (la denominación rural aglomerado se transforma en rural agrícola y la de rural disperso en rural secano, característicos de la zona de montaña y de llanura seca.) perteneciendo las

escuelas albergues a rurales de secano, y el resto clasificándose según las características del lugar donde se encuentran, las cuales cubren aproximadamente el 30% de la población de niños y niñas escolarizado. En palabras de directivos esta descripción se enriquece sustancialmente. En primera instancia la reseña dada por docentes de escuelas rurales agrícolas.

“Es una zona netamente, netamente rural mendocina porque la escuela se encuentra totalmente rodeada de viñedos, no tengo cercana ni una sala de 1° auxilios, la más cercana está a 3 km, ni escuela secundaria, ni centros comerciales, ni siquiera un quiosco, tampoco tenemos teléfono...” (Directivo, San Martín.)

“La población no es toda rural, la escuela se encuentra cercana a un conjunto de casas y a tres kilómetros del barrio Pueblo Unidad. Se ha instalado en la zona poca gente de Luján de Cuyo y bastante gente de Buenos Aires que no se quedan por mucho tiempo. También muy cerca a la escuela hay varias fincas. No existen muchos obreros rurales la mayoría trabaja en construcción, empleado municipal, cuidado de camping, etc.” (Directivo Luján.)

“Zona rodeada de fincas con población en su mayoría de bolivianos. A la escuela acceden los hijos de los contratistas y los niños que sus padres eran de la zona y les dieron casas al otro lado de la panamericana, zona urbano-marginal. Es decir son dos grandes grupos, los de las fincas y los de los barrios del otro lado de la panamericana. Un grupo muy pequeño son de los alrededores de la escuela, hay un pequeño grupo que vienen del asentamiento de la calle chile.” (Directivo, Luján)

“La escuela se encuentra en una zona netamente rural, rodeada de fincas, solamente al lado de la escuela hay un barrio pequeño de 60 casas. Sin embargo esta no es la realidad de la población de alumnos de esta escuela porque la mayoría de la matrícula corresponde a alumnos de dos asentamientos, 1 ubicado a la orilla del basural a cielo abierto de la Municipalidad de San Martín y otro

muy antiguo ubicado en prolongación Carril Norte, son zonas de alta vulnerabilidad, con múltiples problemáticas tanto económicas como sociales, culturales” (Directivo, San Martín).

También se expresan definiciones sobre escuelas rurales de secano.

“Esta mas o menos a 200 kilómetros de la ciudad de Mendoza totalmente en el secano de Lavalle en la ruta 151 es totalmente rural las familias está totalmente compuestas por puesteros todos viven alejados de la escuela en este momento solo hay una familia que tiene a los chicos cerca...” (Directivo, Lavalle)

“La escuela está muy alejada de la ciudad, el viaje tiene una duración de una hora y media aproximadamente, esto es un impedimento para un buen funcionamiento de la escuela en el sentido que interrumpe su buena comunicación.” (Docente, Lavalle)

“El Paraje La Horqueta donde se ubica la escuela está a 70Km del pueblo más cercano que es Monte Comán Y a 130 Km. del centro de San Rafael. La escuela está absolutamente desolada, no hay ninguna casa a 20 Km. a la redonda. Los niños que asisten a ella son hijos de puesteros o vienen de zonas de Monte Comán o del límite con San Luis. La escuela está ubicada en la ruta 146 y es cien por cien albergue; alberga tanto a los niños como a los docentes y celadores.” (Docente, San Rafael)

“La escuela se encuentra ubicada en el paraje 15. Cuando uno transita la ruta 142 se encuentra con un paisaje hermoso parecido a un oasis y cuando nos alejamos más de esta zona para el lado de Asunción se ve más el desierto. En la zona de la escuela hay mucha vegetación porque están las plantaciones de vid. Tuve la oportunidad de conocer el barrio, cuando visite a algunos alumnos de la escuela, el mismo esta habitado en su mayoría por los contratistas, o sea, la gente que trabaja en la viña. Cuando uno transita la ruta parece una zona muy desolada, pero cuando se mete por algunas de las cuales

aledañas se encuentra con el barrio lleno de plantaciones de olivo y vid que hacen del lugar un hermoso paisaje. El clima en la zona es muy húmedo; más frío en invierno y muy caluroso en verano.”
(Directivo, General Alvear)

Matrícula Institucional

Algunos/as entrevistados/as plantean diferentes teorías sobre las causas de las variaciones en las matrículas educativas. Estas teorías plantean desde la migración hacia la ciudad en busca de oportunidades sociales y laborales, hasta la disminución de nacimientos por familias.

Se observa en algunos casos, que los/as jefes/as de hogar deciden hacer frente solos a la ardua vida de campo y envían a sus familias a la ciudad, generalmente a vivir en la periferia, que los propietarios prefieren transportar a sus empleados a tenerlos viviendo en sus tierras y que los servicios básicos llegan con dificultad a la población rural, estas son algunas de las razones que empujan a la gente de campo a migrar hacia los centros urbanos en Mendoza.

Es también una realidad que las familias rurales ya no tienen tantos hijos, lo que hace que el índice de natalidad vaya disminuyendo, esto se refleja en las escuelas rurales que tenían todas secciones independientes, y ahora son escuelas con plurigrados.

En las escuelas rurales se ha mantenido o disminuido la matrícula en los últimos 5 años, observándose una mayor registro en las escuelas rurales agrícolas que en las de secano, en todas el aumento de la matrícula está directamente relacionada a la llegada del transporte contratado por la DGE, dado por las dificultades para llegar a los establecimientos, los casos de disminución de la matrícula están relacionados a la migración de la población rural y a la desaparición de figuras como los contratistas o los tomeros debido a los avances tecnológicos.

“En este momento hay 150 niños inscriptos, están asistiendo 120 o 116 chicos por la realidad de la zona, hay chicos que parten con su familia a la cosecha o la nueva realidad que es que los niños se tienen que quedar a cuidar la casa por la inseguridad.” (Directivo, San Martín)

“Y ... en los últimos años se ha mantenido más o menos como está ahora, entre 14 16 17 chicos en este momento se mantiene, con relación a tres años atrás puedo decir que ha bajado en uno o dos chicos, son pocas familias en el lugar y los jóvenes que han ido egresando se han venido trasladando a la ciudad de Mendoza entonces han formado su familia acá es difícil que vuelvan y esa es una problemática que se está viendo como revertir la situación por ejemplo ver el título secundario que orientación tendría que tener como para dar posibilidades o que tengan un título técnico de manera que les permita quedarse en el lugar aquellos que quieran quedarse por supuesto “ (Docente, Lavalle)

“La matrícula de la escuela es de 20 alumnos dividida en 4 secciones y corresponde al trabajo pedagógico emprendido desde las 8:30 hs hasta las 17 hs y el resto del día está organizado en turnos con el mismo personal docente que cumple las funciones de preceptor para el cuidado y atención de los chicos”. (Directivo, Gral Alvear)

“La escuela permaneció cerrada desde el año 2005 al 2007. A partir del año 2007 tomé la dirección de la escuela y empecé con una matrícula de 15 alumnos. Actualmente hay un total de 44 alumnos y no puede haber más por el hecho de que la escuela es un centro cívico, es una casa de barrio tipo con un comedor adaptado. Es muy chica. Hay una gran demanda porque es una zona límite, con un registro civil en la misma donde personas de Rincón de los Sauces están asentadas en Mendoza por razones laborales y eso hace que

sea muy amplia la demanda de niños que quieren asistir.” (Directivo, Malargüe)

“La escuela esta dentro de una finca, antes estaba el contratista, encargados, los obreros de la finca vivían dentro de la finca, ahora eso se ha modificado las tecnologías, el riego por goteo, la automatización del riego, etc, por lo tanto las casas que estaban dentro de la finca ya no están más, se modifica la cultura, desaparece el tomero, que era una figura muy importante.” (Directivo, Lujan)

Una nueva perspectiva sobre la ruralidad

No se debe continuar con la definición de rural por oposición a lo urbano sino observar los numerosos fenómenos acontecidos en estos espacios, tales como el desarrollo de actividades no agropecuarias, la creciente diversidad de ocupaciones de la población rural, artesanías, turismo, construcción entre otros. También es conveniente considerar la creciente preocupación por el tema ambiental, con la revalorización consecuente del campo. Es decir, mirar lo rural desde lo rural, con sus especificidades, similitudes y complejidades, con variadas dinámicas en continua transformación.

Se debe cambiar el foco de análisis, dejar de ver lo rural como un sector económico sino como un campo de relaciones cambiantes, tal que, cuando las relaciones cambian, se transforma el territorio y sus posibilidades de representación.

Si bien se observa el fenómeno de población urbana que emigra a zonas rurales a fin de cambiar hábitos de vida, esto no se ve reflejado en la matrícula de las escuelas rurales. Esta situación es más común en los espacios rurales cuya economía se basa en el turismo.

“La zona donde se encuentra la escuela está rodeada de empresas petroleras. La gente vive de sus animales y trabaja en las empresas circundantes... A partir del año 2007 tomé la dirección de la escuela y empecé con una matrícula de 15 alumnos. Actualmente hay un total de 44 alumnos y no pueden haber más por el hecho de que la

escuela es un centro cívico, es una casa de barrio tipo con un comedor adaptado. Es muy chica.” (Directivo, Malargüe)

“Bueno la escuela se encuentra en Goudge, a 4 o 5 km del pueblito de Goudge, es una zona netamente rural, donde hay muchos frutales, pocas viñas y los alumnos no son propiamente de la zona sino porque la gente se ha ido de la parte rural sino que son del pueblo, esa gente vive de la cosecha y el resto del año del plan universal.” (Director, San Rafael)

“...generalmente tenemos el problema de baja matrícula por la migración de las familias...” (Supervisora)

“La escuela se encuentra en una zona netamente rural, rodeada de fincas, solamente al lado de la escuela hay un barrio pequeño de 60 casas. Sin embargo esta no es la realidad de la población de alumnos de esta escuela porque la mayoría de la matrícula corresponde a alumnos de dos asentamientos, 1 ubicado a la orilla del basural a cielo abierto de la Municipalidad de San Martín y otro muy antiguo ubicado en prolongación Carril Norte, son zonas de alta vulnerabilidad, con múltiples problemáticas tanto económicas como sociales, culturales” (Directora, San Martín)

“Zona rodeada de fincas con población en su mayoría de bolivianos. A la escuela acceden los hijos de los contratistas y los niños que sus padres eran de la zona y les dieron casas al otro lado de la panamericana, zona urbano-marginal. Es decir son dos grandes grupos, los de las fincas y los de los barrios del otro lado de la panamericana. Un grupo muy pequeño son de los alrededores de la escuela, hay un pequeño grupo que

vienen del asentamiento de la calle chile.” (Directora, Lujan de Cuyo)

En algunos casos la modernización de grandes fincas generó un difícil contexto para los empleados de las mismas lo que debieron abandonar sus trabajos.

“La escuela está dentro de una finca, antes estaba el contratista, encargados, los obreros de la finca vivían dentro de la finca, ahora eso se ha modificado las tecnologías, el riego por goteo, la automatización del riego, etc, por lo tanto las casas que estaban dentro de la finca ya no están más, se modifica la cultura, desaparece el tomero, que era una figura muy importante.” (Director, Maipú)

La escuela como centro de actividades comunitarias.

En este punto se hace necesario distinguir a la escuela como generadora de actividades, como centro cultural o como mero instrumento para que se lleven a cabo diferentes actividades en su edificio. Se observan casos de escuelas rurales generadoras de proyectos tendientes a obtener verdaderos cambios culturales en su comunidad, ya sea gestando propuestas de enseñanza para los padres analfabetos o analfabetos funcionales, granjas o invernaderos para lograr cambios en los hábitos alimenticios de su comunidad y otras que buscan la manera de generar esos cambios sin lograr integrar a los padres en esos proyectos. Sin duda estos establecimientos se convierten en centros sociales y de desarrollo para la comunidad.

Ante la consulta a directivos y maestros aducen que dada la distancia de los hogares de sus alumnos y la falta de medio de transporte, consideran que es muy difícil crear la relación padres-docentes, si bien plantean que los padres concurren a los actos o reuniones convocadas por ellos pero no participan en forma activa en las actividades propuestas por la escuela.

Es relevante dimensionar el impacto que las políticas educativas en la modalidad rural pueden tener tanto hacia alumnos como en docentes y padres como en el total de la jurisdicción provincial. Son de interés las prácticas concretas y cotidianas que las escuelas generan teniendo como objeto la educación. Y la manera en que se relacionan con otras prácticas de orden social, transformándose en agentes de desarrollo local.

