

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

TÍTULO DEL TRABAJO

**LA GESTIÓN DEL DIRECTOR EN UNA ESCUELA RURAL DE
LA PROVINCIA DE SALTA: SU IMPLICANCIA EN EL ÁREA LENGUA**

“TESIS PARA ASPIRAR AL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES”

DOCTORANDA: MARÍA LAURA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. LUISA MARÍA SALAZAR

CO-DIRECTORA: DRA. MARISEL ARRUETA

SAN SALVADOR DE JUJUY, MARZO 2020

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	6

PARTE I LA INVESTIGACIÓN EN ESTUDIO

CAPÍTULO I ITINERARIO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento y fuentes del problema17
1.2. Antecedentes19
1.3. Delimitación del objeto de estudio	26
1.4. Definición Metodológica	33
1.5. Procedimientos de la investigación.....	41

PARTE II REFERENTES TEÓRICOS

CAPÍTULO II LA EDUCACIÓN RURAL

2.1. El significado del espacio rural.....	54
2.2. La educación Argentina en los últimos veinticinco años.....	64
2.3. La situación educativa en la Provincia de Salta.....	78
2.4. Las normativas para la educación rural.....	87
2.5. Escuelas rurales y su organización a nivel jurisdiccional.....	98

CAPÍTULO III EL DIRECTOR DE ESCUELA PRIMARIA

3.1. Significado y sentido: ser Director de escuela.....	111
3.2. La gestión en el ámbito educativo.....	122

3.3. La mejora escolar desde la gestión estratégica.	128
3.4. Modelos de gestión directiva en Argentina.....	.142
3.5. Disposiciones reglamentarias: la función directiva en Salta.....	147

CAPÍTULO IV EL CURRÍCULUM Y EL ÁREA LENGUA

4.1. Una posición curricular	164
4.2. El Área Lengua: una aproximación al estudio.....	172
4.3. Los contenidos para la educación primaria en Salta.....	178
4.4. Los sujetos en la trama de relaciones.....	...181
4.5. Procesos de organización de los alumnos.....	184

PARTE III

ANÁLISIS DE DATOS

CAPÍTULO V EL ESCENARIO EN ESTUDIO

5.1. La dinámica en el contexto rural	193
5.2. La institución escolar y su singularidad.....	200
5.3. La tarea de los actores de la institución	205
5.4. Los estructurantes del funcionamiento institucional.....	211

5.5. La complejidad del contexto y su incidencia.....
....220

CAPÍTULO VI EL DIRECTOR Y LOS PROYECTOS INSTITUCIONALES

6.1. Un punto de partida para proyectar.....
.....224

6.2. Los proyectos en la acción
.....234

6.3. Una construcción curricular basada en la deliberación.....
241

6.4. Posicionamiento del Director en la gestión del Área
Lengua.....247

6.5. Los criterios en la selección de
contenidos.....256

CAPÍTULO VII UN ENFOQUE DE TRABAJO EN UNA ESCUELA RURAL

7.1. Formas de planificar para las secciones de plurigrado
246

7.2. Un enfoque de enseñanza en
plurigrado.....271

7.3. Estrategias de intervención en el Área Lengua: Primer ciclo.....
281

7.4. Prácticas de lectura, escritura y oralidad: Segundo ciclo.....
294

7.5. Propuestas y prácticas en la Jornada Completa.....
301

CAPÍTULO VIII LOS RESULTADOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR

8.1. Algunos fundamentos que hacen a los resultados.....	309
8.2. En relación a los aprendizajes de los alumnos.....	313
8.3. La formación docente en la escuela rural	326
8.4. Los tutores en la escuela.....	331
8.5. El modelo de gestión del director en la escuela.....	332

CONCLUSIONES

Conclusiones.....	339
Reflexiones personales	349

BIBLIOGRAFÍA

.....	350
-------	-----

AGRADECIMIENTOS

A mis estudiantes...

Con quienes aprendí el oficio de la enseñanza. Pensar con ellos, ha sido un gran desafío en mi profesión. Porque cada experiencia vivida implicó analizar y reflexionar los diferentes procesos de aprendizaje, sus propias singularidades para transformar los dispositivos de enseñanza. Y así en la complejidad de cada encuentro, intenté conjugar en un mismo proceso; los saberes, las actitudes y los procedimientos; como la teoría y la práctica.

Un especial agradecimiento a mi Directora de Tesis...

Quien acompañó y orientó con solvencia profesional y en forma sistemática la elaboración de la presente. Su calidad humana, la capacidad de escucha, de diálogo interactivo de los conocimientos científicos referidos al tema de investigación, posibilitaron reflexiones significativas que contribuyeron al análisis, la comprensión e interpretación del estudio. De esta forma, su mirada crítica y comprometida con diferentes las problemáticas de la educación enriquecieron la mirada, e invitaron a la búsqueda constante y la revisión de lo que pensamos, decimos y hacemos.

A mi Codirectora de Tesis...

A quien encontré en los momentos más difíciles de la finalización de la presente. Su valioso apoyo emocional y profesional alentó la continuidad en la producción escrita, sin conocerme tanto. La disposición de su tiempo y espacio, explica el compromiso profesional en la formación del otro, porque cree en la democratización del conocimiento. Para quien, hacer ciencia no es de algunos, sino de todos.

A los docentes a cargo del Doctorado...

Quienes enriquecieron y profundizaron con valiosos conocimientos el trayecto de formación profesional y permitieron afrontar con actitud reflexiva y ética la presente, como la mejora de la práctica educativa.

A los directivos y maestros de la institución en estudio...

Quienes recibieron con agrado la propuesta de investigación y compartieron sus valiosas experiencias de trabajo, hablando de lo que hacen, piensan y sienten en el día a día de la jornada escolar. Las huellas que dejan, explican, cómo la escuela rural los atraviesa como sujetos y profesionales de la educación.

A mis padres y hermanos...

Por el amor y la comprensión que me brindaron en el día a día para la concreción de mis sueños. Ellos han sido el motor de mi vida y los llevo en mi corazón....

A todos aquellos amigos/as, colegas...

Que, a través del intercambio formativo, me motivaron a escribir la presente. No olvido aquellos interrogantes, pensamientos y críticas que hacen a la educación. Y todavía juntos, con la diversidad de posicionamientos que tenemos recorreremos el camino de vida, haciendo de la educación lo que pensamos y sentimos.

INTRODUCCIÓN

“Ser Director, más que una identidad o una investidura, es una condición, es estar siendo. Implica algunos saberes: saber estar en el Mundo, saber estar en la Escuela, saber estar con los Otros”.

