

# Seguimiento a egresados del tercer ciclo de la Educación General Básica rural

Sonia Rosa MOREJÓN\*, Florencio MOLINA\*\*,  
Sonia CAVAGNINI\*\*\* y Emma SOCINO\*\*\*\*



Detalle obra sin título, xilografía  
Gonzalo Martínez

## Resumen

Este Proyecto de Investigación, indagó el perfil del egresado del tercer ciclo de la EGB rural y su inserción en las instituciones de Educación Polimodal urbana. La muestra fueron instituciones correspondientes a la Supervisión de la Región IV de Chubut, del ámbito rural y urbano. Las políticas públicas han determinado qué, para qué, cómo y cuando debe aprender el conjunto de niños agrupados en el ámbito rural. Se han ignorado las diferencias de capital cultural, las trayectorias de vida relacionadas con el lugar que se ocupa en la estructura social, historias vitales particulares, motivaciones, intereses.

Las prácticas pedagógicas prosiguen estructuradas bajo las categorías del orden sociocultural pasado y las instituciones con matriz propia de la modernidad. Es necesario dar respuesta a las necesidades educativas de poblaciones rurales, considerando el contexto social particular de cada comunidad para promover el enriquecimiento de su capital cultural y generar espacios de aproximación a la escuela media.

**Palabras clave:** EGB, ámbito rural y urbano, políticas públicas, necesidades educativas, contexto social.

## Follow-up analysis of third cycle graduates from the basic rural general education

### Abstract

This Research Project focused on the characteristics of students who had completed their third course of studies in rural BGE and had continued studying in urban Polimodal Education institutions. The samples were institutions belonging to the Supervision of the IV Region in Chubut, both in rural and urban areas. Public policies have decided what, what for, how and when children from rural areas should learn. These policies have ignored cultural differences, social status, way of life, motivation and special interests.

Pedagogical practice is still structured according to past socio-cultural categories and institutions have modernity features. It is necessary to give solutions to the educational needs in rural areas, taking into account the special social context of each community so as to foster and enrich their culture and generate an approximation to BGE.

**Key words:** BGE (Basic General Education), rural and urban areas, public policies, educational needs, social context.

La escuela situada en una organización espacial rural tiene como soporte su contexto social, su cultura y una estructura organizativa heterogénea y singular. Sin embargo, en ella se “reditúan y recortan las prácticas educativas”.

Vinculada a esta problemática desarrollamos el Proyecto de Investigación *Seguimiento a egresados del Tercer Ciclo de la Educación General Básica Rural*, en el marco de otras investigaciones<sup>1</sup>, llevadas a cabo en el ámbito de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de la Patagonia.

A través de este proyecto de investigación, intentamos producir un estado de conocimiento que permitiera descubrir las lógicas generadas en el Tercer Ciclo de la E. G. B. en el ámbito rural, centrandó la atención en el sujeto egresado, en su inserción y desempeño en la Educación Polimodal urbana. A tal fin se seleccionaron distintas escuelas de E.G.B. rural y de Educación Polimodal urbana.

\* Magíster en Educación Superior Universitaria, Especialista en Docencia Universitaria, Profesora en Ciencias de la Educación, Profesora para la Enseñanza Primaria. Directora del Instituto Superior Docente N° 801.

Rawson 218 – 8vo. Piso – Dpto. C – 9100 – Trelew – Chubut  
morejonselarosa@speedy.com.ar

\*\* Magíster en Educación Superior. Especialista en Docencia Universitaria, Estadístico - Universidad Nacional de Rosario.

Federicci 461 - Rawson - Chubut  
ale\_mol74@yahoo.com.ar

\*\*\* Profesora en Ciencias del Lenguaje y la Comunicación. Técnica en Gestión de Instituciones educativas. Profesora del I.S.F.D N° 801. Chacra 105 Trelew, Chubut  
Trelec@speedy.com.ar

\*\*\*\* Licenciada en Educación. Técnica Universitaria en Gestión de Instituciones Educativas. Profesora para la Enseñanza Primaria. Supervisora Secretaria de Nivel Primario en la Supervisión Escolar Región IV (Chubut).  
soniatrelew2004@yahoo.com.ar

El seguimiento de egresados en el marco de la investigación educativa, es una estrategia evaluativa que permite conocer la ubicación, inserción, desempeño, experiencias, opiniones, sugerencias, dificultades de los egresados. Posibilita además, el análisis del grado de articulación existente entre la formación recibida en este caso en el ámbito rural y la realidad educativa en la que se inserta el egresado, ya sea en el próximo nivel educativo o en el mundo del trabajo.

El objeto de conocimiento se abordó a través de una combinatoria metodológica: cualitativa y cuantitativa.

Comenzamos analizando la normativa vigente que tenía que ver por un lado, con la especificidad de la institución educativa y de su ciclo: EGB 3 rural y por otro, con el análisis de la norma a partir de dos componentes: **uno funcional** que hace referencia al discurso del orden desde lo que informa la gramática del texto y **el otro, imaginario**, que remite a las representaciones y a la relación que los actores establecen con las regulaciones. En este sentido fue posible agrupar las observaciones bajo cuatro grandes categorías: prescripciones, recurrencias, ausencias significativas y ambigüedades.