“Se realizan actividades sociales dado que la característica del lugar no tiene otro contexto que brinde la posibilidad por ejemplo clubes o cosas así. Directamente es la escuela la que prácticamente cumple las funciones sociales. La escuela es siempre la que lo tiene que realizar, porque no hay otra institución. Tenemos el aval de la municipalidad que coordinan distintos eventos que nosotros no podemos hacer solos dada la distancia y el recurso pero se utiliza la escuela como un centro de concentración así en este tipo de actividades” (Docente, General Alvear)

“Yo siempre tuve la sensación de que la escuela tiene que ser un centro cultural abierto a la comunidad, la escuela tiene que ser el eje cultural de la comunidad por lo tanto debe generar acciones para que así lo sea. Por eso en la escuela permanentemente se realizan acciones para la participación de los padres, como muestras educativas, como festivales, como charlas para docentes, padres y alumnos con profesionales. El año pasado tuvimos el apoyo de OSEP de Palmira” (Directora, San Martín)

“La escuela se abre a la comunidad, acá se abre los sábados para catequesis, para deportes, los días de semana también tenemos un taller de instrumentos y música ancestral de la municipalidad, que también se abre los días de semana. En la noche funciona un CEBA, o sea, el edificio se abre fuera de su horario de clases para la comunidad.” (Directora, San Martín)

“Hacemos actos que son muy importantes y hay un llamado a la comunidad para que participen los padres y las familias con sus niños de los actos patrióticos; y además tenemos lotería dos veces al año y hay una fiesta que se realiza en primavera de la que participan todos los miembros de la comunidad educativa.” (Directora, Malargüe)

“La escuela se presta en horarios extraescolares a otras actividades como por ejemplo ballet de música y minipolicías. A los docentes les cuesta mucho volver en otros horarios fuera de los escolares ya que se trasladan 60 kilómetros aproximadamente. La escuela es de la comunidad quienes la soliciten y contemplando las normativas de la misma, se le presta“. (Directora, Luján de Cuyo)

En las entrevistas de las escuelas agrícolas se destaca la participación de grupos de padres en la cooperadora escolar, realizando distintas actividades con el fin de recaudar fondos para cubrir necesidades de la escuela o los alumnos, destacamos que estos grupos están formados por un número reducido de padres, con lo que podríamos inferir que es poca la participación de los padres en la escuela.

“Tratamos de conquistar primero un poco a los padres, para q nos conozcan, y bueno ellos participan en los actos, en talleres que realizamos en la escuela, también ahora hemos elaborado un proyecto, tejiendo esperanzas, para darle también apertura a las madres que no tienen trabajo, para que aprendan a trabajar lo q es la lana, ya sea con maquinas de tejer, al crochet, en telar, como un oficio, que lo vamos a invitar al programa de doble escolaridad o sino también en horas especiales para que vayan a participar con nosotros y no en el horario de clases.” (Directora, San Rafael)

“Tenemos un grupo de papás que son muy, muy participativos, les encanta salir en los actos, por ejemplo ahora tenemos el anhelo que ambos 7° conozcan el mar, porque no lo conocen, entonces ya los

tenemos a los papás trabajando desde febrero haciendo empanadas, juntando botellas de plástico, etc. Como en todas las escuelas hay padres que participan bien y otros que no pero en general son muy colaborativos.” (Directora, San Martín)

“Cuesta mucho lograr que los padres participen, debido a que la mayoría de ellos trabajan en la chacra, pero muchas veces asisten a actos escolares o actividades que realiza la escuela, sobre a todos los actos de fin de año que para ellos es muy importante porque es como la fiesta del pueblo.” (Directora, Lavalle)

“Desde que yo estoy en la escuela los padres me han ayudado mucho en la forestación, también hicieron el contrapiso del patio que estaba roto con la ayuda de los celadores. Ellos han puesto mucho esfuerzo en esto, ya que han asistido a la escuela los fines de semana porque de lunes a viernes trabajan en la viña y han invertido sus días libres para colaborar con nosotros.” (Directora, Lavalle)

“Las actividades que realizan los padres están ligadas a la comisión cooperadora, si bien no es tanto para recaudar fondos es más para tener el contacto con los padres de los alumnos y brindar soluciones a los problemas que podamos ir teniendo en la escuela. Por ejemplo el año pasado tuvimos un problema de mosquitos y ellos se hicieron cargo de colocar telas en las ventanas. La idea es que en la escuela la participación no esté por el recurso económico sino por el interés del chico y que el chico sienta que su familia también es parte de la escuela, del proceso de aprendizaje y las tareas que tiene que realizar sirven al niño le hace a la idea de que su familia está integrada a la escuela.” (Directora, Malargüe)

“Participan poco, es una materia pendiente; yo digo que es culpa de los docentes. No hacemos bien las cosas y los papas no se arriman,

por que llamamos a los papas para pedirles plata o para retarlos por algo que hizo su hijo. Hay que hacerlos intervenir de otra manera, no que intervengan en la parte pedagógica por que nosotros somos profesionales de eso, pero si que compartan con los chicos una tarea hacer un campeonato de vóley, alguna actividad física que los chicos les muestren lo que han aprendido en informática, un baile, etc, que nos acompañe y se integre a la escuela desde otro punto.” (Directora, Luján de Cuyo)

“Tratamos de conquistar primero un poco a los padres, para que nos conozcan, y bueno ellos participan en los actos, en talleres q realizamos en la escuela, también ahora hemos elaborado un proyecto, tejiendo esperanzas, para darle también apertura a las madres que no tienen trabajo, para que aprendan a trabajar lo q es la lana, ya sea con maquinas de tejer, al crochet, en telar, como un oficio, que lo vamos a invitar al programa de doble escolaridad o sino también en horas especiales para que vayan a participar con nosotros y no en el horario de clases.” (Directora, San Rafael)

“Tenemos un grupo de papás que son muy, muy participativos, les encanta salir en los actos, por ejemplo ahora tenemos el anhelo que ambos 7° conozcan el mar, porque no lo conocen, entonces ya los tenemos a los papás trabajando desde febrero haciendo empanadas, juntando botellas de plástico, etc. Como en todas las escuelas hay padres que participan bien y otros que no pero en general son muy colaborativos.” (Directora, San Martín)

“Cuesta mucho lograr que los padres participen, debido a que la mayoría de ellos trabajan en la chacra, pero muchas veces asisten a actos escolares o actividades que realiza la escuela, sobre a todos

los actos de fin de año que para ellos es muy importante porque es como la fiesta del pueblo.” (Directora, Lavalle)

“Desde que yo estoy en la escuela los padres me han ayudado mucho en la forestación, también hicieron el contrapiso del patio que estaba roto con la ayuda de los celadores. Ellos han puesto mucho esfuerzo en esto, ya que han asistido a la escuela los fines de semana porque de lunes a viernes trabajan en la viña y han invertido sus días libres para colaborar con nosotros.” (Directora, Lavalle)

“Las actividades que realizan los padres están ligadas a la comisión cooperadora, si bien no es tanto para recaudar fondos es más para tener el contacto con los padres de los alumnos y brindar soluciones a los problemas que podamos ir teniendo en la escuela. Por ejemplo el año pasado tuvimos un problema de mosquitos y ellos se hicieron cargo de colocar telas en las ventanas. La idea es que en la escuela la participación no esté por el recurso económico sino por el interés del chico y que el chico sienta que su familia también es parte de la escuela, del proceso de aprendizaje y las tareas que tiene que realizar sirven al niño le hace a la idea de que su familia está integrada a la escuela.” (Directora, Malargüe)

“Participan poco, es una materia pendiente; yo digo que es culpa de los docentes. No hacemos bien las cosas y los papas no se arriman, por que llamamos a los papas para pedirles plata o para retarlos por algo que hizo su hijo. Hay que hacerlos intervenir de otra manera, no que intervengan en la parte pedagógica porque nosotros somos profesionales de eso, pero si que compartan con los chicos una tarea hacer un campeonato de vóley, alguna actividad física que los chicos les muestren lo que han aprendido en informática, un baile, etc, que

nos acompañe y se integre a la escuela desde otro punto.”
(Directora, Luján de Cuyo)

Posibilidades de acceso de los alumnos a las escuelas

Como se ha mencionado anteriormente los problemas de accesibilidad a las escuelas dados por las grandes distancias y la falta de transporte público, también fueron un problema planteado por los entrevistados, actualmente la DGE tiene como metodología la contratación de servicio de transporte especial para cada establecimiento. Esta estrategia fue elaborada por directivos con el objeto de incrementar o sostener su matrícula. Con esto se ha logrado fortalecer secciones y aumentar su compromiso con la comunidad.

“Hace 2 años realizamos los trámites necesarios para q los chicos puedan concurrir a la escuela y conseguimos a través de la DGE un transporte escolar, que eso, que gracias a ese transporte logramos aumentar la matrícula, porque los niños caminaban 4 o 5 km de su casa a la escuela y no llegaban, muchas veces, ni con ganas de trabajar, gracias a eso ha mejorado mucho el aprendizaje, al transporte que tenemos hoy en día.” (Directora, San Rafael)

“Tenemos 1 solo micro que coincide con el ingreso del jardín de infantes en el turno mañana y es el único, es decir que si los niños del turno mañana no tienen con quién venir ingresan 1 hora y media tarde y el otro micro que tenemos coincide con la salida de la doble escolaridad, es decir que no coincide con la salida del turno mañana ni con la salida del turno tarde. También tenemos pocos abonos que tampoco cubren todas las necesidades.” (Directora, San Martín)

“No tenés medio de transporte. Para llegar al paraje desde Alvear hay una línea de colectivos que van al sur que no te corta boletas, podés subirte pero tenés que pagar el boleto hasta la pampa que son

100 km más allá. No hay servicios públicos, la gente tiene que manejarse por sus propios medios para llegar desde ese un lugar hasta el centro cívico y desde ahí a la zona de influencia por los caminos ganaderos.” (Directora, Malargüe)

“El único transporte que hay deja a los alumnos y a las demás personas que lo utilizan para llegar a la escuela a 4 Km. del lugar. Es un transporte público. Cabe aclarar que la institución se encuentra a 200 Km. de la provincia de Neuquén.” (Directora, Malargüe)

“Sí, los que pasan por la ruta, la mayoría de los chicos son del pueblo vienen caminando o en bicicleta. La escuela no tiene un medio de transporte especial para ella. También vienen los chicos del otro lado del río, ellos cruzan a caballo en carreta o en el mejor de los casos el papá que lo trae en vehículo.” (Directora, San Martín)

“Estos niños acuden a la escuela con un transporte escolar que el gobierno escolar paga mensualmente. Hace un tiempo asistían en una trafic, la cual no era suficiente y tenía que hacer 2 viajes y los docentes se quedaban 40 min. Por turno esperándola. Este es el compromiso de los docentes con los alumnos.” (Directora, San Martín)

“Los chicos vienen en micro escolar, el colectivo ingresa a varios lados y llega a las 8 a la escuela. No es un colectivo que traslade solo a los chicos, la DGE entrega los abonos para el transporte. Después viene al medio día, trae los de la tarde y se lleva los de la mañana y después viene a las 18 hs. Los chicos de la doble escolaridad salen a las 15 y no tienen en que regresar a sus casas.” (Directora, Luján de Cuyo)

*“...y tenemos el servicio de transporte que es el que moviliza a los chicos de la casa a la escuela y de la escuela a su domicilio”
(Directora, Lavalle)*

“Lo ideal sería que existiera un medio de transporte específico para estos niños que los busque por sus casas y los lleve a la escuela, ya que no son tantos y la mayoría viven en la zona. Esto los comprometería a asistir a la escuela y a no tener como obstáculo el tema de la distancia y por otro lado, ayudaría a que tengan mayor continuidad en las clases. ” (Directora, Lavalle)

De estas expresiones se destaca la necesidad de compatibilizar este sistema de transporte especial con los horarios extracurriculares y actividades de los padres. Hay también escuelas rurales donde el acceso está determinado por el transporte público de pasajeros, el cual debería coincidir con los horarios escolares

“...y lo gravísimo para la escuela y sobre todo para los niños es que el medio de transporte no coincide con el horario escolar entonces los chicos recorren caminando o en bicicleta mucha distancia y eso origina la consecuencia de inasistencias y demás. El transporte público debería rever esto para esta zona.” (Directora, San Martín)

Estrategias pedagógicas en las escuelas rurales.