(Romero, 2010)

La presente Tesis: *“La gestión del Director en una escuela rural de la provincia de Salta: su implicancia en el Área Lengua”* es producto de un trabajo intensivo de investigación realizado entre los años 2018 y 2019. Describe e interpreta la complejidad de la tarea del Director, desde el diseño, la implementación y la evaluación de los proyectos que focalizan el *Área Lengua*; como también los vínculos que establece con los diferentes actores de la institución, tales como, con los docentes, alumnos, personal de servicio, padres y con otras instituciones del medio. Específicamente sobre *¿qué acciones realiza el Director?, ¿cómo las desarrolla?, ¿por qué? y ¿para qué?* en las diferentes dimensiones de la gestión directiva 1) la dimensión organizativa-administrativa, 2) la pedagógica-didáctica-curricular y 3) socio-comunitaria; concretamente con prioridad sobre la dimensión pedagógica-didáctica.

Esto implica un posicionamiento teórico – práctico del Director, que incluye la propia trayectoria formativa, su personalidad y la vida misma. Es decir, cuáles son los fundamentos que sostienen y orientan los proyectos, las acciones a ser implementadas para responder a la complejidad de las problemáticas y demandas de la institución escolar. En este sentido, el Director no actúa desde la nada, sino más bien, desde el conjunto de experiencias, valores, formas de *ser y pensar en los otros, el mundo*.

De esta forma el Director desde su función, como autoridad de la institución, coordina, orienta, asesora, direcciona la tarea escolar, a partir de la deliberación de los lineamientos de la política educativa vigente; en un espacio interactivo, participativo, cooperativo y armónico. A la vez, incentiva la mejora de las prácticas,

con la formación a los docentes en el Área Lengua dadas las dificultades existentes. Todo esto en la inmediatez, la simultaneidad y la complejidad que implica la gestión escolar.

El Director no actúa en el vacío, sino que conoce la historia, la cultura y el estilo institucional e intenta desestructurar el entramado complejo de lo instituido junto con los docentes. Esto supone poner en tensión la experiencia y los aportes teóricos y prácticos que poseen, frente a los condicionantes existentes en la escuela rural. De esta forma, la gestión se enmarca en el paradigma socio-crítico, porque analiza la situación global de la institución, identifica problemáticas y establece prioridades, líneas de acción específicas para abordarlas. Por lo tanto, adopta un modelo de gestión transformador y colegiado en contraposición al modelo burocrático, racional.

La Tesis se organiza en tres partes, que conforman nueve capítulos:

En la primera parte, refiere los inicios de la investigación, el posicionamiento que asume el investigador para su desarrollo. El Capítulo I, *Un itinerario de investigación*, presenta el diseño de investigación con los respectivos aspectos: el planteamiento del problema, delimitación del objeto de estudio, los objetivos, la selección de la metodología, las técnicas de indagación, los procedimientos de la misma y las categorías de análisis.

Los interrogantes que orientaron el trabajo fueron:

- 1- ¿Cómo operan las dimensiones derivadas del contexto en la gestión del Director de una escuela rural, en la provincia de Salta?
- 2- ¿Qué acciones propone e implementa el Director para atender a la realidad áulica e institucional?

- 3- ¿Cuáles son los argumentos y el posicionamiento que sostiene el Director en la gestión, para priorizar el desarrollo de los contenidos del Área Lengua en las secciones del plurigrado?

Objetivos Generales:

1-Describir e interpretar las estrategias de gestión del Director y su incidencia en la mejora de la enseñanza y los resultados de aprendizaje en el Área Lengua, en una escuela rural de la provincia de Salta.

2-Analizar los criterios y argumentos que sostiene el Director en la gestión, al priorizar las problemáticas, diseñar, implementar y evaluar los proyectos institucionales en el contexto donde se inserta la institución en estudio.

Objetivos Específicos:

2.1- Identificar las problemáticas y demandas de la escuela rural, desde el cual, el Director decide las estrategias de gestión e interviene en el entramado lógico de las prácticas docentes, en el Área Lengua.

2.2- Reconocer el posicionamiento teórico-práctico de la gestión del Director, que le permite focalizar determinados Proyectos Institucionales para transformar la realidad escolar.

2.3- Comprender el estilo de gestión que adopta el Director en la escuela rural y las consecuencias que de ella derivan en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

La Tesis se enmarca en el paradigma hermenéutico- interpretativo y responde a la metodología cualitativa, con el tipo de diseño exploratorio; estudio de caso. Este

posicionamiento define el modo de acercarse al objeto de estudio, a partir del uso de determinadas técnicas para la recolección de datos, como: observaciones participantes y no participantes, registro de clases, entrevistas semiestructuradas, registro de campo y análisis de documentos; que posibilitaron una aproximación natural a la cotidianeidad de la gestión del Director.

El estudio se realizó en una Escuela Primaria Rural de cuarta categoría, con la Modalidad Jornada Completa, ubicada el Paraje de Sumalao de la Localidad de la Merced, Departamento Cerrillos, provincia de Salta. Con una matrícula escolar de 45 alumnos, distribuidos en tres secciones de plurigrado, y con una planta funcional integrada por un Director (con atención de una sección de plurigrado), dos docentes de grado y además; cuatro docentes de Áreas Especiales.

La investigación focalizó la gestión que desarrolla el Director en una escuela rural con plurigrado, específicamente en el Área Lengua. Del que emerge la modalidad de gestión escolar y los fundamentos teóricos - metodológicos que sustenta la construcción de los proyectos a nivel institucional y áulico. El desarrollo de las diferentes acciones orientadas a la mejora de la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos surgen de la participación, el consenso, la buena comunicación, la selección de los contenidos en relación a las prioridades pedagógicas, entre otros.

En la segunda parte, integra *los referentes teóricos* con tres capítulos, los que permitieron describir, comprender e interpretar la gestión del Director en una escuela rural, con atención de una sección de plurigrado. En este caso, la teoría sólo constituye un referente, porque orienta y trata de comprender y explicar los sentidos y significados del posicionamiento que asume en la cotidianeidad de la tarea institucional. De esta forma en el avance del presente informe fue necesario ampliar y profundizar la revisión bibliográfica para el análisis de los datos empíricos.

El Capítulo II, *La educación y la ruralidad*, refiere a la educación en la Argentina y en particular de la provincia de Salta, en los últimos veinticinco años (1993 - 2018). Período que existió diferentes transformaciones sociales, económicas,

productivas, políticas, culturales, reconfiguraciones territoriales, de los avances científicos, tecnológicos y de los medios de comunicación social.