### Acerca de las prescripciones

Los aspectos prescriptivos en los marcos regulatorios del Tercer Ciclo de Educación General Básica en el ámbito Rural, se focalizan en ciertos ejes, tales como:

Los **plazos** para la determinación del marco normativo para lo cual se aprobaron tres Leyes Provinciales: N° 4242/96, N° 4337/96 y N° 4270/97. Las **relaciones** de complementariedad entre las políticas Públicas Nacionales y Provinciales, tal el Acta Compromiso firmada entre ambos Ministerios de Educación en adhesión a dos programas Nacionales: “Proyecto 7 Fortalecimiento de la Educación Rural” y “Mejor Educación para Todos”. Ley Provincial N° 4270/97. La **modalización** del Proyecto para Educación Rural, su estructura pedagógica y organizativa. Los cargos docentes, designaciones, condiciones de acceso y permanencia, funciones. Es en esta dimensión donde se sancionan la mayor cantidad de normas. La **evaluación, acreditación, calificación y promoción** de los alumnos de Tercer Ciclo de EGB en el ámbito rural y de la experiencia en su conjunto está contenida en alguna de las normas mencionadas anteriormente.

### Acerca de las recurrencias y de ausencias significativas

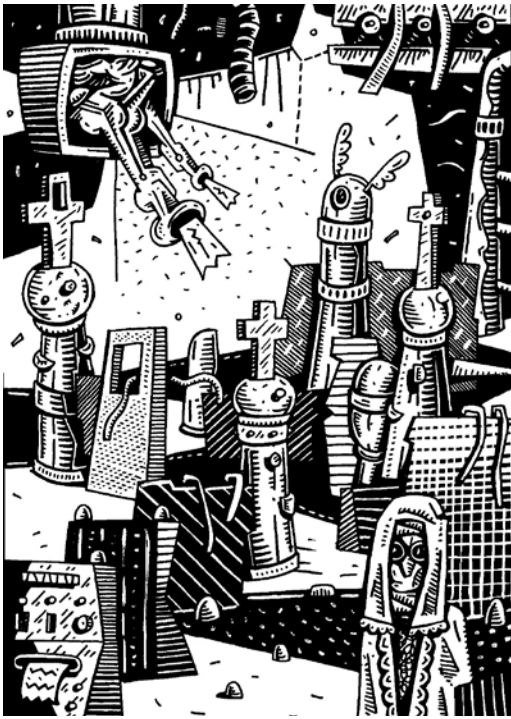
Tres son las regulaciones que toman como eje los plazos para que el Poder Ejecutivo Provincial dicte la normativa para la implementación del Tercer Ciclo de EGB en el ámbito rural: la Ley Provincial N° 4242/96 que hace alusión sólo a la experiencia piloto de la ciudad de Rawson para el año 1997, pero sirve de marco para las demás, la Ley Provincial N° 4337/96 que extiende los alcances de la anterior a toda la Provincia y hasta el año 2001, y la Ley Provincial N° 4796/01 que proroga la anterior hasta tanto se elabore la Ley Provincial de Educación y el Estatuto Único Docente, hasta la fecha no sancionadas.

Con referencia a las relaciones de complementariedad en las acciones entre ambos Ministerios, aparecen como recurrencias:

Mediante Ley Provincial N° 4270/97 se aprueba el Acta Complementaria del Plan Social Educativo y en su anexo se determinan los compromisos asumidos por la Nación y la Provincia del Chubut en cuanto a infraestructura, equipamiento, capacitación docente, bibliografía y otros insumos, este compromiso es eje del proyecto de educación rural a través de dos Proyectos marcos: “Mejor Educación para todos” y “Proyecto 7” y se avanza en los compromisos asumidos por nuestra Provincia en lo que respecta a: caracterizar el contexto rural, modalizar el proyecto, definir equipos de trabajo, tipos, tareas y responsabilidades de las escuelas.

Respecto a la modalización del Proyecto, las recurrencias que se observan en los marcos normativos tienen como eje la figura del **profesor itinerante**. En este sentido la Ley Provincial N° 4270/97, en su anexo determina que el Ministerio de Educación de Chubut designará a los Profesores itinerantes, por lo que por Resolución N° XIII-138/99 se asignan las horas necesarias para los equipos de Profesores Itinerantes. Se avanza por Resolución N° 993/97 en determinar la organización de dichos equipos, el perfil, los requisitos, las funciones, la selección y la designación de los mismos. Estos marcos normativos están reconocidos en forma genérica en el Decreto N° 06/98.

En cuanto al perfil de los Profesores itinerantes es posible cruzar al menos, dos marcos regulatorios que hacen alusión: la Disposición N° 24/2000 de la Dirección General de EGB y la Resolución N° 993/97. Ambos coinciden en que



Sin título, tinta  
José Flórez Nale

tengan disposición para trabajo en equipo, compromiso con la tarea, tolerancia al disenso, revalorización de la escuela rural, disposición para la consulta y el intercambio, disposición para viajar, dedicación exclusiva. Es interesante resaltar que la Disposición 24/200 avanza en exigir *buena salud* para asegurar las itinerancias, además de legislar sobre las licencias, cantidad de visitas que deberán efectuar, evaluación del desempeño y responsabilidades.

En lo concerniente a la estructura organizativa del Tercer Ciclo de EGB en el ámbito rural, las recurrencias pueden leerse en la Resolución XIII-138/99 que fija una Coordinación Provincial, dos Coordinaciones Zonales, ocho jefes de sede, y 59 escuelas rurales identificadas por Resolución N° 11/99.

Resulta relevante reflexionar acerca de lo dispuesto en la Resolución N° 993/97 en lo concerniente a criterios de selección de los Profesores Itinerantes. En particular se tendrán en cuenta en la propuesta de trabajo a presentar, la concepción de educación y aprendizaje, el conocimiento de los CBC y los criterios para elaborar y seleccionar los contenidos. Las ausencias significativas lo constituyen **la enseñanza** y el **Diseño Curricular Provincial**, aún cuando la Disposición N° 24/2000 establezca varios años después, que el

profesor debe generar situaciones de enseñanza vinculadas con los saberes específicos del área.