Una de las principales estrategias que se adopta en las escuelas rurales es la implementación del plurigrado. El mismo depende de la matrícula, es decir, la cantidad de alumnos que asisten al establecimiento. Cuando el número de estos alumnos es mínimo, la resolución de la dirección establece agruparlos en grados múltiples. Estos tienen que tener como condición ser grados consecutivos (como por ejemplo: primero y segundo; tercero, cuarto y quinto).

“Hay pocos chicos de la misma edad, por lo tanto, se organizan escuelas con menos maestros, menos secciones, y en cada una de ellas trabajan, al mismo tiempo y en la misma aula, alumnos matriculados en distintos años. Esto es lo que se llama, para la

escuela primaria, escuelas con modalidad plurigrado” (Coordinadora de la modalidad de Educación Rural del Ministerio de Educación de la Nación, Olga Zattera.)

“La parte pedagógica empieza con una relación docente-alumno que tiene que superar la parte cognitiva y la parte procedimental. Tiene que ver con una relación de afecto que se tiene que establecer entre ambas partes. Lo fundamental es implementar un código donde se establezcan las expectativas que tiene el docente sobre el chico y también los límites que se deben marcar.” (Directora Lavalle)

En las escuelas albergues los directores sostuvieron que cuando los alumnos terminan el periodo de albergada y regresan a sus casas, difícilmente realizan alguna actividad relacionada con la escuela, y esto presenta una gran dificultad ya que cuando regresan al establecimiento les cuesta mucho retomar. Ante esta situación los maestros tratan de implementar diferentes técnicas que mantengan al alumno en contacto con la escuela cuando sale de ella.

“Tenes en la zona de secano algunas escuelas con plurigrado. El plurigrado en la zona rural es lo mejor, porque vosde golpe tenes incluido primero y segundo y bueno, podés trabajar en los dos grupos los contenidos adecuados cada grupo a su nivel. Es decir adaptando la propuesta curricular a cada nivel del chico. Vos docente podés ir viendo bien el seguimiento y el crecimiento de los chicos, Si de golpe tenes a uno en segundo que está medio flojito, lo metés e primero, metés la propuesta que vos tenés para primero y lo vas llevando. (Supervisora Regional)

“La mayor dificultad que tenemos con los niños es el trabajo por períodos. El alumno pasa 15 días en la escuela y otros 15 fuera de ella donde generalmente no ve nada sobre contenidos escolares y de

esta manera pierde el hábito. Es una situación muy difícil porque la mayoría de los niños, desde muy chicos, además de estudiar trabajan en los puestos con sus padres.” (Directora, Malargue)

“Nosotros hace dos años empezamos a implementar un proyecto que consiste en entregarle al niño un cuadernillo que lo redacta el maestro durante todo el periodo y el niño se lo lleva a la casa. La idea es que el proceso pedagógico no se corte, que tenga responsabilidad compartida el padre o la familia para con el chico” (Director maestro albergue, General Alvear”)

“Se ha perdido mucho el hábito de la lectura en las casas. Hay que rescatar ese valor para imaginar, crear, redactar” (Director, Luján de Cuyo)

Si bien no todos los establecimientos cuentan con esta modalidad de enseñanza, la atención de la diversidad en cada aula, requiere de las mismas capacidades en los docentes.

“No tenemos plurigrados, la escuela tiene secciones únicas, no hay secciones múltiples. Pero es la realidad de todas las escuelas rurales la diversidad con que contamos, realmente generan plurigrados.” (Directora, San Martín)

“No trabajamos con plurigrados porque tenemos una sección de cada grado, pero sí, las realidades dentro de cada grado son tan diversas que es como si dentro del primero tuviéramos un plurigrado, dentro del segundo tenemos otro plurigrado.” (Directora, San Martín)

¿Chicos con discapacidades?

Muchas veces los docentes se encuentran con dificultades pedagógicas que afectan al niño en su proceso de aprendizaje. En las entrevistas destacan que las

mismas son provocadas por las duras realidades sociales que afrontan los alumnos y también por problemas de salud o enfermedades psicofísicas por los cuales se ven afectados.

“Tenemos muchos chicos con problemas psicológicos causados por problemas en sus casas y por la dura realidad en la que viven. Ante esta situación los padres no poseen los medios para hacer un seguimiento ni nosotros tampoco.”(Directora, Luján de Cuyo)

“Los niños tienen muchos problemas de aprendizaje al no tener asesoramiento pedagógico, no se tienen herramientas para tratar el problema.” (Directora, Lavalle)

“Tenemos chicos integrados, es decir, chicos con capacidades diferentes que asisten a la escuela porque no tienen la posibilidad de concurrir a una escuela especial” (Director, Lavalle)

“Una de las dificultades pedagógicas que tenemos es que nosotros tenemos que recibir en la escuela a los niños que estén viviendo cerca de la escuela y hay casos en que son niños especiales, ya sea porque tienen capacidades diferentes o porque tienen un aprendizaje más lento y considero que la mayoría de los maestros no estamos capacitados para esa clase de personas” (Director, San Rafael)

“La calidad educativa de los alumnos mejoraría muchísimo si el docente contara con apoyo pedagógico”(Directora escuela San Martín)

En algunos casos la forma de encarar y resolver esta situación en las escuelas rurales es la articulación con la escuela especial más cercana. Una docente de escuela especial cubre las necesidades de manera itinerante visitando cada quince días para realizar la adaptación curricular. En otros casos la

adaptación curricular la realiza la docente de grado de la mejor manera posible de acuerdo a sus conocimientos y especificidad.

Las áreas con mayores dificultades.

La muestra del personal docente entrevistado también sostuvo que todas estas situaciones llevan a los alumnos a tener falencias en cuanto al aprendizaje de las diferentes materias curriculares.

“Más que todo, te hablo por áreas. Mirá por lo general lo que cuesta es todo el área de Lengua, por una cuestión lógica de que la lengua la tenés que ir afirmando con lo que el chico va hablando con su familia con lo que va leyendo. Después de lengua tenés la parte de matemática, también te cuesta porque a ver, el niño de la zona rural tiene muchos aprendizajes propios de su vida que cuando esos aprendizajes propios vos los tenés que meter dentro de lo que es lo curricular, ahí es donde se juega bien lo que es el maestro. El poder realizar bien ese acople desde su práctica de vida a lo que son los contenidos que nosotros tenemos, tomar siempre esta práctica de vida como base y meterla de la misma forma en lo curricular. En algunos caso uno no lo hace y nos vamos mucho a lo abstracto, cuando el niño está habituado es a vivir en contacto con la realidad, con lo cotiniano con lo de todos los días.” (Supervisora regional)

“Una de las dificultades pedagógicas que hemos podido detectar a través del diagnóstico realizado a los alumnos es la parte de producción escrita ya que no hemos logrado los resultados que esperábamos” (Directora, Lavalle)

“Tenemos muchas dificultades en el primer ciclo debido a que el alumno proviene de un medio poco estimulado. No tienen en sus casas por ejemplo libros, revistas, materiales entonces es a los que mas les cuesta y también muchos problemas de aprendizaje al no

tener asesoramiento pedagógico, no se tienen herramientas para tratar el problema” (Directora, Lavalle)

“La lengua, los chicos son de poco hablar. Leen poco y nada, es muy difícil que se puedan expresar y tienen un estima baja. Al llegar a sus hogares colaboran con las tareas de la misma.” (Directora, Maipú)

“Interpretación de consignas, comprensión lectora. Se ha perdido el hábito de lectura en las casas. Rescatar el valor de la lectura para imaginar, crear, redactar, etc.” (Directora, Luján de Cuyo)

“Pedagógicamente hablando sobre todo es la parte de lectura y comprensión lectora, matemáticas, tal vez resolución de problemas. Pero cuando empezamos a hilar todas ellas tienen una misma raíz que es deficiencias en la atención médica, en el seno materno en la primera infancia y aún cuando están en la escuela. Falta de atención específica de profesionales psicopedagogos, psicólogos, trabajadores sociales. Mejoraría muchísimo el desarrollo pedagógico si el docente tuviera ese tipo de apoyo.” (Directora, San Martín)

El dilema de la capacitación

Con respecto a las capacitaciones que incluyen a la ruralidad como tema central, en la provincia de Mendoza, en los últimos años las mismas han sido dictadas por el PROMER (Programa de Mejoramiento de la Educación Rural). Entre ellas podemos mencionar: capacitación de Nivel Inicial y el postítulo “Especialización superior en educación rural primaria”. Hasta hace algunos años también hubo una especialización en la carrera de grado de Profesorado de la UNCuyo: “Profesor de EGB con especialidad en educación rural”.

Gran parte de los docentes han asistido a dichas capacitaciones en representación del establecimiento al que pertenecen con la intención de que luego puedan compartir con sus colegas los nuevos conocimientos adquiridos. Pero en algunos casos también pudimos observar que muchos de ellos, sobre

todo los docentes que se encuentran albergados, no han podido ser beneficiados por estas capacitaciones debido a que sus horarios han sido un obstáculo.

“El postítulo que estamos cursando ha sido uno de los temas más importantes que nosotros hemos tenido en los últimos años, creo que es histórico en la provincia de Mendoza, una capacitación en plurigrado, creo que es muy importante no solo para conocer otras estrategias, otras metodologías sino para conocer otros lugares, otras realidades rurales, eso nos ha permitido esta capacitación”
(Director albergue, General Alvear)

“Es un proceso de intercambio en el que los profesores te van dando sus ideas de lo que estamos realizando y eso es poner en cuestionamiento las propias prácticas.” (Director albergue, General Alvear)

“Ahora existe un proyecto que fue implementado el año pasado sobre el postítulo en ruralidad, muchos docentes han podido realizarlo y otros no, por eso estaría bueno que siga teniendo vigencia así lo podemos realizar todos e incluso los maestros suplentes ya que hay muchos de ellos en las escuelas rurales y albergues” (Directora albergue, San Rafael)

“Los docentes pueden asistir poco a las capacitaciones por los horarios más que nada” (Directora albergue, Lavalle)

“Yo particularmente, tengo el título de maestro rural en fronteras de la última promoción que hubo en el magíster que es específicamente rural” (Director, Lavalle)

“No se ve una planificación a largo plazo en ruralidad que apunte a los grandes ejes que estructuran el sistema educativo. Y quisiera saber quién piensa en los niños en todo esto. Y no siempre es

cuestión de dinero porque se ve dinero que se va en proyectos que no son sustanciales a la realidad, a lo estructural del sistema.”(Directora, San Martín)

Nuevos espacios curriculares en la escuela... ¡todo un desafío!

En el caso de las escuelas rurales las mismas cuentan con talleres de doble escolaridad en contra turno al horario escolar. Las entrevistas afirman que los talleres que forman parte de esta nueva modalidad son elegidos por el directivo y el equipo docente en función a las necesidades de los niños, por lo que varía según el contexto en el que la escuela se encuentre inserta.

En las escuelas albergues no se implementa debido a que tienen jornadas completas, en este caso las estrategias desplegadas por los docentes son variadas y creativas.

“La doble escolaridad se trabaja y se prepara de acuerdo a las dificultades que los docentes ven en el diagnóstico” (Supervisora, General Alvear)

“Yo apunte a técnicas de estudio, a talleres literarios y a inglés porque después de una entrevista con los chicos comprobé les gusta tener inglés” (Directora, San Martín)

“En las escuelas comunes que tengo lo hacen a través de la tarea de apoyo escolar específicamente” (Supervisora, Lavalle)

“Si, habilidades sociales, literatura y teatro, danza, apoyo escolar, rescate patrimonial y escultura.” (Docente, Maipú)

“En la tarde el docente tiene que pensar en otra cosa en otra propuesta, En la mañana atiende la carga curricular. Yo soy una enamorada de la doble escolaridad con todo lo que te genera y genera en los niños por ejemplo en los talleres, en cualquier tipo de

taller no sólo está libre el maestro, sino que está libre el niño. Es una consecuencia, si el maestro se siente libre, se siente libre el niño.”
(Supervisora regional)

“... los talleres son carpintería, porque tenemos un taller de carpintería, el taller de apoyo para los niños, para los chicos más chiquitos, tienen muchos problemas de motricidad, taller de artesanías. En los talleres que hay en doble escolaridad son el de carpintería que es para todos los chicos de la esc. Porque voy a aclarar que en doble escolaridad los chicos van desde jardín de infantes hasta 7mo grado, por el transporte y los chiquitos de 3 también, también tengo apoyo escolar q es para todos los niños con problemas de aprendizaje y para los chiquititos de jardín, deporte q es también para todos los niños con problemas de motricidad”
(Directivo, San Rafael)

Los talleres de doble escolaridad generan para los alumnos espacios diferentes dentro de la escuela. Se plantea como tensión la distribución de las horas de la doble escolaridad entre el apoyo a materias curriculares y espacios artísticos.