Las áreas rurales han cambiado fuertemente en las últimas décadas y, hoy se habla de un fenómeno como “la nueva ruralidad”, por el desdibujamiento de los límites entre lo rural y lo urbano, con la denominación de “*territorio*”. Esto se debe al aumento de los flujos de personas y bienes entre las áreas rurales y urbanas; también en otro sentido, aumento de las interrelaciones de todo tipo entre ambas áreas, entre otros. Obedece a la transformación socio-económica-política-cultural, como de los medios de comunicación y de la tecnología que dieron lugar, a las nuevas configuraciones y reconfiguraciones espaciales, que no es ajena a la globalización y a las políticas neoliberales.

Por otra parte, las reformas estructurales, fundamentadas y desarrolladas por los gobiernos que respondieron a diferentes signos ideológico-políticos, se posicionaron en forma diferente, frente a la educación del país. La reforma del sistema educativo argentino con la sanción de la Ley Federal de Educación (1993), Ley de Educación Nacional (2006), la educación rural en el marco de los lineamientos de la política educativa nacional y provincial, y en particular, las prácticas de dirigir la escuela y la gestión directiva.

Y específicamente, presenta la organización de las escuelas rurales en la provincia de Salta, cantidad de escuelas, modalidad, categorías, la dirección escolar, entre otras; según las reglamentaciones vigentes. La clasificación se realiza con el criterio de escuelas urbanas y rurales según la ubicación. En cuanto a las escuelas rurales, por zona, inhóspita A, Inhóspita B que responden a las características geográficas, distancias, donde se ubican las escuelas.

El Capítulo III, *El Director y la gestión escolar*, destaca la función del Director como aquel que prioriza problemáticas, coordina acciones, toma decisiones consensuadas, que surgen de la reflexión con los actores institucionales. Quien,

como líder pedagógico, posibilita la mejora escolar y el desarrollo profesional de todos los integrantes, como de los aprendizajes de los alumnos. Por lo que no es, un simple ejecutor o aplicador de las prescripciones externas.

La tarea del Director es singular y sumamente compleja, porque debe hacer frente a los diferentes condicionantes que, de una forma u otra, interfieren/obstaculizan la implementación de los proyectos. Pero el estilo democrático de la gestión, promueve una cultura institucional participativa, transformadora basada en la cooperación mutua; que le permite comprender la realidad para transformarla, que no lo hace en soledad, sino a la par de los otros.

Y *la gestión directiva*, como un conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y para la comunidad educativa. De esta forma la gestión escolar responde a la globalidad de la institución y a sus desafíos; en la que los actores son protagonistas del cambio. El cambio es un proceso progresivo y sistemático, hasta que se constituye la cultura institucional.

En tal sentido, el término gestión no tiene una connotación tecnicista, ligado solamente a lo administrativo, sino que se reconoce la complejidad, la diversidad y la multiplicidad de los elementos que se entrecruzan en la tarea educativa de las sociedades actuales. Así, la gestión responde a un enfoque socio-crítico, porque trata de analizar sobre lo que ocurre en las instituciones.

En este capítulo también se presenta las normativas vigentes, que refieren a la gestión de los Directores en las escuelas Primarias en la provincia de Salta.

El Capítulo IV, *El curriculum y el Área Lengua*, aborda al curriculum como praxis, es más que una construcción formal de las políticas educativas, es ante todo pensamiento, deliberación y acción en un marco institucional; para responder a problemáticas concretas de lo que acontece en las aulas (a los contenidos de la

enseñanza del Área Lengua, los aprendizajes de los alumnos, a la comunidad). Es decir, quienes construyen el currículum son los profesores, porque parten de las necesidades e intereses de los alumnos y promueven procesos significativos desde un posicionamiento teórico y práctico particular.

El Área Lengua refiere a los diferentes procesos aprendizaje que realizan los alumnos para avanzar en el dominio del lenguaje, con las diversas formas de comunicación que el mundo actual les ofrece desde la oralidad, la lectura y la producción de textos. Además, el planteo teórico de la resiliencia permite comprender e interpretar la realidad de los alumnos de las escuelas rurales, en los procesos de aprendizaje y la enseñanza de los docentes. Por otra parte, también la formación docente, como un proceso que tiene relación directa con las trayectorias de escolarización personal y socio-familiar con el que se enfrenta a la realidad de determinada forma.

La tercera parte, denominada: Análisis de datos, integra cuatro capítulos.

El Capítulo V, *El escenario en estudio*, presenta la escuela rural en la que se efectúa la investigación. Las características relevantes del contexto socio-económico cultural en la que se inscribe y entrecruza el funcionamiento de la organización institucional. Por lo que la cultura institucional existente, el estilo y los condicionantes presentes dan cuenta de la singularidad y la complejidad de la gestión del Director.

Las dificultades de los alumnos en el Área Lengua, en cierta forma, se relacionan con el contexto, la comunidad en la que viven; debido a la ausencia del ambiente alfabetizador. Pero también explica qué hace la escuela frente a esta situación.

En el capítulo VI, *El Director y los proyectos institucionales*, describe y analiza por qué y para qué el Director diseña e implementa los proyectos institucionales conjuntamente con los docentes, desde la identificación de las problemáticas, el consenso de las acciones a desarrollar, como la misión de la institución. Así

estructura la dinámica de trabajo, basado en el acompañamiento, la orientación, el asesoramiento a la tarea docente, enfatizando la mejora.

De esta forma, la tarea que desarrolla el Director no es neutra, subyacen concepciones teóricas y metodológicas para que los docentes enseñen y los alumnos aprendan significativamente en el Área Lengua. Otro aspecto que considera, es la formación de los docentes en lo que respecta al empleo de estrategias para favorecer la construcción de los conocimientos de los alumnos, en el contexto en el que viven. En este caso, los proyectos no están “cajoneados” sino que, direcciona la tarea educativa en la práctica.

Por lo tanto, da cuenta del posicionamiento del Director frente a la propuesta curricular, en la selección y organización de los contenidos a ser enseñados, como de los fundamentos que sostiene para la atención a la diversidad escolar.

El Capítulo VII, *Un enfoque de trabajo en una escuela rural*, refiere a las diferentes formas de enseñanza del Área Lengua que adoptan los docentes y el Director; en la planificación, la formación de los grupos, el uso del espacio, el tiempo, los recursos existentes, las estrategias de enseñanza, como la evaluación. Las opciones involucran los trayectos de formación y las experiencias personales y profesionales del Director y los docentes, ya que cada sujeto desarrolla su forma de actuar, reflexionar y perfeccionar esa forma, que no se consigue solo con la experiencia.

En este caso, el Director establece las pautas generales en los proyectos institucionales, que son consensuados con los docentes; pero realiza las orientaciones, el asesoramiento oportuno, según observaciones y necesidades para el logro de los objetivos previstos. Por el cual los docentes, con autonomía relativa seleccionan y desarrollan las estrategias de enseñanza para las diferentes secciones de plurigrado. Asumen una postura, que implica *jugarse* por los resultados de la implementación de ciertas acciones para dar respuestas a determinadas realidades.