En el mismo marco normativo se expresa que los Profesores itinerantes serán designados hasta que las Direcciones de EGB y Polimodal consideren necesario su desempeño. No parece ser la evaluación, o por lo menos no se dice, el criterio para determinar la estabilidad en el cargo.

Es interesante destacar en este aspecto medular del proyecto algunas *ausencias significativas*. Al Equipo Regional le está reservado “coordinar acciones de promoción, difusión, articulación con el Equipo Central”, en tanto que para el Equipo Central no hay explicitación alguna. Salvo en las consideraciones generales del Decreto N° 150/97 donde se lee “El Ministerio de Educación ha previsto realizar el seguimiento y evaluación de la experiencia a través de la Dirección General de EGB y los estamentos de supervisión correspondientes” no se encuentran avances específicos sobre este aspecto. Lo real es que nunca fue evaluada la experiencia.

## Acerca de las ambigüedades

Con referencia a la estructura pedagógica resulta interesante resaltar la incorporación de la Escuela Abierta de Educación Semipresencial a Distancia con sede en la ciudad de Rawson, según el Decreto N° 150/97. Al mismo tiempo debemos decir que en el cuerpo normativo propio de EGB 3 rural no hay mayor desarrollo en este punto que lo que se lee en el Decreto aludido, por lo que puede entenderse como una ambigüedad el hecho de haberse incluido como mera declaración de principios.

En el Anexo I del mismo Decreto, apartado “*contexto rural diversificado*” se definen como características particulares de la región, las comunidades pastoriles de ascendencia aborigen que han participado en al año 1992 del Programa C.B.E.T (Contenidos Básicos Educación y Trabajo). Y se plantea la necesidad de enmarcar en el diseño curricular de EGB 3, este proyecto para el ámbito rural “como formas alternativas de proveer a las comunidades rurales la formación que posibilite continuar los estudios e insertarse en el mundo laboral, evitando el desarraigo...”

No obstante la importancia de lo expresado, los marcos regulatorios no avanzaron en estos principios estructurales y estructurantes del Tercer Ciclo de EGB en el ámbito rural. Por el contrario, la adhesión al Programa Nacional “Pro-

yecto 7 Fortalecimiento de la Educación Rural” y el compromiso asumido por el Ministerio de Educación de la Nación con la entrega de cuadernos de trabajo para alumnos y docentes, equipamiento didáctico individual y grupal, modalizó fuertemente la propuesta. Por otra parte en la Resolución N° 993/97 se plantean como requisitos para desempeñarse en áreas rurales, *conocer los CBC y su enfoque epistemológico*, siendo que en el año 1997, nuestra Provincia había aprobado la versión preliminar de los Diseños Curriculares, mediante Resolución N° 510/97.

Es posible encontrar alguna explicación a lo expuesto en las normas de macropolítica como la Ley Provincial N° 4270/97, que en su Anexo expresa con claridad los compromisos asumidos.

En esta lógica no llama la atención que la gran ambigüedad se plantee entre las necesidades de modalizar el proyecto rural, los criterios para hacerlo, la caracterización (aunque superficial) de la región y los compromisos delegados por nuestra Provincia y asumidos por la Nación. La imposibilidad de que la actividad profesional pueda definirse a partir de una coordinación prudente, acorde con situaciones de reglas generales y casuísticas particulares, abriría el debate acerca de qué tipo de normas es posible promover para alcanzar la articulación necesaria entre mecanismos reguladores de macropolítica y el surgimiento de movimientos regionales de cambio.

### Del análisis de las instituciones rurales

Analizando las recurrencias de los datos recogidos en los documentos de las escuelas de la muestra, todas ellas ubicadas en el ámbito rural de la Provincia del Chubut, podemos afirmar que responden a los lineamientos del dispositivo implementado, **al proyecto emanado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación**. El comportamiento en dicho ámbito del sistema educativo formal, constituye el punto de partida para reflexionar sobre las relaciones entre la sociedad y la atención de las necesidades educacionales particulares de la población rural.

Como sabemos, en el campo teórico, autores como Althusser (1974), Baudelot y Establett (1976), Bourdieu-Passeron (1977), afirman que la educación no es neutral, que refleja las contradicciones existentes en la sociedad, los intereses generalmente antagónicos y las diferencias en el acceso al poder y a la riqueza. Aquí la educación –afirman– cumple la función de reforzar las dife-

rencias, por cuanto quienes más riquezas poseen, tienen mayor posibilidad de acceder a niveles superiores de educación y viceversa.

Adriana Puiggrós (2003:68) dice al respecto:

*En el sistema escolar argentino se trazaron caminos distintos para diferentes grupos sociales. Los chicos rubios de las ciudades, hijos de familias asentadas desde algunas generaciones atrás, tenían un destino educacional exitoso, en tanto los hijos de los recientes inmigrantes debían luchar para no quedar marginados por ser gallegos, gringuitos o rusos y los descendientes de los criollos, apenas si alcanzaban a leer y escribir en las miserables escuelitas rurales.*

De la lectura de la documentación analizada se evidencia que fuertemente existen para el niño dos instituciones como son la familia y la escuela consideradas como conjunto de subjetividades que se posicionan de acuerdo con las reglas de cada una y que actúan como significantes sociales que imprimen marcas imborrables en la constitución de la subjetividad. Es interesante destacar e insistir en las representaciones sociales respecto al lugar asistencial que ocupa la escuela, quien satisface necesidades básicas a través del comedor.