“Existen 15 talleres, complementan lo que se trabaja en la escuela. Tienen que aportar a lo que se trabaja: lengua, matemática y muchos talleres expresivos” (Directora, Luján de Cuyo)

“Los talleres que tenemos en la doble son. Ciencia, expresión, y dinámicas grupales. Este año pensamos incorporar teatro” (Directora, Luján de Cuyo)

“Trabajamos con los talleres de Habilidades sociales, Literatura, Teatro, Danza, Apoyo escolar, Rescate patrimonial y Escultura”
(Director, Maipú)

Regionalizar los contenidos y valorizar los saberes previos.

El tema de la planificación se realiza en función de lo que las autoridades de la escuela consideren, luego de realizar un diagnóstico sobre la realidad del lugar, lo que los alumnos necesiten saber para reforzar sus costumbres y creencias o lo que podrá ser útil para ellos en un futuro próximo.

“El maestro adapta contenidos, ayudado por documentos escolares que manda el gobierno. Pero también debemos armar proyectos que incorporen contenidos que tengan que ver con la realidad del chico”
(Directora , Malargüe)

“Se trabaja con una contextualización de la realidad, se incluye a la comunidad a los padres, que vengan a hablar de sus costumbres, sus creencias las fiestas que celebran, todo” (Directora, Lavalle)

“Tenemos como base los NAP y en base a esos tratamos de regionalizar los contenidos, la producción y las actividades económicas de la zona donde estamos , también lo relacionamos con lo que fue el ferrocarril, es una actividad q estuvo muy marcada en ese lugar, sobre todo en las familias de los ex alumnos, y bueno también lo relacionamos con cómo hemos ido tratando de superar las adversidades q teníamos en este paraje, por ejemplo no teníamos agua, no teníamos luz eléctrica, no teníamos comunicaciones, no teníamos camino de acceso, con todas estas problemáticas comenzamos a trabajar conjuntamente con la unión vecinal, se formo una unión vecinal, con la municipalidad, con el gobierno escolar, con los niveles de supervisión, con los papas, con las familias para ir logrando todas superar todas las dificultades”
(Director, General Alvear)

“Y si contextualizamos los contenidos porque sino los chicos no saben para que aprenden lo que están aprendiendo, entonces

siempre tratamos de hacerlos relacionar para que le den significación a lo que están aprendiendo. Porque no muchos van a seguir la escuela secundaria y esa es la realidad, entonces por lo menos saber que aprenden esto les sirve para cuando el patrón no les pague, para cuando tengan que escribir una nota o hacer un currículum” (Directora, San Martín)

Los docentes también destacan que parten de los conocimientos previos de los alumnos para que aprendan los contenidos curriculares, pero que si bien es importante priorizar los su realidad local también es necesario que aprendan nuevas cosas con las que no están todavía familiarizados.

“Incorporamos contenidos locales porque hay que partir de lo conocido, lo cotidiano, lo que el niño vive, para acercarlo al mundo llevarlo al otro lado” (Directora, San Martín)

“También tratamos de que se familiaricen con otros contenidos como el acceso a las nuevas tecnologías porque más allá de que vivan en una zona rural, la mayoría de los niños tiene teléfono celular y cuando van al centro de Costa Araujo van a un ciber y se conectan a Internet por eso es importante que se traten otros temas aparte de los que ellos ya conocen para que aprendan cosas nuevas” (Directora, Lavalle)

Continuando el proceso de aprendizaje.

Según indican las entrevistas cuando egresan los alumnos, los que deciden seguir estudiando articulan con alguna escuela secundaria de la zona, cabe aclarar que al ser una zona rural el abanico de posibilidades de elección es reducido por un tema de distancia. Mientras que algunos logran terminar sus estudios otros toman la decisión de aprender algún oficio y dedicarse exclusivamente al trabajo para colaborar en sus hogares.

“En la zona no hay ni CEBA (Centro de Educación Básica de Adultos) ni CENS(Centro de Educación Nivel Secundario de adultos)

Hace varios años existió un semi-presencial que estamos pidiendo que se vuelva a implementar. Por otro lado en el distrito Aguas Escondidas sólo hay dos escuelas secundarias, de las cuáles una es evangélica y eso para mucha gente del lugar es un problema porque al tener otra religión no quieren mandar a sus hijos a esa escuela. Debido a todos estos factores la escuela pública era una gran necesidad en la zona, todos luchamos mucho para que se consiga y gracias a Dios a partir del año pasado la escuela es un sueño hecho realidad. Muchos de los niños que habían dejado de estudiar están volviendo a intentarlo” (Directora, Malargüe)

“La mayoría de los chicos que egresan articulan con alguna escuela secundaria y muchos tienen una proyección interesante y luego continúan la facultad, del total de los alumnos por lo menos un 50% continúa un nivel terciario o universitario” (Director, Lavalle)

“Ustedes saben, en el medio rural uno de los mayores problemas era el de la deserción en el nivel medio” (Director, General Alvear)

“Hay una cierta negatividad por parte de las familias, como diciendo: para que van a estudiar cinco años si después van a ir a trabajar en la viña como nosotros” (Directora, San Martín)

“Tenemos dos escuelas para articular, una es la de Chapanay y otra más cercana que se encuentra a 3 Km. de la escuela que es la 4-213 de Alto Salvador. Son las dos únicas escuelas donde se inscriben los chicos, se inscriben todos pero nosotros hemos hecho un seguimiento y el problema es el desgranamiento entre el 8º y el 9º año por múltiples problemáticas, sobre todo familiares. Hay una desvalorización de la educación porque piensan que no les da respuesta a sus necesidades. Creen que si hacen una secundaria no

les va a significar trabajo, no ven una resolución de sus problemáticas cotidianas” (Directora, San Martín).

“a 4 km de la escuela esta la escuela media y los chicos van a esa escuela y nosotros permanentemente o a fin de año articulamos con la escuela para ver que esperan de nuestros alumnos y cuando ellos van a la escuela media. Nuestra Escuela. queda abierta para ellos para lo que necesiten, en materiales, en ayuda pedagógica, esta siempre abierta o sea que el contacto es permanente.” (Directora, San Rafael)

“Nosotros en Gral. Alvear articulamos con una escuela de la localidad de Bowen donde los chicos son los que tienen la posibilidad de asistir a esa escuela internados, es decir que están de lunes a viernes que son llevados nuevamente al paraje donde pueden compartir con sus padres el fin de semana y luego vuelven a la escuela, este es un proyecto muy importante, ya que los chicos anteriormente trabajaban con un sistema de itinerancia, lo cual hacia q tuvieran muy pocos días de clase, la calidad fuera distinta este bueno este es un modelo superador, de nuclear a todos los chicos rurales en una escuela y poder mantenerlos albergados ha dado sus resultados, muy buenos resultados, hoy los chicos están incluidos en el nivel medio y asistidos, por el gobierno para que puedan terminar, así que no tienen excusas para decir q no pueden terminar el nivel medio, cosa q ustedes saben, en el medio rural uno de los mayores problemas era el de la deserción en el nivel medio.” (Directora, General Alvear)

Planta Docente

La planta docente es el equipo docente que forma parte del establecimiento escolar, si bien las escuelas rurales son codiciadas por tener ventajas como el

plus otorgado en la zona que va desde el 40% al 100% en escuelas albergues, se observa la dificultad de cubrir cargos de remplazo, sobretodo cuando se trata de remplazos cortos. Una gran dificultad que tienen los docentes para tomar estas horas es, en su mayoría, el acceso a las mismas, debido a la poca o nula frecuencia de transporte público, caminos en mal estado, mucho tiempo de traslado para el docente.

“Si cuesta mucho, por que no pasan micros. Hay que coordinar entre los docentes para llegar a la escuela. Las maestras que no se manejan con vehículos no toman” (Directivo, Maipú)

“La dificultad es que no se presentan las maestras suplentes, he hecho un llamado vino 1 solo docente que estaba trabajando en otra institución, eso te da la pauta. Muchos llamaron por teléfono pero el problema es el transporte. (Directivo, San Martín)

“Los cargos en una escuela albergue son buscados porque tienen mayor rédito económico, pero cuando se trata de tomar sólo unas horas es más complicado porque es una escuela muy alejada y el docente invierte mucha plata en trasladarse” (Directivo, Malargüe)

“Si totalmente dificultoso cubrir cargos cuesta muchísimo que se presente alguien y voy a decir , a distancia es una, porque que pasa no les conviene remunerativamente a los docente porque es muy poco lo que reciben por unas horas, nos ha pasado que toman y después a fin de año empiezan a sacar cuentas y no les conviene entonces por ahí lo que haría falta, en vez de tener horas tener cargos compartidos, entonces supongamos si el profesor de música tuviera un cargo comparte escuela por lo menos recibiría el sueldo de un cargo entonces ahí si conviene” (Docente, Lavalle)

En general la planta docente de escuelas rurales cuenta con docentes titulares por lo que existe poca movilidad, pero también se destacan en las entrevistas recurrentes casos de docentes que prefieren concluir sus actividades en escuelas rurales. El motivo es, habitualmente, obtener una jubilación

económicamente más favorable. Esto se convierte en una disyuntiva que puede o no, transformarse en una intervención positiva para la escuela.

Por un lado el docente que esta en los últimos años de su carrera, es un docente con una basta experiencia en la docencia que puede transmitir a sus colegas, a la escuela y a los alumnos, pero por otro lado se observa que algunos docentes que se encuentran en dicha etapa de su carrera, podrían tener menor predisposición, compromiso y ganas de trabajar, de echo algunos docentes acceden al cargo y luego piden un año de licencia o sin goce de sueldo. Esto se observa en docentes de grado como en directivos.

“Todos los docentes son titulares, se produce movilidad cuando los docentes rinden el concurso de jerarquía y lo aprueban, también hay docentes con mayor antigüedad en la docencia que se presentan para maestros secretarios, entonces cuando dan los cargos se produce movilidad” (Directora, San Martín)

“Hay movilidad, y la realidad es que van los docentes toman los cargos y después no asisten nunca a las escuelas ni las conocen porque lo hacen para jubilarse por la zona. La mayora toma el cargo y se pide licencia están todo el año de licencia y después se jubilan y al otro año lo mismo y están todo el año con una suplente, entonces se tiene a muchos estudiantes trabajando porque el sueldo tampoco es muy atractivo para estar nueve días trabajando resulta que un docente con doble escolaridad gana lo mismo que una de albergue” (Supervisora, Lavalle)

“En estos últimos años se ha dado mucho que leguen docentes a escuelas albergues con la intención de jubilarse con un mejor sueldo, creo que esto es un derecho que tienen pero por ahí se olvida lo principal que es la necesidad de los niños, ellos necesitan tener un docente permanente” (Directivo-Maestro, Malargue)

A partir de las palabras de los consultados, se puede vislumbrar la existencia de escuelas en las que es tan difícil cubrir los cargos por remplazos, que terminan accediendo a los mismos estudiantes avanzados con carpeta de antecedentes.

“La dificultad se produce porque no tenemos teléfono en la escuela, estamos aislados; en el caso de que ocurra algún accidente u otra dificultad yo tengo que salir rápidamente en mi auto ya que no hay medios de transporte frecuente y eso representa otro gran conflicto ya que el maestro que tome horas en la escuela debe disponer de un vehículo” (Directivo, Lavalle)

“Sería bueno pensar en una tráfico para los docentes, que haga el recorrido y pase por todas estas escuelas” (Directivo, Luján)

También es necesario resaltar la importancia en cuanto a la capacitación específica en la temática de ruralidad ya que frente a reemplazos podría acceder al cargo cualquier docente, con diverso perfil, que no comprende las ventajas, desventajas y problemáticas de las escuelas rurales.