El Capítulo VIII, *Los resultados de la gestión escolar*, presenta los logros alcanzados con la implementación de los proyectos de la institución escolar. Esto se evidencia en el rendimiento cuantitativo y cualitativo según las evaluaciones, las producciones, el desarrollo de las capacidades de los alumnos en el Área Lengua y las demás Áreas de conocimiento de la Caja Curricular de Educación Primaria (2010). Por otra parte, también de las observaciones de clases, las entrevistas, el desarrollo profesional de los docentes; la orientación y el asesoramiento del Director al equipo de trabajo.

Finalmente, el apartado *Conclusiones* expresa que la gestión del Director es democrática, colegiada, formativa, centrada en la dimensión pedagógica didáctica, porque la función focalizó la mejora de los aprendizajes del Área Lengua, donde las decisiones sobre el qué hacer, para qué, por qué, cómo y con qué; comprometió a “todos” los actores de la institución. Es decir, que la cantidad de docentes, la personalidad y la profesionalidad del grupo humano favoreció el desarrollo de los diferentes objetivos propuestos. De esta forma, podemos decir que la gestión directiva en la escuela rural es compleja, por la multiplicidad de acciones que entrecruzan a la función; pero a la vez, altamente desafiante por el compromiso en la mejora de los procesos de aprendizaje en el Área Lengua.

Y cierra la tesis, con las reflexiones finales de la investigadora.

PARTE I

LA INVESTIGACIÓN EN ESTUDIO

CAPÍTULO I

ITINERARIO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO Y FUENTES DEL PROBLEMA

El interés de la presente investigación surge como inquietud personal a partir de una experiencia de trabajo realizada en una escuela primaria rural, como maestra de grado, en el año 1986. En ese caso observé al Director sobre exigido de tareas, puesto que se debía dedicar a las labores administrativas, a la orientación de los docentes, la atención de los alumnos, la realización de las compras para la provisión de mercaderías destinadas a la copa de leche y al comedor escolar; las reuniones con la cooperativa escolar, la asistencia a las reuniones informativas y orientaciones que realizan los Supervisores del Ministerio de Educación; entre otras.

En aquellos años, la escasa bibliografía o su ausencia para trabajar en los contextos rurales, generaba inconvenientes al docente novato. Y a esto se agregaba la insuficiente sugerencia de los directivos en la tarea, porque estaban a cargo de la dirección y de la sección de plurigrado. El qué enseñar, cómo, qué evaluar, era transmitido por los docentes “colegas” de la institución y no así por el Director. Sin embargo, en las decisiones curriculares sobre los contenidos a enseñar, tenía un fuerte protagonismo el Director, puesto que partía de las Bases Curriculares para la Educación Primaria de la provincia de Salta (1978). Pero la dificultad se acrecentaba aún más, cuando se debía realizar una planificación didáctica para cada sección de plurigrado y para las diferentes Áreas, como la elaboración de guías didácticas semanales. Esto fue un problema para el desarrollo curricular, sobre cómo enseñar y evaluar en los diferentes grados que conforman cada sección de plurigrado. No había orientación ni asesoramiento a la tarea, en esto la creatividad era el único medio para generar y proponer acciones.

Después de varios años del acercamiento a las prácticas docentes a través de los diferentes proyectos de investigación y capacitación, generaron otros interrogantes sobre la educación para contextos rurales y, específicamente, sobre el desarrollo de la tarea del Director. También, la puesta en práctica de los talleres de capacitación para los docentes rurales *in situ*, con las problemáticas particulares: la

cultura y la lengua. En los diferentes casos, los docentes planteaban como dificultad los aprendizajes del Área Lengua y, por otra parte, la falta de tiempo para el desarrollo de los contenidos curriculares para cada grado en cada sección de plurigrado.

Esto marcó una fuerte inquietud en el tema de investigación y los trabajos de Tesis, puesto que permitieron la aproximación al contexto rural, desde el rol de investigador. En este contexto, se generaron conocimientos *generales y nuevos interrogantes*. Refiero a conocimientos generales, en el sentido del tipo de diseño exploratorio, descriptivo y con contextos de análisis abarcativos. Fue una respuesta a la escasa sistematización de la información existente (estudios referidos a las dificultades de aprendizaje, enseñanza, deserción escolar, repitencia y otros) de las escuelas rurales en la provincia de Salta.

Por otra parte, el posicionamiento teórico-metodológico del equipo de investigación que dirigió la Magister Ana de Anquín, implicó la sistematización de datos recogidos en determinados contextos, la producción de conocimientos, la socialización y la divulgación científica. Fue una preocupación frecuente, las altas tasas de repitencia, la deserción escolar de los alumnos en el Área Lengua en la mayoría de los casos, hasta la finalización de la escolaridad; seguido por el Área Matemática. Situación que posibilitó interpretar y comprender la realidad educativa en contextos particulares.

Desde este espacio surgen interrogantes, como: qué enseña la escuela en el Área Lengua, por el que los alumnos no logran internalizar los conocimientos. Y, qué hace el Director para mejorar las dificultades observadas, entre otros.

El Ministerio de Educación de la provincia de Salta, en el año 2011 estableció lineamientos para todas las escuelas primarias: la planificación y desarrollo de los contenidos; teniendo en cuenta el nuevo Diseño Curricular para la Educación Primaria, la elaboración de un nuevo Proyecto Educativo Institucional (PEI), el

Proyecto Curricular Institucional (PCI) con la intención de articular las acciones en las escuelas. Se agregan otras normativas (Circulares y Disposiciones) para trabajar desde la inclusión, las trayectorias de los alumnos; entre otros. Esto generó diferentes inquietudes en los directivos de las escuelas rurales, ante la necesidad de orientaciones más precisas para la Educación Rural.

La presente investigación responde al paradigma hermenéutico-interpretativo, en este caso, los sujetos no son objetos, sino sujetos que se involucran en la gestión, deliberan y toman decisiones. Por el cual, la gestión del Director no constituye meras acciones sin sentido, sino que responde a determinadas problemáticas de la realidad escolar. Y la gestión en la dimensión pedagógica- curricular, organizativa-administrativa y socio-comunitaria en la escuela rural parece complejo, por las condiciones socio-económicas y culturales que la atraviesan, del contexto y de la misma institución.

1.2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La provincia de Salta cuenta con algunas investigaciones referidas a la Educación Rural, el trabajo en plurigrado y la Interculturalidad desarrollados por la Magister Ana de Anquín con su equipo; que aporta a la presente un significativo marco teórico-metodológico. Lo teórico hace referencia a la cultura de las comunidades en las que se insertan las escuelas rurales, en tanto que entrecruza la enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los alumnos. Y desde lo metodológico, la aproximación al campo en forma respetuosa y cuidadosa, significa no perder de vista la naturalidad de las situaciones observadas. De esta forma, describir, comprender y explicar lo que ocurre en las prácticas docentes de las escuelas rurales.