La implementación del Proyecto para tercer Ciclo Rural implicó recibir aportes como: bibliotecas, equipamiento, cuadernos de trabajo para alumnos y de apoyo para los docentes. La provincia asumió la designación de profesores itinerantes que deberán visitar las escuelas rurales esporádicamente y trabajar con el maestro tutor. No obstante, el abordaje de la oferta pedagógica rural no ha sido lo suficientemente abordada desde una perspectiva pedagógica didáctica y desde la tensión teoría-práctica. Si bien se encuentra en el Proyecto Educativo de alguna de las instituciones la inclusión del Tercer Ciclo en esta nueva modalidad de itinerancia, no se reconocen problemas, es decir, se acepta acríticamente este dispositivo, sin contextualizarlo, ni re plantearlo para el escenario rural.

Si entendemos por proyecto, el instrumento que recoge el diseño deliberado para construir algo, para prever y proyectar las líneas de acción en pos de ciertos objetivos planteados, encontramos que para casi todas las instituciones de la muestra, el Proyecto para Tercer Ciclo Rural, es un documento estático, con una intencionalidad rígida, no renovada y escasamente parti-

cipativa. No obstante, se fue legitimando en la práctica misma.

Ante las transformaciones dentro del sistema educativo se suele caer en dos posturas: acatar “lo viejo” resistiéndonos a todo cambio o “adherir” mecánicamente a lo nuevo, sin una auténtica convicción; ambos comportamientos implican una tendencia al sometimiento, alejada sin duda de la reflexión crítica y constructiva.

Algunas escuelas rurales desde sus proyectos manifiestan “*la lectura y la expresión oral, afectan el desempeño de las demás áreas*”. Pensamos que en el campo de la Lengua (del cual la gramática es su aspecto normativo) el temor a persistir en una rutina, en gran parte justamente criticada, ha llevado muchas veces a los maestros al extremo opuesto: los dictados no sirven: “fuera los dictados”; las copias son “trabajo forzado”: “fuera las copias”; “los libros de lectura son inadecuados”: “fuera los libros”. Algo de verdad hay en estas afirmaciones, pero todo depende de para qué y cómo se instrumenten esos recursos. ¿Qué significa leer y escribir en el mundo de hoy?

Ahora bien ¿cómo impacta esto en la inserción del alumno egresado de Tercer Ciclo Rural en el nivel Polimodal urbano? En nuestra investigación no aparece cuestionado ni se toma como problema en ningún Proyecto educativo.

Otra recurrencia que aparece en escuelas rurales, es el alto compromiso de los padres y sus valoraciones positivas respecto de la institución escuela. Podríamos preguntarnos acerca de la representación que la institución guarda para los padres y cómo juega socialmente a la hora de pensarla en este ámbito alejado.

Entre nosotros, en este país de vastas extensiones y escaso poblamiento, se patentizaron dos circuitos diferentes para la circulación del conocimiento según el medio geográfico: *lo urbano*, favorecido por las teorías de la modernidad, recibió mejores niveles de educación y mayores posibilidades de sumar años de estudio; en tanto, en las *zonas rurales*, asimilado como pobre y marginal, entrampa el destino de muchos jóvenes que se ven limitados para continuar estudios básicos, medios y superiores. Esto convoca a la migración de los y las jóvenes hacia los centros urbanos.

La escuela rural es un centro de poder. Los testimonios la señalan como un espacio donde *todo está para hacer*, es decir, como un instrumento de transformación social; otros expresan que *es una realidad inmodificable*, nada se puede hacer, como si todo estuviera naturalizado y nada

es posible. Entre estos polos se van configurando las prácticas docentes.

El ingreso de los alumnos egresados de escuelas rurales a las instituciones de escolaridad media no implica permanencia en las mismas. Generalmente, al poco tiempo, se produce el abandono de éstos del sistema educativo, por dificultades socioculturales para su permanencia. A partir de allí, nos preguntamos ¿cuántos de los alumnos/as de 7° año provenientes del sector rural ingresaron en las Escuelas de Polimodal urbano con la implementación del proyecto rural? ¿Cuántos se graduaron? ¿Tienen iguales oportunidades para continuar y culminar estudios medios los varones y las niñas rurales?

Centralmente, a nuestro criterio “la necesidad de trasladarse para continuar sus estudios en otras instituciones, dificulta las posibilidades de los niños y niñas rurales de acceder a más años de educación, lesionando su derecho de alcanzar mejores niveles de formación”.

## El alumno egresado de Escuelas Rurales

El análisis de los datos da cuenta de que existe un aumento de egresados del Tercer Ciclo de EGB rural en el año 2005 respecto del año 2004. La edad de estos egresados oscila en la franja poblacional de 14 a 15 años. En cuanto al género es mayor el porcentaje de egresados varones.

Si bien el 70% manifiesta su intencionalidad de cursar estudios en la Educación Polimodal observamos que la inserción real en las escuelas públicas urbanas es del 49% y el porcentaje de mujeres es mayor que el de varones.

Todos los alumnos que se insertaron en escuelas de Educación Polimodal urbanas residen en Trelew, el mayor porcentaje vive con alguno de sus padres y el 14,29% vive con parientes o amigos. El nivel educativo de los padres es bajo y un alto porcentaje no brinda información. De los testimonios de quienes cursaron sus estudios de Tercer Ciclo de la Educación Básica en zonas rurales, sólo uno repitió señalando falta de ayuda.

En lo que hace a su inserción en las escuelas de Educación Polimodal urbanas el 85,71% manifestó que no tuvo dificultades. Indudablemente el alumno egresado de las Escuelas Rurales, da cuenta de las diferentes formas de relaciones sociales y como consecuencia, de procedimientos de construcción verbal, campo semántico y códigos propios de su ambiente. El silencio de estos jóvenes fue una constante.