“Lo que hay también es que ante el caso de un docente que ha cursado el postítulo y lo está aplicando y toma una licencia, los suplentes no están capacitados entonces a lo mejor durante un mes, dos o veinte días nos encontramos con un docente suplente que no maneja las mismas estrategias y se produce un quiebre en el proceso que después es muy difícil retomar”(inspectora técnica de sección, General Alvear)

Proyecto Educativo Institucional

En el diseño del P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional), no hay un único modelo idéntico para todas las instituciones. Su planificación debe ser flexible, integral y participativa, para facilitar su permanente revisión y apertura. La planificación y la evaluación son dos caras de un mismo proceso que apuntan a la identificación, la explicación y la transformación de los procesos institucionales.

Esta etapa requiere la capacidad para seleccionar aquellos aspectos relativos a los ámbitos de enseñanza, del aprendizaje, de la gestión institucional,

de la administración y los aspectos comunitarios más importantes, sobre los que hay que intervenir. En esta etapa es necesario analizar el contexto, reconocer la identidad institucional, detectar problemas relevantes, construir objetivos o propósitos a lograr y elaborar propuestas de acción.

En el caso de las escuelas rurales al igual que la planificación, el PEI debe ser un instrumento útil para el desempeño y funcionamiento del establecimiento escolar, inserto en una comunidad particular con una realidad particular pero con aspectos comunes a la infancia Nacional.

“Hacer un proyecto que abarque, si es posible, todas las dimensiones que están en juego dentro de una institución, tiene que apuntar a lo pedagógico, tiene que apuntar a lo organizacional, a lo relacional, a lo administrativo, entonces en ese proyecto tienen que confluir las áreas que aprendizaje, la capacidad docente, la organización de los docentes, la capacitación, la tarea administrativa, toda la tarea administrativa que conlleva al director tener que poner en funcionamiento la escuela y la comunidad que participa de la institución, sobre ese proyecto que es el eje vertebrador del PEI pueden darse otros proyectos mas pequeños y mas específicos, pero el eje vertebrador del PEI debe ser uno solo” (Inspectora técnica General Alvear)

“El PEI (Proyecto Educativo Institucional) lo construimos los docentes estaba la intención de incluir a los padres pero no sabemos cómo.” (Directivo escuela agrícola)

“El PEI se construye entre todos, partimos del diagnostico de los chicos, al principio de año y de acuerdo a las problemáticas que surgen del diagnostico, se elabora un PEI donde ahí también se

decide que proyectos se va a trabajar a nivel comunidad y nivel institucional”(Directivo-Maestro, San Rafael)

En la mayoría de las escuelas encontramos gran dificultad de participación del resto de la comunidad educativa, celadores, padres, instituciones cercanas y alumnos, son los docentes y directivos quienes asumen la responsabilidad de la construcción y actualización del PEI.

“Lo construimos los docentes, estaba la intención de incluir a los padres pero no sabemos como” (director-maestro, Maipú)

“lo que si yo veo es que la participación de la comunidad es muy escasa en la construcción del PEI, pero no hay solución porque es por las distancias, no por no querer participar” (Supervisora, Lavalle)

“En el PEI también incorporamos las relaciones intersistémicas que tiene que ver con la relación con otras instituciones” (Directivo-Maestro, General Alvear)

Un momento muy importante en el PEI es el de la evaluación constante para poder corregir, modificar aspectos de ser necesario. En algunos casos, la modalidad de trabajo se inscribe en una concepción comunitaria, integral, de trabajo en red.

“...como te dije tengo trabajo en red con el centro materno infantil que tengo acá a una cuadra, trabajamos con la sala, con el municipio, tratamos de establecer redes con la escuela secundaria que queda siempre un poco mas alejada” (Directivo, San Martín)

“Se trabaja entre todos, se da una idea y los directivos terminan de redondearlo. Deberían participar los celadores los papás, es decir todos, pero no es real” (Directivo, Luján)

“Bueno, nosotros el PEI de nuestra escuela lo construimos docentes, participa la comunidad, los docentes de materias especiales, los celadores, digamos todas las personas q formamos

parte de la comunidad estamos relacionados con la construcción del PEI, en la construcción del PCI participan docentes, en los programas comunitarios participa la comunidad, en algunos proyectos regionales también se le da participación a la comunidad, la municipalidad, otras instituciones como era el PCA, plan comunitario agropecuario, ahora tiene otro nombre son todas instituciones ligadas a lo que es el contexto de ntra. escuela, todos los logros q se pudieron realizar desde la escuela siempre han sido con la participación de la comunidad, el hecho que se construya la escuela, el acueducto, los caminos, la ambulancia, el móvil de la policía, o sea todas estas actividades no hacen solo a la escuela sino a todos los miembros de la comunidad que son pequeñas y encima de pequeñas dispersas así que eso lo hace todavía más difícil” (Director-maestro, General Alvear)

En los sectores rurales las escuelas al igual que los docentes se convierten en actores fundamentales, no solo cumpliendo su rol educativo, sino también en el rol social comunitario, acercando a la comunidad a otras instituciones sociales.

“La escuela no funciona como un núcleo separado sino esta todo en conjunto con la sociedad”(Directivo, San Martín)

“el PEI de nuestra escuela lo construimos docentes, participa la comunidad, los docentes de materias especiales, los celadores, digamos todas las personas que formamos parte de la comunidad estamos relacionados con la construcción del PEI, en la construcción del PEI participan docentes, en los programas comunitarios participa la comunidad, en algunos proyectos regionales también se le da participación a la comunidad, la municipalidad, otras instituciones como era el PCA, plan comunitario agropecuario,etc” (directivo-Maestro, General Alvear)

Recursos que recibe la escuela

Está estipulado desde la Dirección General de Escuelas otorgar los denominados fondos bienes (pequeños fondos destinados a elementos de limpieza), estos dos últimos se han entregado los fondos de mantenimiento PROMER, destinado a arreglos menores para el mantenimiento del edificio, el programa de abono escolar, los víveres para almuerzo o meriendas(según modalidad). En general, los docentes manifestaron que los fondos que reciben las escuelas rurales son bastante escaso y no les permite atender necesidades educativas o de la comunidad. En estas escuelas aparece con fuerza la figura de la cooperadora de padres que cubre algunas carencias de aportes del Estado, como material didáctico, pintura del establecimiento, bibliotecas, elementos de informática, botiquín de primeros auxilios. Algunas escuelas cuentan con la figura de “padrinos” que son actores sociales en su mayoría empresas privadas que colaboran con las necesidades del establecimiento escolar.

“Muchas veces la plata no alcanza pero tratamos de administrarla de acuerdo a la prioridad de nuestras necesidades” (Directivo, Lavalle)

“\$293 fondo fijo que no alcanza para nada, los abonos, promer y la doble escolaridad. El resto de los fondos son de cooperadora, rifas eventos, etc. (Directivo, Luján)

“recibimos ahora para mantenimiento del gobierno escolar \$2500, y recibimos lo \$2000 a fin de año del PROMER, para reparaciones, eso nos ha servido para por lo menos poner el edificio en óptimas condiciones para iniciar las clases”(Directivo, San Martín)

“El estado en los últimos años en estas zonas, en las escuelas albergues ha tenido una presencia total, con recursos, se llevó a una zona rural tendido eléctrico, lo que permitió otro tipo de acceso de tecnología, etc. Hay presencia del estado. Todos los primeros días del mes nos depositan para que a los chicos les des de comer. Cuando hace falta equipamiento hay presencia del estado. Cargos, les pagan los sueldos. Es cuestión de que nosotros también

reflexiones sobre nuestras prácticas con lo que tenemos que podemos mejorar, por que sino caemos en una crítica ue n es constructiva que marca la ausencia de, pero primero valoremos que tenemos”(directivo, General Alvear)

“el fondo de bienes y servicios, se ha sacado la cuenta y es de aproximadamente 7 pesos por niño para las 4 comidas y para lo que es la limpieza, es muy importante la labor que realizan los directivos para que alcance ese fondo porque la verdad que reciben lo mismo del año pasado pero los costos son altísimos, así que no saben como hacer a esta altura del año para afrontar esos gastos porque no les alcanza así que es como una tarea extra de los directivos” (Supervisora, Lavalle)

“Ha habido un avance bastante grande en cuanto a la educación en escuelas rurales, en mi caso particular yo aposté a la educación rural porque realmente era lo que quería y trato todos los días de poner lo mejor de mí porque la prioridad son los chicos. Algo muy importante que pudimos conseguir fue armar el laboratorio de informática con la colaboración del fondo de transformación, recibimos la donación de computadoras por parte de diputados y con la plata que nos brindó la gente de PROMER pudimos realizar las instalaciones. También tenemos el programa Conectar Igualdad y acceso a Internet, a diferencia de otras escuelas de la zona, y esto para los chicos es sumamente importante porque los incentiva mucho para seguir aprendiendo.” (Directora, Lavalle)

La figura del director maestro, más la administración de los fondos que recibe la escuela genera una sobrecarga administrativa para los directores.

“El director lleva su casa en la escuela y la escuela en su casa, es una cuestión de administración muy grande porque además es responsable de todos los bienes q recibe y del rendimiento y la

utilización de esos bienes, se tiene que hacer responsable de toda la parte de administración y toda la pedagógica y a veces es director maestro, lo cual es terrible, es una figura q debería desaparecer de todas las escuelas de Mendoza la de director maestro”(inspectora técnica de sección, General Alvear)

Algunas tensiones en materia de Educación Rural

El menor grado de acceso a la educación por parte de los habitantes rurales, conjuntamente con un servicio que generalmente es de calidad inferior al de las áreas urbanas ha determinado la existencia de brechas rural-urbanas en materia educativa que claramente atentan contra principios como la equidad y la igualdad de oportunidades. Asimismo, otra cuestión en debate se relaciona con cuáles deberían ser las especificidades y finalidades de una educación pertinente para las áreas rurales, vinculándose esta discusión muy fuertemente con la redefinición y complejización del concepto mismo de ruralidad.

“no siempre los chicos que van a escuelas rurales pueden aprender en una escuela común, entonces estas estrategias que se han estado trabajando con el postítulo y otras que se trabajan con el apoyo de maestras de escuelas especiales están ayudando a que esto no sea un problema tan grave, pero sigue siendo una problemática que existe en las escuelas rurales.”
(Supervisora)

“...y en donde nadie diga ahh pero viene de una escuela rural, entonces no es igual al q viene de una escuela urbana, y la verdad eso es algo q hoy nos encontramos y q en las escuelas secundarias vemos esas diferencias q el alumno de la escuela rural no logra el mismo piso q el alumno q viene de escuela urbana, así q bueno las expectativas q yo tengo es q en un futuro todos los alumnos sean iguales.” (Supervisora)

“Es una cuestión de oportunidades, porque cuando vos tenes un alumno, por ej en una escuela urbana, además de tener las dos horas de ingles de la semana, tiene a su alrededor una cantidad de posibilidades de ir a clases de ingles no es lo mismo q el alumno de esc rural q tiene solo las dos hs, cuando nosotros hablamos de acceso a la tecnología, cuando tenemos un alumno q en una esc urbana tiene todas las hs de informática q tiene q tener, q tiene acceso en su casa a internet, q la mayoría tienen computadoras, no es el mismo piso q tiene un niño de una esc rural, yo no estoy hablando de los NAP, no estoy hablando de aprendizajes prioritarios, estoy hablando de lo otro q hace q el alumno este en igualdad de condiciones” (Supervisora)

“Mira, la educación rural, muchos creen que porque va a una escuela rural aprenden menos, y yo ahora me pongo a la par porque mis niños están viniendo a San Rafael y estamos a la par y no sé si en algunos casos no estamos mejor que los niños de acá. Los niños de las escuelas rurales, van a las escuelas rurales porque bueno, dicen que enseñan poco, que les dan de comer y demás, es cierto que se les da de comer, pero la enseñanza es exactamente igual o mejor que las escuelas de la ciudad.” (Director escuela albergue secano)

“Creemos que hay capacitaciones y que seguramente con el tiempo habrán muchas más, el problema es el tiempo en el que éstas se hacen ya que para un maestro de escuela albergue se dificulta asistir porque coincide con su horario de trabajo y pierde la posibilidad de asistir.”(Director maestro, General Alvear)

“No, no hay acompañamiento específico. Igual esta escuela no es rural- rural.”(Director, Luján de Cuyo)

El déficit en el rendimiento de los estudiantes rurales frente a los urbanos, la insuficiente y/o inadecuada infraestructura escolar, la desvinculación entre las instituciones educativas y las comunidades rurales, y la escasa pertinencia

curricular de los planes y programas de estudio, es entre otras, algunas de las tensiones que plantean los docentes a la hora de pensar algunos conflictos.