También, retomo los resultados de una investigación propia, titulada: “*Diagnóstico de la realidad Educativa de los Departamentos de Iruya y Santa Victoria Oeste de la provincia de Salta*” realizada en el año (1993) a partir de una Beca de investigación. La que presenta cuadros estadísticos con el porcentaje de repitencia, sobre-edad, deserción escolar; además problemáticas en torno a la enseñanza de los diferentes contenidos y específicamente en el *Área Lengua*, sumado a las características de las comunidades, según la dimensión geográfica, socio-económica, política y cultural existente.

La aproximación a las secciones de plurigrado desde el lugar de investigador, las formas de trabajo, la utilización del tiempo y espacio en el desarrollo de los contenidos, constituyen referentes empíricos valiosos sobre las formas de enseñar de los docentes y del aprendizaje de los alumnos. Prácticas docentes desarrolladas antes de la Ley Federal de Educación (1993) y de la Ley de Educación Nacional (2006). Aportes que favorecen el análisis y la reflexión cuidadosa del presente y nos ayudan a profundizar la interpretación y la comprensión del desarrollo de los contenidos del *Área Lengua* desde las observaciones de clases y las entrevistas a docentes y directivos.

Por otra parte, desde la Tesis de Maestría en Didáctica (2004) de mi autoría: “*Estrategias Didácticas en las Escuelas Rurales de la Provincia de Salta*” también indagué en dos escuelas rurales, una de ellas ubicada en el Dpto. de Chicoana y la otra en Cerrillos; ambas con secciones de plurigrado. En ese caso, focalicé el análisis de la implementación de las estrategias didácticas en las diferentes Áreas de conocimiento. Y desde la lógica de investigación cualitativa traté de comprender y reflexionar las prácticas de los docentes. El contexto aparece como un fuerte condicionante en la práctica docente, como también, la ausencia de los directivos en la orientación a los docentes.

Retomo la categoría rural trabajada en la misma Tesis (2004). *Rural* entendido como un espacio geográfico, social, económico y cultural; diferente a lo urbano,

según las características que la diferencian. *Lo rural* aparece como sinónimo de *campo* según Malassis (1975). Conceptos teóricos sustantivos en aquel momento de la realización del trabajo. Hoy la categoría *rural* es resignificada por la de *territorio*. Un espacio atravesado por la complejidad de la vida de los sujetos que interactúan y que tiene historia, como los sujetos. “En el territorio convergen tiempo, espacio, actores, trayectorias e identidad en un plexo de relaciones que los legitiman” (Plencovich; 2011: 11). Es decir, que es un espacio construido por los grupos sociales a través de las trayectorias e interacciones que los vincula y se encuentra ligado a lo económico, cultural y político.

Destaco como aportes sustantivos a la presente, las revisiones teórica-metodológicas de diferentes investigaciones realizadas en Argentina y otros países de Latinoamérica y España.

La Tesis doctoral denominada: “*La dirección escolar en Argentina: reconfiguraciones del rol en contextos inciertos*” desarrollada por María A. Manzione (2011) que analiza las lógicas de acción que priorizan los Directores en seis escuelas públicas destinadas a la atención de sectores vulnerables, de los Distritos N° 20 y N° 25 de la Provincia de Buenos Aires. Menciona que la dirección escolar es un factor clave para revertir o perpetuar las situaciones de exclusión y vulnerabilidad de los alumnos. También menciona la importancia de la experiencia social y profesional de los Directores para el desempeño cotidiano.

Sitúa el contexto político, económico, social, cultural, el avance científico tecnológico, los medios de comunicación, la exigencia de las nuevas competencias profesionales para hacer frente a los procesos de fragmentación social y educativa. El surgimiento de las “*nuevas infancias y juventudes*”, como de las nuevas familias y las formas de entender los límites, la precariedad de las fuentes laborales, que caracteriza la heterogeneidad creciente de la población y por ende la repercusión en el ámbito educativo.

Las estructuras de organización propias de la modernidad, regidas por una racionalidad burocrática y técnica de la función de los Directores, entran en crisis ante las nuevas exigencias de la sociedad actual. Porque hoy las instituciones educativas demandan nuevos estilos de organización y gestión para responder a las problemáticas que emergen, por el debilitamiento de la capacidad socializadora de la familia (desde los procesos de socialización primaria), cuando antes se hacía responsable de la socialización secundaria.

Como conclusiones del trabajo, destaca que en la actualidad la tarea del Director incluye nuevos roles para la resolución de nuevas situaciones problemáticas, que emergen de las familias y que repercuten directamente en los niños. Por el que, la gestión de los directivos cada vez más es compleja; complejidad que deviene de un conjunto de variables que entrecruzan la función. De ahí la necesidad de poner en diálogo los límites de la/s gestión/es de las escuelas, las potencialidades de inclusión y de reconocimiento de los otros, como sujetos de derecho.

La mencionada Tesis, es un estudio realizado en la República Argentina, Provincia de Buenos Aires, en contextos inciertos (utilizado como vulnerables), se relaciona con nuestro caso, porque el objeto de estudio es una escuela primaria rural de la Provincia de Salta, Argentina. También ofrece conceptualizaciones teóricas sobre el rol del Director y precisiones sobre la lógica de investigación cualitativa. Se relaciona con la descripción de las funciones del Director en la escuela rural; cómo desarrollan las acciones, qué proyectos elaboran y qué implementan; para qué y por qué priorizan determinadas acciones, entre otros. Por otra parte, si las condiciones socio-económicas, culturales, institucionales influyen o no, en el logro de los resultados.

La Tesis Doctoral de Francisca Gómez Gajardo (2014) *“Modelo de competencias profesionales para los directivos escolares”*, de Santiago de Chile, indagó sobre las competencias profesionales, el liderazgo y dirección escolar. Esta investigación teórica y aplicada se realizó con una muestra de trece Directores en las

escuelas de Chile, que desarrollaban buenas prácticas de gestión; como de los instrumentos que utilizaban para movilizar las competencias. Trabajó en forma directa con los equipos de dirección, para el que se diseñaron e implementaron una propuesta de intervención entre los años 2012 y 2013. Y luego analizaron la incidencia en los resultados del rendimiento escolar.

Además, explica el rol de los directores, las responsabilidades en la gestión y la administración de proyectos educativos; asimismo analiza las competencias profesionales para la dirección escolar y define un modelo. El modelo propuesto puede ser considerado una herramienta estratégica para la gestión de proyectos educativos y para la formación de los recursos humanos. Como conclusión destaca que el desempeño de los Directores, el liderazgo que asumen en las instituciones educativas; tiene efectos directos e indirectos en el rendimiento escolar, por lo tanto, inciden positivamente o negativamente en la calidad de los aprendizajes en las escuelas.