Esta particular configuración de su identidad social, en general no ha obturado su tránsito por Escuelas de Educación Polimodal. Si bien, aún en Escuelas Rurales, no ha sido tarea del docente conocer esa identidad cultural y las situaciones de comunicación en las que participan sus alumnos, subyace la noción de lengua común, la ilusión de comunismo lingüístico, en términos de Bourdieu. Lo que constituye una fundamentación teórica indiscutible, es que con el lenguaje se interioriza e identifica la estructura social; la lengua desempeña un papel ideológico bien preciso y no pareciera estar muy presente en la alfabetización de alumnos en contextos rurales, menos en su inserción en Escuelas de Nivel Polimodal.

Las tensiones propias de diferentes formas de relaciones sociales, emergen cuando los alumnos del ámbito rural expresan las distancias propias en la relación docente-alumno en ámbitos urbanos. Esta distancia se expresa también en los vínculos familia-Escuela, Director-alumno-familia.

No es casual que en la mayoría de los testimonios, sin diferenciar ámbito rural o urbano, se marque como característica del alumno del contexto rural, sus pocas palabras, sus silencios, su escaso vocabulario. Si se reflexiona acerca de que es el lenguaje el mediador entre el sujeto y la realidad, en términos vigotskianos y es justamente la palabra, quien me constituye y me da identidad, resultaría esperable desde el discurso de los docentes, la comprensión de la actividad discursiva de alumnos de contextos rurales, en particulares situaciones de enunciación.

Cuando nos referimos a la teoría de la enunciación, estamos diciendo que los parámetros contextuales (psicológicos, sociales, ideológicos, afectivos) son parte muy importante de la construcción discursiva. Volviendo a nuestro alumno investigado, son justamente las marcas paralingüísticas las que construyen significado y que de ser tenidas en cuenta modificarían sustancialmente su descripción en términos de "tienen pocas palabras, muchos silencios". Cabría reflexionar acerca de cómo desde esa particular configuración de su identidad social, es necesario trabajar valorizando su lenguaje y su cultura, ya que de no ser así el alumno aprenderá a sentirse inferior, a saber quién manda o a callarse la boca.

Otro aspecto que resulta interesante resaltar es que las definiciones de políticas públicas, dejaron muy poco margen para la modalización a

nivel provincial y regional, circunstancia que parece coherente con el poco reconocimiento de las características particulares de este sujeto. No obstante los alumnos reconocen haber tenido algunas dificultades en escuelas de Educación Polimodal, no pudiendo identificar cuáles, pero al mismo tiempo, pudieron superarlas porque la Escuela Rural les brindó primordialmente "Habilidad para la búsqueda de información y Capacidad para la identificación y solución de problemas".

El niño que vive en el contexto rural construye su identidad desde su praxis cotidiana, configurando así su memoria histórica y su perfil como alumno. En este sentido a través de nuestra investigación, ha sido posible comprobar que la escuela situada en una organización espacial rural<sup>2</sup>, es una institución que tiene una **complejidad** especial.

**Complejidad** en cuanto al origen de la procedencia de los alumnos. Las Escuelas rurales situadas en las cercanías de la ciudad de Trelew, reciben población escolar con alta vulnerabilidad social de los sectores periféricos, como es el caso de las Escuelas N° 64, 55 y 78. No es posible afirmar que la identidad de la Escuela Rural se resiente, pero sí que cambia su idiosincrasia, mostrando escenarios referenciales heterogéneos y prácticas docentes homogéneas.

Las políticas educativas implementadas para este ámbito (la mayoría de ellas son una réplica de los acuerdos en el Consejo Federal de Educación) no han recuperado las identidades propias ni de Chubut, ni de la ruralidad. Un ejemplo, está relacionado con el perfil exigido para desempeñarse como Profesor Itinerante<sup>3</sup>, las normas vigentes sólo hacen alusión a la revalorización de la Escuela Rural y a la dedicación exclusiva. El resto de los requisitos son comunes a otros ámbitos de desempeño. De todas maneras no se avanza sobre qué se entiende por revalorizar la Escuela Rural y en tal caso cómo se relaciona con el sujeto destinatario de las prácticas docentes.

**Complejidad** en cuanto a las demandas de la población a la que atiende, por cuanto en los casos precedentemente mencionados, aparece como fuerte mandato la función asistencial y diluida fuertemente la pedagógico-didáctica. Paradójicamente se valora positivamente la Jornada Completa que por más de diez años permaneció suspendida, pero no se recupera esta fortaleza para plantear calidad institucional. Cabría preguntarse acerca de si las expectativas de la co-

munidad docente se armonizan con las de la comunidad educativa. Y si dentro de la comunidad educativa, a su vez, hay un abanico de expectativas que tensionan fuertemente las funciones de la institución y sus proyectos. Y en este contexto, si la escuela rural como constructo intenta reestructurarse sin renunciar a sus características socio-culturales. El mandato fundacional original de las escuelas rurales chubutenses se ha diluido.

Se ha comprobado que en general son los padres los que manifiestan alto compromiso y valoraciones positivas acerca de la institución, aunque no se explicitan ni se profundizan estas afirmaciones. En las voces docentes se reconoce en el perfil del alumno su buena conducta, sus ganas de aprender; sin embargo, al abordar estrictamente aspectos vinculados al desarrollo cognitivo, aparecen más dificultades que potencialidades y el deseo que exista más homogeneidad que heterogeneidad, más similitud social y cultural que diversidad.

Tomado el aspecto de las expectativas desde un análisis cuantitativo puede decirse que un 71% de los egresados va a seguir estudiando, un 11% no y un 14,4% manifiesta no tener información. Del total de egresados corresponde un 60% al género femenino y un 40% al masculino. La Escuela N° 64 de Loma Grande es la que más egresados tiene (35%), pero dicha población en su mayoría no pertenece al ámbito rural.