“La escuela permaneció cerrada desde el año 2005 al 2007. A partir del año 2007 tomé la dirección de la escuela y empecé con una matrícula de 15 alumnos. Actualmente hay un total de 44 alumnos y no pueden haber más por el hecho de que la escuela es un centro cívico, es una casa de barrio tipo con un comedor adaptado. Es muy chica.”

“El niño que no está bien o no tiene una buena alimentación, que no ha recibido los cuidados adecuados no puede aprender igual, uno trata de atenderlos desde todos los ámbitos, pero la escuela a veces queda sin armas porque no tenés como seguirlos ayudando y por allí vas trabajando con ellos 2 o 3 años en el mismo grado generando en ellos ciertas capacidades, habilidades como para que vayan pasando pero sabemos que no es un chico que esté con las capacidades necesarias para aprobar el nivel primario. Hacemos una promoción solidaria, digamos, para que siga yendo a la escuela y poder contenerlo.

Expectativas a futuro, la mirada puesta en las necesidades.

La manera que el equipo de investigación tomó para cerrar las entrevistas estuvo orientada a la proyección que los actores pedagógicos tienen sobre el futuro de la educación rural y las posibles rectificaciones y ratificaciones que se pudieran realizar sobre estas.

Los espacios de capacitación y escucha se transforman, para quienes han elegido la educación rural, en espacios necesarios en los cuales pueden compartir experiencias y fortalecer sus conocimientos.

Una expectativa reiterada por varios docentes, fue la importancia y necesidad de capacitación específica.

“En primer lugar esperemos que se sigan ejecutando, se sigan llevando a la práctica estas propuestas que nosotros siempre hemos

solicitado al gobierno escolar que es la capacitación, en servicios, el docente que trabaja en una escuela rural y en este caso con plurigrado y teniendo en cuenta esos contextos rurales, poder abordarlos en capacitaciones que son muy productivas, han sido para nosotros muy productivas, el postítulo.” (Docente, Lavalle)

“... también darnos postítulo, capacitaciones a las escuelas rurales también nos permite que nos escuchen, y que nos aporten ayuda para que esos chicos mejoren y también nosotros mejoremos en la parte pedagógica que a veces si nos sentíamos aisladas, ya no estamos aisladas, ya tenemos otras puertas abiertas y con gente que podemos contar, ya no son chicos aislados, ya son chicos de una comunidad.” (Directora Maestra, San Rafael)

“Algo para agregar que se tenga en cuenta la capacitación de los docentes para que se pueda ayudar a más a los niños.” (Docente, Lavalle)

De la misma manera se expresan tensiones que parecieran latentes entre los docentes de la zona, tales como la igualación de condiciones con las escuelas urbanas y la equiparación de posiciones con los estudiantes egresados de las mismas.

“Y... las expectativas son muchas, lograr q los chicos salgan contentos de la escuela, q sean chicos críticos, que puedan el día de mañana manejarse solos, demostrar a sus papas que ellos han podido lo que no han podido hacer sus padres, que por más que sean humildes, las posibilidades existen para todos, no solo para aquellos que tienen dinero y brindarles todo lo mejor, lo mejor que salgan con buena educación, con valores, no solamente teniendo conocimientos y que el día de mañana puedan decirle a sus hijos todo lo que lograron en esa escuela, no solo porque sea rural no se aprende, no, se aprende igual o más que en una escuela que es urbana.” (Directora Maestra, San Rafael)

“¿Tenés todo el día para escucharme? En realidad las expectativas que yo tengo es que cada vez se les pueda brindar a los niños de escuelas rurales más y mejores posibilidades, porque la sociedad hoy requiere de un joven que no puede insertarse en lo laboral si no esta capacitación, requiere de un alumno que pueda tener acceso a las tecnologías, cosa que hoy por ejemplo en Gral. Alvear tenemos laboratorios de informática en todas las escuelas pero no tenemos encargados de los laboratorios, se está pidiendo al gobierno escolar hace mucho que creen los cargos y las horas y no se crea. La verdad que las expectativas que yo tengo van muchas veces desarrolladas con un crecimiento económico, con un crecimiento en la inversión del gobierno en las instituciones, ha mejorado mucho esto, en estos últimos años pero la verdad es q siempre uno va detrás de la utopía y la utopía sería una escuela donde los alumnos tengan todo, en donde los maestros estén absolutamente capacitados y en donde nadie diga ahh pero viene de una escuela rural, entonces no es igual al que viene de una escuela urbana, y la verdad eso es algo q hoy nos encontramos y que en las escuelas secundarias veamos esas diferencias que el alumno de la escuela rural no logra el mismo piso que el alumno que viene de escuela urbana, así que bueno las expectativas q yo tengo es que en un futuro todos los alumnos sean iguales.” (Inspectora, General Alvear)

“Y mi expectativa especial es que los chicos puedan acercarse a otros mundos no solamente al que reciben a que me refiero con esto a tener todas las áreas artísticas que no las tienen y que les urgen tenerlas por ejemplo la expresión que les hace tanta falta la expresión oral el desenvolverse les hace falta muchísimo, trabajar con las áreas artísticas que es los que a ellos les ayudaría mejor a desarrollar la expresión oral, el miedo a hablar que por ahí cuesta

con los chicos. Bueno esa es una de las cosas que tenemos con los chicos con objetivo en el PEI contribuir con los chicos para que se expresan sin miedo.” (Docente, Lavalle)

“...el solo hecho de tener que estar todo el día en la escuela no es que se me termina la hora de clase y me voy sino que están, que pueden dar, pueden crecer con respecto a la educación que tiene futuro de cambio, son chicos que su único centro es la escuela, entonces tienen muchas posibilidades de recibir más, hay que variar a lo mejor la forma el modo y buscar que sea más atractiva la educación para ellos, pero no los veo como que están en el campo y no van a dar más sino todo lo contrario, porque están allá van a aprender mas.” (Supervisora Lavalle)

“Mi mayor expectativa es lograr que un alumno de escuela primaria rural pueda lograr ser insertado en una escuela secundaria urbana como cualquier niño. Por tal motivo nosotros estamos solicitando con urgencia la creación de cargos maestros especiales dentro de la escuela para lograr esa inclusión que tanto se solicita en esta nueva política educativa.” (Director maestro, Malargüe)

“Y que no haya diferencia entre una educación rural y una urbana, que el niño tenga las competencias para desenvolverse en su medio o en otro, que no se encuentre en menos condiciones, que tenga también contacto con otras realidades.” (Director, Lavalle)

“Más equidad, recursos fuera de la escuela que permitan practicar deportes, espacios verdes, etc. en estos sectores es donde más se debe invertir porque son los que menos tienen.” (Docente, Maipú)

“Hay que darles a los chicos la posibilidad de que se inserten en el mundo del trabajo y de la participación democrática pero desde su lugar donde están. A los chicos les podríamos garantizar vehículos para trasladarse a la escuela secundaria para garantizar la igualdad de oportunidades.” (Director maestro, General Alvear)

“Y en qué punto específicamente vos puedes decir q ha sido grande el cambio?”

Y por ejemplo en recursos, en ayuda en la parte de infraestructura para poder mantener la escuela, en darnos el programa de doble escolaridad, eso ha sido una ayuda grandísima, porque tenemos a los chicos más horas en la escuela y no están en la calle, y les permite aprender otras cosas distintas a la tarde, más creativa para ellos, por eso hay niños más creativos hoy en día...” (Directora Maestra, San Rafael)

La relación de la escuela con la comunidad de referencia y la posibilidad de actuar a favor del desarrollo local son factores fundamentales en el análisis que realizan los docentes de comunidades más alejadas.

“Mi mayor expectativa es poder atender las necesidades de la comunidad, estas las pude conocer cediéndole espacio a los padres y alumnos y de esta manera lograr que la escuela sea un nexo para que los mismos sean escuchados.” (Directora, Lavalle)

“Agradecerles a ustedes poder contarles más o menos como es la realidad de nuestras escuelas rurales y apostamos al trabajo, a la cooperación, a la solidaridad para que estas comunidades no desaparezcan porque ese es el problema latente q tenemos, como consideramos este año en el PEI tenemos q ver como trabajamos desde la escuela conjuntamente con la comunidad y el gobierno generar algunas propuestas que permitan que estos pueblos no

desaparezcan porque si desaparecen los pueblos desaparece la escuela y es muy triste eso no? Tenemos una expectativa.”
(Docente, Lavalle)

Quizás como otra parte de esa misma situación, la valoración del compromiso que implica para un docente asumir la responsabilidad de educar en el contexto rural también es destacada.

“A mí me falta poco para jubilarme, amo estar adentro del aula. Este año me ha costado muchísimo tener que tomar el cargo de director-maestro porque en realidad lo administrativo supera a todo lo demás, entonces uno no puede trabajar como debería y como le corresponde a los niños que trabaje un docente. Mi expectativa es que el maestro que tome una escuela rural, y sobre todo una escuela albergue piense y tome conciencia de lo que va a hacer y que piense sobre todo en el niño que lo necesita por completo, porque acá uno no es sólo docente es mamá, tía, doctor, enfermero...es todo.”
(Directora maestra, Malargüe)

“Estoy donde estoy porque es mi elección” (Directora San Martín)

La evaluación y rectificación de instrumentos y estrategias pedagógicas también se hacen presentes al momento de pensar el futuro de la formación de niños.

“Mejorar algunas cosas, los plurigrados no es bueno, que el director sea maestro tampoco es bueno, en estos lugares si bien hay pocos chicos necesitan mayor atención y trabajar con cuestiones bien concretas para obtener los resultados deseados. Contemplar la posibilidad de la pareja pedagógica y de maestros de apoyo.”
(Director maestro, Maipú)

Otro de los puntos importantes que se destaca es la posibilidad de conformar equipos de trabajo tanto dentro de las escuelas como con las capas superiores de la gestión escolar. El desafío de establecer políticas a largo plazo se conjuga con el rol de la escuela en la adversidad de los parajes lejanos.

“Particularmente tengo grandes expectativas porque por algo me quedo en zona rural, porque si no ya me hubiera ido a una escuela más cercana a mi casa. Siento que lo que hago en la escuela rural tiene sentido, ahora a veces uno baja los brazos porque se siente muy solo, si seguimos y con ganas es porque hemos armado un equipo entre colegas en el que nos apuntalamos, nos apoyamos, compartimos ideas, pero de ahí para arriba estamos muy solos y sentimos que nadie ve el futuro de estos niños. No quiero que estudien abogacía ni sean médicos, sino que sean personas de bien, que vuelvan a trabajar en la finca pero que formen una familia, que sean honrados, que amen el lugar donde están, no que quieran irse en cuanto puedan. Pero todo eso la escuela sola no lo puede hacer. Si sigo en la escuela es porque todavía tengo expectativas cuando baje los brazos me iré. (Directora, San Martín)

“¡Que pregunta!! Si yo te contara.... El sistema educativo me tiene bastante desilusionada porque cuando uno golpea la puerta frente a problemas serios que tiene la institución a nivel social y no conseguimos respuesta y vos ves que la escuela solo está observando y haciendo lo que mínimamente puede con tan pocas herramientas, los brazos se caen y por ahí decís..... Porque a mí que me gustaría que todos los chicos estén en la escuela, sean felices que tengan las ganas y el deseo de aprender, que el objetivo sea solo ese mas allá de que por ahí no alcance el dinero, no importa con el deseo de aprender vamos a salir adelante y vamos a superarnos y haya un objetivo, y los vez a los chicos y sus familias

tan decepcionados, que están todos esperando “el que me den” y no el esfuerzo. Me encantaría que nos escucharan estuvieran con nosotros y vinieran a ver realmente lo que pasa en las escuelas, las problemáticas de la sociedad, la miseria. Miramos para otro lado y si no atendemos a estos chicos y a estas familias no se que se viene, porque la primera educadora es la familia y allí ya tenemos un franco retroceso y si cuando llegan a la escuela no les prestamos la atención necesaria, que el niño que necesite atención fonoaudiológica, el que necesite atención neurológica, el niño que necesite un buen plan de alimentación no lo hacemos, las cosas quedan a medias y vamos formando este ser a medias y va pasando por la escuela llega a la escuela media y la escuela media también hace lo que puede y el niño sale a la sociedad así como está. No sé si realmente cumplimos lo que hay que hacer.” (Directora, San Martín)

“Si no tuviera expectativas y no mirara esto con pasión no estaría donde estoy, si no viera en cada obstáculo un desafío y si no creyera que esto se puede cambiar en algún momento. Tengo fe y confianza, estas son mis expectativas. Pero en mis 34 años de docencia no he visto grandes cambios, los avances quedan diluidos en políticas educativas de turno, no se ve una planificación a largo plazo en ruralidad que apunten a los grandes ejes que estructuran el sistema educativo. Y quisiera saber quién piensa en los niños en todo esto. Y no siempre es cuestión de dinero porque se ve dinero que se va en proyectos que no son sustanciales a la realidad, a lo estructural del sistema.” (Directora, San Martín)

Estas tres perspectivas sobre la educación rural destilan concepciones educativas que tienden a estigmatizar a alumnos y familias en frases como “*están todos esperando el que me den*” y de la misma manera eternizan relaciones de producción entre los miembros de la familia, haciendo caso omiso a la siempre esperanzadora movilidad social, al expresar “*no quiero que estudien abogacía ni sean médicos, sino que sean personas de bien, que vuelvan a trabajar en la finca...*”

Los posicionamientos políticos de docentes y directivos, su manera de entender el mundo rural condiciona las prácticas y el modelo de gestión escolar de cada escuela.