El aporte a la presente Tesis se encuentra en la lógica de investigación empleada, los conceptos de dirección escolar, las buenas prácticas de gestión; el análisis del contexto socio-político de las instituciones educativas y los efectos de la gestión del Director en la ejecución de los proyectos, como en la mejora escolar. También, otras conceptualizaciones como: la trayectoria formativa de los Directores, las experiencias, los años de antigüedad, los concursos de cargos, las dimensiones de la gestión en una escuela rural, donde el Director no solamente ejerce la función de Director, sino a la vez, es maestro de una sección de plurigrado. Es decir, que el planteo central refiere a la complejidad de la tarea del director en el desarrollo de las diferentes dimensiones de la gestión escolar: organizativo-administrativo, pedagógico-didáctico y socio-comunitario.

La Tesis Doctoral de Bettina Donadello Anadón (2010) *“El Director en los centros de educación primaria: gestión de conocimientos, gestión de competencias, liderazgo e impacto educativo de calidad de centro: un Estudio de caso”*, analiza el perfil de las competencias del Director de un Centro de Enseñanza Primaria en el

medio Rural, un estudio de caso de un CRA (Colegio Rural Agrupado), situado en la Provincia de Zaragoza, España.

La metodología de investigación empleada fue cualitativa, con el estudio de un caso único.

Plantea la necesidad de la formación del Director para los Centros de Educación Primaria, en la gestión del conocimiento, la innovación, las competencias, el liderazgo y el impacto en la calidad educativa del centro, porque la sociedad globalizada así lo requiere. Reconoce las trayectorias de los Directores de centro, las particularidades del desarrollo de la función, las características singulares de la organización y el marco normativo vigente en España. Por otra parte, acentúa la importancia del liderazgo en el carácter pedagógico, la habilidad de la gestión para mejorar la calidad educativa. Asimismo, cómo hace el centro rural para adaptarse o responder a los cambios y desafíos que propone la globalización.

En cuanto a las actividades de liderazgo en el centro, al contar con poco personal no hay una división estricta de responsabilidades, se comparten las mismas con otros miembros. El directivo desarrolla más tareas administrativas y organizativas que pedagógicas, por el que, el personal destaca que está devaluada la formación de los docentes y del alumnado. Aunque expresan que ejerce la función con responsabilidad y se orienta al alcance de los objetivos. De acuerdo a la situación analizada emiten propuestas de mejora para la institución en estudio.

El mencionado trabajo se relaciona directamente con la presente Tesis, porque el objeto de investigación es una Escuela Primaria Rural de España, Provincia de Zaragoza. En este caso, el estudio se realiza en una escuela rural de la provincia de Salta, Argentina. En ambas escuelas el Director es designado por antigüedad en el cargo y a la vez, está a cargo de una sección de plurigrado. El estudio describe e interpreta en profundidad las acciones que desarrolla el Director en el Área Lengua.

Los aportes de la Tesis de Maestría de Terigi, (2008) “*Organización de la enseñanza de los plurigrados en las escuelas rurales*”. Bs. As. FLACSO. Esta tesis procura constituir un aporte a la comprensión de las escuelas primarias, en tanto toma como foco de análisis la organización de la enseñanza en los *plurigrados* de las escuelas rurales de nivel primario de nuestro país, la que ha sido abordada mediante un estudio cualitativo de carácter exploratorio. El estudio se sitúa en el contexto institucional de las escuelas primarias rurales y pone especial atención en los llamados *plurigrados*, que no pretende generalizar las formas de trabajo de los docentes.

En el presente trabajo de investigación también se analiza la priorización de los contenidos, como las formas de desarrollo, sin intentar generalizar porque cada docente tiene su propia trayectoria profesional. Al analizar los datos, Terigi (2008) presenta la categoría: “*invención del hacer*”, con la que da cuenta de la forma particular de elaborar una propuesta de organización de la enseñanza de cada docente, partiendo de los saberes profesionales, experiencias previas, las condiciones y restricciones que se presentan en cada situación. Esto plantea pistas para iniciar la presente investigación y nos sitúa en las posibles formas de desarrollo de los contenidos, en las secciones de *plurigrado*, diferentes en cuanto a cantidad de alumnos y grados a cargo de cada docente.

Así también, el trabajo de investigación de Justa Ezpeleta (1997) “*Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado*” que se realizó en México, plantea que las escuelas con multigrado son un producto de las circunstancias histórica - política para la expansión del nivel primario, con ello asegura la existencia del servicio escolar.

Destaca que el multigrado surgió para responder a las demandas particulares de la escuela rural. La escuela nacida para medios urbanos, es aplicada al medio rural con escasa y heterogénea población infantil. De esta forma, la enseñanza, los

contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar, la urbana, con un maestro por grado.

Desde las observaciones de campo, los maestros de grado trabajan con el plan de estudios y los programas para cada uno de los seis grados de la escuela primaria. El dominio de los contenidos curriculares presenta dificultades para la organización y el manejo de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, las editoriales son las que seleccionan y priorizan los contenidos a enseñar, a parte de las decisiones de la política educativa del país. Esta forma de trabajo en México permite abrir otra perspectiva en relación a los contenidos curriculares y a la gestión de los directores de escuela.

Se relaciona con la presente Tesis, porque aborda el trabajo en las escuelas rurales y con una propuesta curricular lineal. En este caso, la escuela rural en estudio en Argentina, específicamente en la provincia de Salta, analiza la función de los directivos en la gestión institucional y curricular en el Área Lengua.

Por otra parte, el autor Roxer Boix (1995) presenta estudios realizados en las escuelas rurales de Barcelona y aporta la caracterización de la escuela rural y su organización en multigrado. Por otra parte, menciona las estrategias didácticas, los recursos y los contenidos para una escuela no graduada. Ilumina con los aportes conceptuales, de cómo se presentan los contenidos y cómo los alumnos atraviesan el proceso formativo en multigrado.

Enuncia diversas estrategias para la enseñanza y los aprendizajes escolares, de igual forma, la variedad de criterios metodológicos y organizativos funcionales, de la configuración espacial, el empleo del tiempo, los agrupamientos, características del grupo clases; la selección y organización de los contenidos, atendiendo a la complejidad de la escuela rural en España.

Lo expresado, constituyen aportes significativos a la investigación en una escuela rural en la provincia de Salta, Argentina.