Con referencia a la distribución de alumnos egresados por edad, la mayor concentración, un 65%, corresponde entre 14 y 15 años. Es importante “leer” que el 35% restante si se incluye en Escuelas de Nivel Polimodal Urbanas lo hará con sobreedad. Entre las Escuelas de Polimodal Urbanas más demandadas para continuar los estudios, figuran la N° 712 con el 17% y la N° 751 con un 14%, el resto manifiesta una gran dispersión en la elección. Dichas escuelas mantienen y acrecientan notablemente en el año 2005 los porcentajes de elección.

Es interesante resaltar que en el año 2005 se produjo un incremento de egresados respecto de 2004, del 18%. En lo que respecta a la edad de egreso, la mayor frecuencia aparece entre los 14 y 15 años, observándose en el año 2005 un incremento cercano al 41% respecto del año 2004.

**Complejidad** en cuanto al reconocimiento por parte del equipo docente del inter juego dialéctico entre lo simbólico y

lo real en el perfil de los alumnos. En este aspecto es posible reconocer que en todas las instituciones aparecen mencionadas las palabras diversidad y heterogeneidad, pero no se registra mención alguna a la potencialidad del bilingüismo. A nivel pragmático, estas connotaciones del perfil del alumno de escuelas rurales, constituido por galeses, aborígenes, bolivianos, es “leído” como dificultad, como complejidad, como obstáculo. Por ejemplo en el desarrollo de la alfabetización, son alumnos de pocas palabras, les cuesta comunicarse, tienen escaso vocabulario, no comprenden, carecen de compromiso real hacia los estudios, no tienen autonomía ni independencia para trabajar en el aula.

Podría pensarse que esos saberes y sus maneras de uso, que han sido traspasados en el seno familiar operan como obstructores respecto de los criterios de competencia cultural operantes en las instituciones educativas y en particular en los docentes. Esta distancia plantea una determinada relación maestro-conocimiento-contenido, que en la mayoría de las escuelas de la muestra, tiene una sobredimensión de la afectividad en la práctica docente. Esta lectura, posibilita la pregunta acerca del perfil del docente, del esquema de representaciones construidas a través de los cuales se relacionan con el mundo social, con su alumno, con su familia, con otros docentes. Estas prácticas y representaciones incluyen a nivel discursivo la otredad, pero paradójicamente a nivel de la acción están fuertemente presentes



Sin título, xilografía  
Gonzalo Martínez

percepciones, imágenes y expectativas homogeneizadoras.

Analizado este mismo aspecto en Escuelas de Polimodal Urbanas elegidas por los alumnos para continuar los estudios, otras representaciones se ponen de manifiesto que en palabras de sus protagonistas se expresan de esta manera:

*...los chicos que se han insertado en líneas generales en cuanto a los contenidos, las competencias con las que comienza el primero de Polimodal no tienen ningún tipo de inconvenientes...por ahí les cuesta adaptarse al nuevo medio; esto tiene que ver con la sociabilidad o las cuestiones que tienen que manejar las escuelas... obvié decir que tienen dificultades para expresarse oralmente como puede ser uno que está en la ciudad pero eso lo va resolviendo con sus mismos pares y por supuesto con el docente que sabe que tiene que trabajar con la diversidad en el aula y que tiene que generar estrategias para determinados perfiles de alumnos. (Testimonio de Profesor)*

**Complejidad** en cuanto al fuerte mandato institucional que han tenido las Escuelas Rurales mientras la realidad externa era menos dinámica o por lo menos no se requería demasiada su lectura. Es posible asegurar que cuando los docentes aluden a la complejidad de la institución hoy, están marcando una dificultad importante en cuanto a “leer” el carácter dinámico procesual de esa realidad y a su carga de potencialidad. Un ejemplo de ello, lo marcan cuando valoran en el plano descriptivo el aporte de la comunidad, pero no es posible, en general, incorporarla efectivamente al trabajo pedagógico, salvo alguna excepción donde se trabaja desde la biblioteca escolar. En general se enuncia un alto nivel de dependencia de las orientaciones y posibilidades que ofrezca la institución y en tal caso la comunidad responde activamente.

Desde los distintos roles, el del Director aparece como figura aglutinante, centralizadora, potente, protagónica, signos que marcan diferentes grados de tensión entre los conceptos de autonomía sostenido y demandado, y de heteronomía o dependencia: punto de tensión que incluye los perfiles de los alumnos y de los docentes.

Heteronomía que se manifiesta acabadamente a la hora de modalizar el Proyecto de Escuelas rurales, tal lo plantea el marco normativo, frente a un Diseño Curricular Único a Nivel Provincial y a los materiales curriculares diseñados desde el

Nivel Nacional o desde la Escuela de Aprendizaje Semipresencial N° 900 de Rawson<sup>4</sup>. No se registran en las voces de los protagonistas alusión alguna a materiales curriculares diseñados y elaborados por la institución. Ello marca la ausencia de la voz rural. El docente es un ejecutor de lo diseñado por las políticas públicas y cuando no puede resolver lo prescripto recrea su biografía escolar, la que no es particular de las zonas rurales, puesto que la mayoría de los docentes provienen de otras provincias.

Es interesante marcar al respecto que los Proyectos Educativos Institucionales, en general con distinto grado de desarrollo, tienen un fuerte contenido descriptivo sin profundizar el aspecto interpretativo y argumentativo y pedagógico didáctico. Algunos hacen referencia a la integración de niños con necesidades educativas especiales y a proyectos específicos para esta tarea.