Las entrevistas de referentes con cargos de mayor decisión en el ámbito gubernamental proyecta sus expectativas en torno a una mejor institucionalidad para la educación rural.

“Mirá la expectativa pasa por el hecho de que sea realmente una modalidad, porque ser una modalidad te define un perfil y es otra cosa. Ya va a tener un cuerpo por sí misma, va a tener digamos una nota propia. Uno habla de escuela común, de escuela primaria y sabes que es la escuela primaria. Entonces cuando uno nombre una modalidad rural vamos a hacernos a la idea de que es otro contexto, de que necesita otra propuesta de que hay intereses también que hay que atender, y de que se tiene que valorar el compromiso del docente que quiere trabajar en una zona rural. Entonces cuando haya esta modalidad a lo mejor no va a suceder esto que te digo y que a mí me pone bastante mal, que si bien es un derecho trasladarse y jubilarse con un porcentaje alto, a lo mejor con una modalidad se pueda establecer algún tipo de requisito o algo para garantizar mayor compromiso y permanencia. Para mí te comprometes con algo en la medida que estás en contacto con esa realidad cuando no estás en contacto con eso y, no te comprometes.”

No lo conoces, no lo querés, no lo descubrís. No se quiere lo que no se conoce.” (Supervisora Regional Mendoza)

“Yo estoy muy contenta en la sección que estoy, veo que tanto los docentes como los directivos son comprometidos, y el solo hecho de tener que estar todo el día en la escuela no es que se me termina la hora de clase y me voy sino que están, que pueden dar, pueden crecer con respecto a la educación que tiene futuro de cambio, son chicos que su único centro es la escuela, entonces tienen muchas posibilidades de recibir mas, hay que variar a lo mejor la forma el modo y buscar que sea mas atractiva la educación para ellos, pero no los veo como que están en el campo y no van a dar mas sino todo lo contrario, porque están allá van a aprender mas.” (Supervisora, Lavalle)

CAPÍTULO 4

Conclusiones y recomendaciones

Introducción

El camino trazado por esta investigación en torno a analizar la situación actual de la educación en escuelas rurales primarias de la provincia de Mendoza y establecer si se aplica actualmente el capítulo X “Educación Rural” de la Ley de Educación Nacional 26206/06 nos ha conducido a un abordaje de la educación rural primaria en un nivel exploratorio y de diagnóstico.

Los objetivos planteados en esta investigación respecto a la contextualización y descripción de la modalidad de educación rural en la provincia de Mendoza, con sus particularidades territoriales y normativa vigente; la caracterización actual de la educación rural en el nivel primario en la provincia de Mendoza a partir del análisis cuantitativo y la identificación de los modelos de organización escolar vigentes y las estrategias aplicadas, en la Dirección de Nivel Primario de la Provincia de Mendoza han sido los senderos por los cuales ha transitado esta investigación.

Tensiones, ambigüedades y desencuentros.

A través de la voz de sus actores docentes, directivos y supervisores se han podido escuchar palabras de confianza y dedicación pero también muestras de inseguridades, falta de acompañamiento, de oportunidades y es unánime la carencia de capacitación y articulación interinstitucional. Esto se ha evidenciado en las percepciones de los actores del sistema educativo entrevistado (capítulo 3).

Los capítulos tendientes a contextualizar y caracterizar la modalidad de educación rural permitieron una descripción del sistema educativo provincial y de los establecimientos en los ámbitos rurales que confirma y fundamenta los cimientos de legitimidad de esta investigación. A partir de esto se pudo consolidar la idea de que los contextos rurales poseen características distintivas de los otros ámbitos en relación específicamente con las instituciones educativas, presentan una conformación particular de los dispositivos educativos, presentan diferencias en la asignación y disponibilidad de recursos, poseen problemáticas específicas a las que deben abocarse y dificultades en la articulación interinstitucional, con el resto del sistema educativo y con su propio medio.

En la instancia de investigación cualitativa se pudieron encontrar algunos temas que se presentaron como dificultades concretas dentro del ámbito rural y que generaron tensiones entre los posicionamientos de los actores involucrados. Estos puntos de tensión, de revelan ambigüedades y desencuentros, se cree deben ser puntualizados para lograr una transformación a conciencia del sistema educativo.

El aislamiento de las escuelas rurales.

Desde la perspectiva de la investigación y de la realidad efectiva del territorio. En la poca memoria histórica detectada de las numerosas experiencias previas que se encararon surge el problema de *aislamiento*. En algunas entrevistas se refirió al Programa Nacional “Proyecto 7 Fortalecimiento de la Educación Rural”, y hubo una gran coincidencia de los docentes entrevistados al referirse al PROMER (Programa de Mejoramiento de la Educación Rural) haciendo referencia al acompañamiento casi exclusivo del Programa.

Como problema consiste en la posibilidad de existencia de espacios comunes donde se debatan los obstáculos y carencias a las que se enfrentan las instituciones y sus actores, se elaboren estrategias, se diseñen instrumentos, se acreciente la disponibilidad de recursos tecnológicos.

El aula multigrado.

Existe una pluralidad de opiniones respecto a la valoración positiva o negativa de esta forma de impartir el servicio educativo. Lo que se pone en evidencia es que las condiciones de implementación de esta estrategia dependen casi exclusivamente de decisiones de administración del sistema educativo (cantidad de niños por aula) sin que intervengan otras consideraciones tales como la formación específica, la disponibilidad y el uso de recursos pertinentes, el enriquecimiento de la experiencia con una articulación en el contexto institucional.

Es importante destacar que la figura de plurigrado está directamente relacionada con la de director maestro, en este sentido, el incremento de la tarea administrativa va en desmedro de la actividad pedagógica.

Por otra parte es importante señalar que la posible potencialidad del plurigrado, planteada por varios docentes, pierde su fortaleza ante la falta de formación específica.

La formación en la especificidad, tanto como la disponibilidad de cargos, podría potenciar el formato de plurigrado.

La desarticulación institucional.

Las maneras de referirse de los entrevistados ante la pregunta por el destino de los niños que egresan de escuelas rurales tuvieron como uno de los ejes de mayor permanencia la cuestión de la articulación vertical en el sistema educativo (primaria, secundaria). Inclusive en las zonas de mayor cercanía entre las escuelas de distintos niveles las entrevistas revelan que el seguimiento de los niños en el pasaje a un nivel superior es discrecional y casi azaroso.

La desigualdad en la asignación de recursos.

No puede ignorarse que en los últimos años ha existido una significativa asignación y distribución de equipos, libros, útiles y becas que han revertido una parte de la tendencia. Los hechos mencionados son producto, principalmente, de programas y políticas dinamizadas desde el Ministerio de Educación de la Nación, y afecta “coyunturalmente” la situación de las escuelas rurales.

Pero estos programas tienen trayectos temporales acotados, con inicios y finales. Por lo tanto debe procurarse desde el nivel provincial la atención continua y sin caducidad.

La planta docente.

Uno de los componentes estructurales que mayores dificultades genera es la designación de personal docente que no depende de financiamientos coyunturales. La investigación evidencia dificultades en la tendencia a la prestación de servicios en el ámbito rural de personal que recién se inicia en la profesión y aquel que ejerce los últimos años de prestación de servicios en mejores condiciones remunerativas.

La ideología docente ante las expectativas y problemas de las poblaciones rurales.

No puede dejar de destacarse la presencia de valoraciones negativas en las percepciones docentes sobre los efectos de las políticas sociales y educativas, que promueven derechos y la universalidad del acceso. Según estas manifestaciones, estas políticas producen efectos “desaliento” hacia el esfuerzo, tendencia al “desvío” de las asignaciones hacia otros fines, y en muchos casos son fuente de relaciones conflictivas entre la escuela y la familia.

Uno de las expresiones que se cree importante desnaturalizar y analizar es aquella en la que se concibe a “los pobres chicos rurales” como destinatarios de una escuela que tienen como propuesta generar un espacio para habitar “la pobreza” rural”, entendiendo que se trata de proporcionar una asistencia material y pedagógica y demarcar un ámbito de “comprensión” y de “convivencia entre pares” para aquellos que participan activamente de la *cultura del margen*. Este modo de gestión, que para los fines de análisis lo tomamos como modelo abstracto, claramente no tiene voluntad “civilizatoria”, no pretende cambiar la vida de sus alumnos sino que se propone ayudar a soportar el presente. Se saben instituciones de frontera, asisten, escuchan, son “caritativas” pero a un mismo tiempo cristalizan y perpetúan la desigualdad socio-económica y cultural en las que transcurre la vida de los alumnos.

Así mismo, en las entrevistas surge la “*necesidad de igualar*” la educación rural con sus pares urbanas. Quizás, desde este análisis, se la pueda entender como un llamado a la construcción, desde la escuela, de espacios de arraigo que atenúen la angustia de un proceso de individualización compulsivo sin recursos, ni red de contención social. Quizás se pueda entender esta “*necesidad de igualar*” como un reclamo “civilizatorio” para la escuela, una demanda de incorporación a los códigos de los incluidos, una guía para transitar una trayectoria de inclusión. La escuela rural se transforma, para el entendimiento de docentes y directivos, en la frontera de la integración pero no provee un pase que saque a los alumnos de su situación de vulnerabilidad. Un modelo contrapuesto sería el de instituciones que construyen su propuesta con retazos del naufragio: algo de instrucción

entendida como incorporación de conocimientos útiles para la inserción laboral o para los estudios de nivel superior, un poco la tradicional ética ciudadana y bastante la “contención”, ésta última entendida como escucha de problemas y atención afectiva.

Para dimensionar el concepto que se esconde detrás de la “necesidad de igualar” podemos pensar en la historia de la institución escolar. Desde Sarmiento y Roca en adelante, con el punto máximo del primer gobierno peronista, la escuela tuvo a su cargo producir un sujeto nacional homogéneo e integrado, desde los contenidos escolares, los docentes, los horarios de clase, la copa de leche, la cooperadora escolar y los guardapolvos blancos. El “ethos” de la escuela republicana pensó la igualdad como la inclusión homogeneizante de todos y cada uno de los niños y de sus familias. La diferenciación por cualquier otro motivo que no fuera el de las capacidades intelectuales estaba mal vista, y era condenada. Lo interesante es que esta afirmación de la igualdad fue relativamente independiente de sus resultados económicos políticos y sociales.

La llegada de las políticas neoliberales y su dogma del retraimiento del Estado, tuvo un efecto devastador en las políticas educativas. Uno de los signos del declive de la regulación estatal sobre las instituciones es que las conductas y estrategias individuales o de los colectivos locales tienen mucho más peso que antes a la hora de determinar el rumbo de las instituciones. A diferencia de quienes pregonan que el problema del sistema educativo argentino se resuelve con mayor autonomía escolar, la situación actual parecería indicar que la actual “autonomía” (o funcionamiento escasamente regulado desde un Estado que perdió buena parte de su poder coercitivo, si bien pervive en las tradiciones y reglamentaciones) abrió paso a situaciones muy heterogéneas en las instituciones, que interactúan en formas complejas con las desigualdades sociales más generales.