1.3. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Las escuelas ubicadas en el contexto rural presentan características particulares, como las condiciones de vida de los sujetos, la cultura, las formas de socialización, la producción económica, los medios de comunicación, las distancias geográficas, entre otros. Siendo de esta forma, la población escolar heterogénea y con menor cantidad de alumnos. Como así también, la propuesta pedagógica-curricular, las formas de organización, administración escolar, la relación con la comunidad y la gestión del Director.

En la provincia de Salta, la estructura de organización y administración escolar de las escuelas rurales es el plurigrado. Se trata de una sección formada por alumnos de dos o más grados diferentes, conformada por dieciocho alumnos como máximo según Circular (1998) y con la responsabilidad de un maestro, o un directivo (que es maestro y a la vez Director de la escuela), o bien, un Director sin atención de grados. La existencia del mismo se relaciona con la menor cantidad de alumnos y la población escolar dispersa, debido a las formas de organización social y económica de las comunidades rurales.

La doble función del Director (porque es Director y a la vez, docente de una sección de plurigrado), también, la organización escolar y la diversidad del grupo de alumnos son condicionantes para la gestión escolar. Puesto que, como Director, diseña los proyectos, los implementa y evalúa; además orienta y asesora a los docentes, la revisión de las planificaciones, el rendimiento escolar, la participación a las reuniones con las autoridades del Ministerio dentro del horario escolar, el comedor escolar, la reunión con los docentes, otros. Y, por otra parte, desde la

función de docente, con la responsabilidad de enseñar a una sección de plurigrado; el desarrollo de las clases, la preparación de las planificaciones, corrección de tareas de los alumnos, realización de boletines de calificaciones, etc.

A esto, se suma la heterogeneidad del grupo de alumnos (el aislamiento, la repetencia, sobreedad, deserción escolar, el analfabetismo de los progenitores) en cuanto al contexto socio-económico-cultural en el que viven y las trayectorias escolares y de vida. Y desde los docentes (las estrategias didácticas poco adecuadas, la ausencia del empleo de los recursos didácticos, la planificación ideal, el uso inadecuado del tiempo escolar), la ausencia de adaptación y contextualización de los contenidos, como el empleo de estrategias que respondan a las dificultades de aprendizaje de los alumnos rurales. Todo esto, entrecruza y condiciona el desarrollo del currículo prescripto (la enseñanza, el aprendizaje) y, asimismo la gestión a nivel institucional y áulica.

También en las escuelas rurales, los alumnos presentan mayores dificultades en el Área Lengua (la oralidad, la lectura y la escritura), varias investigaciones destacan por el uso poco frecuente de la lengua escrita, la ausencia de portadores de texto, el poco ambiente alfabetizador en su entorno (Anquín, 1998). Por otra parte, se cuestiona la misma formación de los docentes en la atención a la diversidad. Y la selección de los contenidos, las competencias y los criterios de evaluación en el cursado de la escolaridad primaria, muchas veces, no se adecúan a las trayectorias reales de los alumnos.

El posicionamiento del Director en la realidad institucional, es otra cuestión a ser analizada por las decisiones y acciones que plantea para definir los contenidos a enseñar, el cómo, el por qué y el para qué en las escuelas rurales. Es decir, de qué forma, direcciona la implementación de un conjunto de estrategias para responder a las dificultades que emergen y qué prioriza el Director.

Los interrogantes se focalizan en cuáles son las decisiones y acciones que propone e implementa el Director en la institución escolar; desde las dificultades y las fortalezas que observa. Porque es él quien direcciona y gestiona la tarea educativa. Aunque algunas veces, hace hincapié en alguna dimensión de la gestión, por las propias necesidades, no significa desatender las demás; porque son inherentes a la función. Si bien, el eje central de la gestión es lo pedagógico-didáctico, para responder a la misión de la escuela; qué enseñar, cómo, por qué y para qué; cómo hace el Director de una escuela rural, cuando la función es de Director y a la vez docente de una sección de plurigrado.

Entonces, cómo el Director diseña, desarrolla y evalúa los proyectos institucionales para atender a las dificultades que observan. Y de qué forma, seleccionan y organizan los contenidos para atender a la heterogeneidad del grupo de alumnos, cómo planifican, qué estrategias didácticas emplean en el Área Lengua; es decir cómo gestiona el director la escuela, desde las funciones específicas del rol.

De esta forma, con la presente investigación se intenta generar teoría, que permita interpretar y comprender la gestión del Director en las escuelas rurales. Y tomar como eje central la dimensión pedagógica-didáctica, para analizar el bajo rendimiento escolar de los alumnos en el Área Lengua y de qué forma promueven la enseñanza y el desarrollo significativo de los aprendizajes en los alumnos. Los interrogantes que se plantean constituyen ejes orientadores de la presente, como el encuadre teórico, metodológico y los referentes empíricos; puesto que se refieren a un posicionamiento del investigador frente a la realidad, al objeto a investigar: La gestión del Director en una escuela rural: Implicancias en el Área Lengua.

-Interrogantes de la investigación

1-¿Cómo operan las dimensiones derivadas del contexto en la gestión del Director de una escuela rural, en la provincia de Salta?

En referencia al nivel macro, desde las dimensiones que entrecruzan la gestión del Director:

- Enclave geográfico, socio-económico, político, cultural y la organización educativa de la zona, donde se inserta la institución y su incidencia en la gestión del Director en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos en el Área Lengua.
- Escenario de las escuelas Primarias rurales de la Provincia de Salta.
- Organización de la Educación Primaria de contextos rurales, aplicación de las normativas vigentes y la función del Director en la Provincia de Salta.
- Los lineamientos de la política educativa en la Provincia de Salta: Ley Federal de Educación, Ley de Educación Nacional, Provincial; Reglamento General de Escuelas, Circulares, Disposiciones y Documentos de la Gestión del Director, Diseño Curricular para la Educación Primaria, El Área Lengua para las escuelas rurales.

2-¿Qué acciones desarrolla el Director para responder a las necesidades /demandas pedagógicas en el Área Lengua, en una escuela rural con secciones de plurigrado?

- La gestión del Director en el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos a nivel institucional.
- El desarrollo de las dimensiones de la gestión pedagógica - didáctica, organizativa-administrativa y socio-comunitaria, por parte del Director.
- El Proyecto del Área Lengua y su desarrollo, desde el acompañamiento y la orientación del Director:
 - La planificación de la enseñanza del Área Lengua.
 - Las estrategias de gestión que emplea el Director para que los docentes mejoren las prácticas de la enseñanza del Área Lengua.
 - La distribución del tiempo, el espacio y los agrupamientos.
 - La evaluación de los aprendizajes.
 - Los padres en el proceso de aprendizaje de los alumnos.
 - La gestión del curriculum y los condicionantes en el desarrollo.

- El desarrollo profesional de los docentes.
- La orientación y el asesoramiento pedagógico a los docentes

3-¿Cuáles son los criterios y argumentos que sostiene el Director para priorizar la gestión en el Área Lengua?