Otro aspecto importante, lo constituye en el imaginario colectivo, la impronta – a veces positiva, otras no tanto– de las trayectorias de los directivos en la trama de la historia institucional. En un caso, la valoración resulta un orgullo para la comunidad y opera como condicionante positivo. En otro, la historia institucional se marca desde los conflictos y desencuentros. En ambos, pareciera dificultoso pensar la institución en el devenir del tiempo, en el aquí y ahora, sin renunciamentos pero sin anclajes que la inmovilicen.

Analizado este aspecto en Escuelas de Nivel Polimodal Urbanas elegidas por los alumnos para continuar sus estudios, el Proyecto Institucional aparece fuertemente contextualizado, marcado por la modalidad, en el caso que nos ocupa Humanidades y Ciencias Sociales, y valora las experiencias del alumno de espacios rurales como potencia para aquellos que provienen de zonas urbanas.

*...lo que sí trae el chico del interior que es una fortaleza, es una gama de experiencias por las que no pasa el niño de zonas urbanas y entonces también tiene cierto atractivo para el par. Y actúa como potencia... por ahí ellos no sabían valorar el ambiente de donde venían... Me cuenta un profesor de geografía, geólogo él, que charlaba esto con los chicos, este chico venía de la zona de Los Altares, y el profesor le dice es el mejor lugar de la provincia para él como geólogo... el mismo chico se quedaba sorprendido porque ni él valoraba el lugar de donde venía... (Testimonio de Director).*



**Complejidad** en cuanto a la formación de recursos humanos para abordar con calidad y equidad, el Tercer Ciclo de EGB en el ámbito rural. Si bien desde el punto de vista normativo la Provincia diseñó una implementación gradual y progresiva –pero atemporal– intentando promover la democratización del sistema a través de la construcción de un modelo pedagógico que articulara los escenarios contextuales, que en realidad no fueron tales, la formación del personal y la articulación de los distintos roles y funciones, constituyó una dificultad permanente.

Se marca como diferencia con el Proyecto de Tercer Ciclo en zonas urbanas, la imposibilidad de contar con el maestro tutor disciplinar, figura que concitó la valoración académica. Por otro lado algunas instituciones develan la problemática de la insuficiente formación pedagógico-didáctica del Director/a para coordinar el equipo docente de Tercer Ciclo rural.

**Complejidad** en cuanto a las estrategias de articulación institucionales. Esta problemática puede ser analizada en relación a las articulaciones del equipo de Tercer Ciclo con el resto de la institución y de los distintos actores del tercer Ciclo entre sí. Además puede analizarse la articulación escuela-comunidad, referida en todos los discursos de las escuelas de la muestra, pero asumida en la mayoría como una dificultad cuando los alumnos no pertenecen a ámbitos rurales y se insertan en estas escuelas.

En cuanto a las articulaciones de las Escuelas Rurales con las Escuelas de Nivel Polimodal Urbana, ha sido una dificultad marcada por algunos docentes, en estos términos:

*... Yo le incorporaría un poco más de difusión a lo que es EGB 3 rural, por ahí el denominador común de los docentes ignoran o sabe que existe pero no conoce los mecanismos, esto pasa en las escuelas rurales y en las escuelas urbanas... no hubo una buena articulación entre niveles y el docente de Polimodal desconoce estos mecanismos que se utilizan en las escuelas... esto no es privativo de EGB 3 rural sino que se da en la misma ciudad... deberíamos trabajar mejor la información respecto de los proyectos particulares de las escuelas... (Testimonio Director)*

El marco de interpretación de la normativa que regula la implementación del Proyecto de Educación Rural en el Tercer Ciclo, no profundiza esta problemática, y es justamente por no haberse logrado una coordinación prudente y armoniosa entre los distintos actores y los distintos niveles del sistema, que cabría reflexionar acerca de qué tipo de normas es posible promover para alcanzar reales niveles de autonomía en la gestión y por ende recuperar la idiosincrasia del contexto rural en nuestra Provincia.

Por último concluimos que las políticas públicas para el Tercer Ciclo de la EGB rural no han recuperado al sujeto rural tanto docente como alumno. Utilizando el término de Puiggrós, el sujeto pedagógico histórico ha sido definido por las políticas públicas como un *sujeto pedagógico universal*. Las políticas públicas han determinado qué, cómo y cuándo debe aprender el conjunto de niños agrupados en el ámbito rural. Se han ignorado las diferencias de capital cultural, las trayectorias de vida relacionadas con el lugar que se ocupa en la estructura social, historias vitales particulares, motivaciones, intereses, etc. Hoy por hoy, se debe considerar al *sujeto* desde una complejidad del universo sociocultural, la revolución de la comunicación, ha impactado profundamente en la vida social. Los conceptos de postmodernidad, globalización y aculturación virtual, son cruciales para comprender los procesos de trans-



“Refugio”, tinta  
Horacio Paturlanne

formación sociocultural que estamos viviendo; sin embargo, pareciera que se obviado al determinar las políticas para el ámbito rural.

Concluimos también que las prácticas educativas prosiguen estructuradas bajo las categorías del orden sociocultural pasado. La escuela rural al igual que las urbanas sigue siendo una institución con matriz propia de la modernidad. Es necesario dar respuesta a las necesidades educativas de poblaciones rurales, considerando el contexto social particular de cada comunidad para promover el enriquecimiento del capital cultural que portan los alumnos, generar espacios de aproximación a la escuela media, proponer el seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes.

Estas interpretaciones y reflexiones se han escrito desde el lugar de lo provisorio de toda producción intelectual, desde la apertura y el deseo de seguir compartiendo con "otros" la magnífica posibilidad del intercambio y de la palabra, sin certezas.