A decir de Pierre Bourdieu “se sabe que uno de los grandes factores de la diferencia es la maestría desigual, porque se transmite desigualmente (implícita o explícitamente) en la familia, las técnicas del trabajo intelectual y el arte de organizar el aprendizaje. Las familias cultivadas (con alto nivel educativo)

desempeñan un papel determinante: ellas organizan el trabajo, enseñan a los hijos el arte de organizar su trabajo, de organizar su tiempo, les dan los utensilios, los instrumentos, las técnicas de trabajo... hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación...La tecnología del trabajo intelectual no solamente no se nos enseña sino que es menospreciada⁹. Este conocimiento es objeto de escasa o nula reflexión e intervención específica por el sistema escolar, que lo da por sentado.

Es necesario lograr políticas curriculares que mantengan el horizonte igualitario sin dejar de atender a la especificidad de las problemáticas. Se cree que es necesario proponer mayores márgenes de acción curriculares para docentes y escuelas, y mayores medios didácticos y pedagógicos que permitan ejercer esos márgenes en mejores condiciones, para que la diversidad sea una experiencia enriquecedora y no un confinamiento a los límites de lo que hay o de lo que es posible pensar hoy en condiciones de mucha pobreza.

La modalidad rural.

La adecuación del curriculum, de los contenidos educativos, de intentar adaptaciones que contribuyan a una mejor comprensión, está presente en los actores consultados. Sin embargo ante esta adaptación surge la dificultad de que la reelaboración en el marco de la institución educativa y su contexto no se convierta en un empobrecimiento del servicio educativo.

La recuperación de saberes previos en los niños, de incorporar en la pedagogía el conocimiento contextual y la posibilidad de actuar en concreto sobre el mismo se contradicen con la elaboración diagnóstica clásica en la cual el estado de los aprendizajes de los alumnos está autorreferido a las exigencias propias del desarrollo curricular.

⁹ Bourdieu, Pierre. (1998) « La Distinción ». Taurus. Madrid

Es significativa la preocupación hallada en algunos entrevistados sobre la necesidad de impartir contenidos iguales para todos, cualquiera sea el contexto. Existe evidencia de una preocupación por una educación que no implique *desventajas de oportunidades en ámbitos distintos al rural*, suponiendo implícitamente un destino de emigración interna de lo rural a lo urbano, sea por motivos laborales o educativos. Esta preocupación difumina del horizonte la necesidad de la *especificación curricular contextualizada*. La posibilidad de una educación de menor nivel de logros, de contenidos reducidos, con menor intensidad de exposición y trabajo, aleja rápidamente el debate sobre la necesidad de pensar modelos institucionales, pedagógicos, organizativos, de vinculaciones, apropiadas para los contextos rurales, este debate incluye una autorreflexión y revelar las nociones urbanistas de las prácticas institucionales y pedagógicas, de la formación docente, de los contenidos curriculares.

La construcción de una *“modalidad rural”*, según lo establece la ley de educación nacional, debe contar con las dudas, las debilidades, las carencias de recursos, la ausencia de incentivos adecuados, los desafíos inéditos sobre los que hay escasos antecedentes, en cuyo centro se encuentra el debate sobre la fragmentación del sistema educativo argentino.

La construcción de la *“modalidad rural”* como expresión de la pertinencia y la relevancia de la educación de calidad en los contextos rurales debe ahuyentar y exorcizar los fantasmas de la segmentación y fragmentación que devenguen en desigualdad de oportunidades para los sujetos beneficiarios, esta vez ya no como fruto de la posibilidad de elecciones individuales sino de su institucionalización.

Educación intercultural bilingüe.

En las zonas rurales de la provincia de Mendoza, debiera plantearse con una unidad de concepción, de problemáticas, de ensayo de propuestas la aplicación de la educación intercultural bilingüe con la modalidad rural. Aunque la presencia de comunidades que se identifican con pueblos y culturas originarias no es exclusiva de los contextos rurales, éstos se encuentran mayoritariamente diseminados en áreas de agrícolas y de secano.

La construcción de los sentidos escolares en diálogo con la comunidad, la pérdida del referente universal de las escuelas, ha transformado a estas últimas en un espacio donde se recrean sentidos particulares respecto del orden. Hay una colonización de la institución por los marcos normativos sostenidos comunitariamente que contradice el original mandato “civilizador” del que ha sido portadora la escuela.

La escuela tiene un sentido diferente para cada grupo y estos clivajes no necesariamente se corresponden con las rígidas divisiones entre estratos socio-culturales.

Recomendaciones de política educativa.

Estas recomendaciones están inspiradas por la búsqueda de sugerencias factibles, que retomen prácticas ya usuales y con potencialidad para generar ámbitos propicios para la expresión, la participación y la proliferación de iniciativas.

1. Dadas las particularidades observadas en esta investigación, también la participación de los establecimientos educativos rurales en el universo provincial y atendiendo a lo sugerido en la Ley de Educación Nacional 26206/06, se sugiere la creación de *la modalidad de educación rural* en la provincia de Mendoza. Para lo cual debería incorporarse a la Ley Provincial de Educación. De esta manera algunas de las dificultades presentadas se podrían abordar de manera transversal para mejorar los niveles de equidad en el sistema educativo provincial.
2. Fortalecer la articulación de las instituciones de educación superior y facultades de educación de la provincia con el personal docente en actividad y en formación inicial para la formulación y desarrollo de programas de formación construidos desde los desafíos y problemas de la educación rural. La experiencia iniciada mediante financiamiento de un programa específico, debe planearse para su ejecución en forma permanente.
3. Orientar y asistir las instancias de articulación interinstitucional, principalmente el consejo de directores con el supervisor respectivo, para que las

problemáticas, necesidades y propuestas para la educación rural no sean subsumidas en la generalidad de las zonas urbanas.

4. El diálogo de las escuelas primarias rurales con las de nivel secundario debe superar las limitaciones para promover la “obligatoriedad” del nivel secundario.
5. Existen experiencias de producción de materiales para fortalecer las situaciones de aislamiento de escuelas y alumnos respecto a la escuela, de aula de grados múltiples. Estas experiencias exitosas deben difundirse y multiplicarse mediante la reproducción de tales materiales. A nivel macro, la producción y disponibilidad de textos – a pesar de las críticas y posibilidades de mejoras existentes – es valorada y continúa siendo utilizada por los docentes de las escuelas rurales. La continuidad en la dotación de recursos pedagógicos apropiados es condición necesaria para obtener resultados a mediano plazo, no solo en el largo plazo.
6. Las normativas que regulaban la profundización de la relación de los establecimientos educativos con su entorno socioeconómico deben ser actualizadas, impulsadas y asistidas para su implementación efectiva. Es sabido que las instituciones recelan la invasión exógena, resisten la extensión de obligaciones y demandas, por ello, una transformación del vínculo de cada escuela con su comunidad no puede depender del talante de su directivo ni de procesos automáticos tipo “mano invisible”. Se requiere una decisiva direccionalidad e impulso desde las instancias superiores del sistema.
7. La distancia, la disponibilidad de transporte, de conectividad y comunicación, de albergue, la disponibilidad de personal docente en condiciones de asistir normalmente a la prestación de servicios, la disponibilidad de los niños. Desanudar dichos obstáculos requiere optimizar las condiciones de ejecución de políticas sociales (becas, subsidios de transporte, articulación con otras instituciones gubernamentales que realizan instalaciones de comunicación y que pueden expandirse a muy bajo costo con las nuevas tecnologías inalámbricas, subsidios para alimentación y acciones de salud). Acompañando

el camino transitado por la Dirección de Educación de Gestión Social junto a municipios y OSC, teniendo un rol significativo en la educación de 0 a 4 años.

8. La articulación de las instituciones educativas con sus entornos locales, la recepción y dinamización de iniciativas y demandas específicas, para que sea sustentable y se consolide en la trama social local puede ser impulsada desde “arriba”, pero su potencialidad la debe adquirir en la horizontalidad y cercanía del vecindario, de la localidad, del paraje, en el sostenimiento de esta estrategia, nuevamente, los municipios, sus direcciones de educación y cultura, conjuntamente con las direcciones de desarrollo local juegan un papel decisivo. Existen experiencias – surgidas por problemas específicos o al calor de los planes estratégicos departamentales y provincial – que deben ser sistematizadas y propuestas a otros municipios y establecimientos educativos en condiciones semejantes.
9. Ha sido general y casi unánime la falta de contacto entre entidades o instancias empresarias con las instituciones educativas. Los casos de cooperación constatados han sido de grandes empresas privadas o públicas que han realizado aportes importantes a las escuelas (comunicación, pozos, equipamiento, aulas, etc.) sin implicar una articulación permanente que produzca incidencia sobre la dinámica institucional o pedagógica de la escuela. La pertinencia, relevancia, apropiabilidad de una “modalidad rural” requiere el establecimiento de una relación basada en un diálogo e intercambio más fluido, más preciso, más permanente entre las instituciones locales y la institución educativa.
10. Han existido experiencias de diálogos articulados desde los municipios con participación de instituciones educativas y representativas de las actividades económicas y sociales locales (cámaras empresarias, bibliotecas populares, asociaciones vecinales) y con participación de facultades y universidades públicas y privadas.

11. Debería contemplarse la formación específica del docente, entendiendo las rigurosidades y particularidades de la educación en contexto rural. Atendiendo al factor antigüedad -sin que pueda postularse una regla estricta- el personal docente que inicia su carrera docente con baja experiencia y formación y personal que hace sus últimos años de carrera profesional antes de la jubilación.
12. Existe constancia de la realización de foros y debates a nivel municipal con ocasión de la elaboración de la ley de educación nacional y de la ley de educación provincial en proceso de elaboración, no obstante, ha sido baja la participación de personal docente de escuelas rurales en dichos eventos. Esta evidencia sugiere replantear su organización en el futuro con el fin de facilitar la participación de los docentes rurales.
13. Potenciar las estrategias de disminución del aislamiento y trabajo en plurigrado planteadas por PROMER, a través de espacios de formación profesional
14. Dados los altos índices de analfabetismo funcional, como también las limitaciones para acompañar desde los hogares el proceso educativo de los niños, sería necesario que las escuelas se den estrategias en la elaboración de programas de alfabetización para padres como medida que incidirá directamente en la formación de sus hijos
15. Observando la revalorización de los espacios rurales, y el corrimiento histórico de lo urbano hacia el sector rural. Existen establecimientos educativos que a lo largo de su historia han pasado de estar ubicados en zonas netamente rurales y hoy se encuentran insertas en zonas de influencia urbana. Es importante una revisión de la asignación de zona a las escuelas, que implica un incremento en la asignación salarial de los docentes.
16. La realidad de escuelas albergues presenta particularidades que las hacen sustancialmente distinta. Así mismo la normativa vigente es la misma que rige a cualquier escuela rural. Es fundamental y necesario la elaboración de una

reglamentación específica para escuelas albergues que tenga en consideración roles asignados al cuidado de los niños fuera de la jornada escolar.

PARTE II

ANEXO

ANEXO 1

Guía de Preguntas

- 1) Presentación del Entrevistado
 - a. Nombre.
 - b. Escuela.
 - c. Antigüedad en dicha escuela.
- 2) Datos de la Escuela
 - a. Grados.
 - b. Planta Funcional.
 - c. Matrícula.
- 3) ¿Puede contextualizar la zona donde se encuentra la escuela?
- 4) ¿La escuela es un centro de actividades sociales?
- 5) ¿Hay medios de transporte a la escuela?
- 6) ¿Cómo ha sido la matrícula de la escuela en los últimos 5 años?
- 7) Los padres de los alumnos ¿en que actividades participan dentro de la escuela?
- 8) ¿Trabajan con plurigrados? ¿Tiene acceso a material bibliográfico, didáctico específico?
- 9) ¿Cuáles son las dificultades pedagógicas más comunes que tienen?
- 10) ¿Cómo es la planificación? ¿Incorporan contenidos referidos a la realidad local?
- 11) ¿Hay talleres de doble escolaridad? ¿Cuáles?
- 12) ¿Hay acompañamiento específico (tema ruralidad) desde los supervisores o gobierno escolar?
- 13) ¿Hay capacitaciones que tengan a la ruralidad como tema específico?
- 14) ¿Cuándo egresan qué hacen los chicos? ¿Articulan con la escuela secundaria de referencia?
- 15) En cuanto a la planta docente ¿Hay mucha movilidad?
- 16) ¿Existen dificultades para cubrir cargos vacantes con llamados o traslados?
¿Cuáles?
- 17) ¿Cómo se construye el PEI (Proyecto de educación integral)? ¿Quién lo hace?
¿Hay inserción de la escuela en la comunidad?
- 18) ¿Qué fondos recibe la escuela?
- 19) ¿Qué expectativas a futuro tiene en relación a la educación rural primaria?