## Notas

- 1 Las investigaciones son: *Las políticas públicas en torno a la educación en la Provincia del Chubut en el periodo 1997-2002: un estudio sobre el proceso de regulación, inversión y configuración del Tercer Ciclo de la EGB. Políticas Públicas en torno a la Evaluación y Promoción: Perfil del alumno repitente de las Escuelas de Nivel Medio de Trelew, Rawson. Perfil del alumno ingresante del Instituto Superior de Formación Docente N° 801. El desarrollo de los profesores de la escuela del Tercer Ciclo de la EGB en escenarios de trabajo.* (en proceso)
- 2 Realidad que presenta una matriz cultural, cuyas expresiones se diferencian de los patrones de conducta, cosmovisión y consumo propios de la cultura urbana. Una indelible relación de las manifestaciones culturales del área rural con los elementos del medio ecológico, la dinámica agropecuaria y los ciclos biológicos agrícola y ganadero, una organización social basada en códigos y principios de vida complementarios, pero afectados por la expansión urbana, el aparato estatal y los procesos de migración.
- 3 Remitirse al dispositivo creado para la implementación del Proyecto de Escuelas Rurales que hicimos referencia en el marco normativo.
- 4 En la que se apoyó el Proyecto E.A.S.

- APAOLAZA, J. M. y J. CABELLO (1991). "Un modelo teórico - metodológico para el estudio de la marginación en el Polígono de Cartuja" en *Gazeta de Antropología*. N° 8, 139-146.
- BOURDIEU, P. (1980). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- BOURDIEU, P. (1990). *Sociología de la cultura*. México, Grijalbo.
- BOURDIEU, P. y otros (1986). *El oficio del sociólogo*. México, Editorial Siglo XXI.
- CARBONELL, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Bs. As., Octaedro, Eumo.
- DAVINI, M. C. (1995). "Modelos teóricos sobre Formación de Docentes en el contexto latinoamericano" en *Revista Argentina de Educación*. Año IX, N° 15.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- DÍAZ, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- FILMUS, D. (1996). *Estado, educación y sociedad en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Buenos Aires, Editorial Troquel.
- FOUCAULT, M. (1983). *El discurso del poder*. México, Folios Ediciones.
- FURLÁN, A. (1999). "¿Quién apuesta más? Reflexiones sobre nuestras propias narrativas" en *Propuestas Educativas*. FLACSO, N° 18. 1999.
- GEERT, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Buenos Aires.
- JORDÁN, J. A. (1994). *La escuela multicultural*. Paidós. Barcelona.
- La Problemática de la educación rural en la provincia del Chubut – en [http://naya.org.ar/congreso2002/ponencias/cintia\\_ramon\\_y\\_ruben\\_murphy.htm](http://naya.org.ar/congreso2002/ponencias/cintia_ramon_y_ruben_murphy.htm)
- MOREJÓN, S. (2004). *Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes que cursan las carreras de profesorado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Sede Trelew*. (Tesis de Maestría).
- MOREJÓN, S. y otros (2004). *Políticas públicas en torno a la evaluación y promoción: perfil del alumno repitente de Trelew*.
- MOREJÓN, S. y otros (2005). *Las políticas públicas en torno a la educación en la provincia del Chubut durante el periodo 1997 – 2002: un estudio sobre el proceso de regulación, inversión y configuración del Tercer Ciclo de la EGB*. Trelew. Chubut.
- MOREJÓN, S. (2002). *Miradas en torno a la evaluación institucional en la Universidad*. Web <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/forgestion/index.asp>
- MOREJÓN, S. (2003). "Identidad docente ¿obtener o potenciar la biografía escolar?" en *Revista del Centro de Documentación e Información Educativa del Ministerio de Educación*. Rawson, Chubut.

MOREJÓN, S. y N. FUENTES (1998). *Un plan innovador en la formación docente contribuye a construir la identidad profesional?* Universidad Nacional del Litoral, Santa Fé.

MOREJÓN, S. y N. FUENTES (1995). *Algunas consideraciones sobre evaluación*. Trelew, Editorial Biblioteca Agustín Álvarez.

MOREJÓN, S. y S. MARTÍNEZ MÓLICA (1999). *CEPAL, entre el Posmodernismo Conservador y el Progresista*. UADE, Buenos Aires.

MOREJÓN, S., D. PEIRETTI y N. LIVIGNI (2008). "Las representaciones sociales en torno a la evaluación en los alumnos que estudian carreras de formación docente". Instituto Superior de Formación Docente. N° 801- Inédito- Trelew, Chubut.

MOREJÓN, S. (2004). "Políticas Públicas en torno a la Evaluación y Promoción: Perfil del alumno repitente de las Escuelas de Nivel Medio de Trelew y Rawson". F. H. y C. S. Universidad Nacional de La Patagonia.

MOREJÓN, S., A. TALLARICO, y M. CRAVERO (2003). "La Evaluación en el Nivel Superior Universitario. Puerto Madryn" en *Revista de la Universidad Tecnológica Nacional*.

OROSCO FUENTES, B. (2006). "Aprendizajes socialmente significativos: En diálogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación". Ponencia presentada en el Foro: *50 años del Colegio de Pedagogía*. Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional Autónoma de México. Abril.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad Neoliberal*. Madrid, Ediciones Morata.

PRUZZO de DI PEGO, V. (2002). *La transformación de la formación docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires, Espacio Editorial.

PUIGGRÓS, A. (2003). *El lugar del saber. Conflictos y Alternativas entre educación, conocimiento y política*. Ediciones Galerna. Buenos Aires.

Fecha de recepción: Noviembre 2007  
Fecha primera evaluación: Enero 2008  
Fecha segunda evaluación: Febrero 2008



"El salto"  
El Santi Rodríguez