- El posicionamiento teórico – práctico del Director en el desempeño de la función en la escuela rural.
- El conocimiento de la realidad institucional y la propuesta de gestión del Área Lengua.
- La formación del Director para desempeñarse en la escuela rural (las experiencias de gestión, expectativas, intereses, cualidades, capacidades).
- Los resultados de la gestión.
- La mejora escolar.

Estos interrogantes direccionaron la tarea de recolección de datos, la descripción, el análisis y la interpretación de los mismos.

-Objetivos generales:

1-Describir e interpretar las estrategias de gestión del Director y su incidencia en la mejora de la enseñanza y los resultados de aprendizaje en el Área Lengua, en una escuela rural de la provincia de Salta.

2-Analizar los criterios y argumentos que sostiene el Director en la gestión, al priorizar las problemáticas, diseñar, implementar y evaluar los proyectos institucionales en el contexto donde se inserta la institución en estudio.

-Objetivos específicos:

2.1- Identificar las problemáticas y demandas de la escuela rural, desde el cual, el Director decide las estrategias de gestión e interviene en el entramado lógico de las prácticas docentes, en el Área Lengua.

2.2- Reconocer el posicionamiento teórico-práctico de la gestión del Director, que le permite focalizar determinados Proyectos Institucionales para transformar la realidad escolar.

2.3- Comprender el estilo de gestión que adopta el Director en la escuela rural y las consecuencias que de ella derivan en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

-Localización del estudio

La presente investigación se localiza en una Escuela Primaria rural de la Provincia de Salta, ubicada en el Paraje de Sumalao, de la Localidad de La Merced, Dpto. Cerrillos. Una institución con Modalidad Jornada Completa y de Cuarta Categoría con Comedor escolar; al que asisten 42 (cuarenta y dos) alumnos, dos maestros de grado y un Director que es a la vez, docente a cargo de una sección de plurigrado. Y cuatro docentes de Áreas Especiales: Educación Física, Educación Artística, Lengua Extranjera: Inglés y Educación Religiosa, que son itinerantes (cuentan con dos a tres instituciones hasta completar las 18 horas de un cargo).

En este caso, la investigación focaliza la gestión del Director en el diseño, desarrollo de los Proyectos institucionales, específicamente del Área Lengua en la institución.

-Unidad de Análisis:

-Una Escuela Primaria con la Modalidad Jornada Completa, de Cuarta Categoría y con Comedor Escolar.

-Tres secciones de plurigrado en la escuela:

a) Sección de plurigrado de Nivel Inicial, 1° y 2° y grado, con 12 alumnos (3 alumnos del Nivel Inicial, 4 alumnos del 1° grado y 5 de 2° grado).

b) Sección de plurigrado de 3°, 5°, 7° grado, con 15 alumnos (4 alumnos de 3° grado, 8 alumnos de 5° grado y 3 alumnos de 7° grado).

c) Sección de 4° y 6° grado con 15 alumnos (7 alumnos de 4° grado y 8 alumnos de 6° grado).

-Dos Docentes con atención de secciones de plurigrado

-Un Director/docente con atención de una sección de plurigrado

-Cuatro Docentes de Áreas Especiales:

Un docente de Área Especial, Educación Física (Itinerante 6 horas)

Un docente de Área Especial, Educación Artística (Itinerante 6 horas)

Un docente de Área Especial, Lengua Extranjera: Inglés (Itinerante 4 horas)

Un docente de Educación Religiosa: (Itinerante 6 horas)

-Cuarenta y dos alumnos

-Un Personal de Servicio.

-Estudio de un caso

-Gestión del director de escuela Primaria rural con secciones de plurigrado

-Acciones y decisiones del Director de Escuela

-Proyectos Institucionales

-Gestión curricular

- Evaluación institucional
- El Área Lengua
- Los talleres en la Jornada Completa

1.4. DEFINICIÓN METODOLÓGICA

La definición metodológica parte de un paradigma definido como un marco teórico - metodológico utilizado por el investigador, para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad. Vasilachis de Gialdino (1992:19) destaca, "que el investigador hace opciones de acuerdo con su particular visión del mundo". Por lo tanto, la elección de un método de investigación supone una decisión a favor del paradigma que incluye a esa estrategia o a ese instrumento como forma posible de acceso a la realidad. Es decir, que los métodos de investigación representan los diferentes medios para operar sobre el contexto del científico. Para la autora, la elección de un paradigma de investigación depende de:

- 1-una cosmovisión filosófica,
 - 2- la determinación de una o varias formas o estrategias de acceso a la realidad,
 - 3- la adopción o elaboración de conceptos de acuerdo con la o las teorías que crea o supone,
 - 4- un contexto social,
 - 5- una forma de compromiso existencial y
 - 6- una elección respecto de los fenómenos sociales que analiza.
- Vasilachis (1992: 22).

La presente investigación se encuadra en el paradigma hermenéutico – interpretativo, responderá a la metodología cualitativa, estudio de caso y tipo de diseño descriptivo, exploratorio. Este posicionamiento define el modo de acercarse al objeto de estudio, mediante el empleo de determinadas técnicas para la recolección de datos, como el registro de campo que posibilitó la exploración del escenario de estudio desde una aproximación natural a la comunidad y a la tarea del director y los docentes. También, las observaciones de clases (participantes y no participantes), las

entrevistas semiestructuradas y el análisis documental. De esta forma, el procesamiento y análisis de los datos fue una construcción dialéctica entre los referentes empíricos y la teoría.

El paradigma hermenéutico – interpretativo, porque comprende la realidad dinámica y diversa dirigida al significado de las acciones humanas, la práctica social; a la comprensión y significación de dichos fenómenos. Esta postura intenta enfrentarse a un mundo susceptible de observación y un análisis minucioso. Descubre relaciones entre las categorías y formula proposiciones, busca comprender el sentido y significado de la acción humana en determinadas situaciones; entre otros.

La metodología cualitativa se centra en el estudio del significado y las representaciones atribuidas a un problema, las interpretaciones, descripciones de la situación y de los individuos y/o grupos. Siendo el principal objetivo la comprensión de los fenómenos, las situaciones, las personas en su contexto. El investigador se encuentra en inter-relación con el objeto que estudia, las interacciones mutuas y la simultaneidad del fenómeno educativo, donde es imposible distinguir las causas de los efectos; los valores están implícitos en la investigación (Yuni y Urbano, 2006).

Para Stake (1995) la investigación cualitativa ostenta como características: integral/holística, empírica, interpretativa y empática: 1) Integral/holística porque resiste el reduccionismo e intenta no ser comparativa, para buscar comprender su objeto y en qué se diferencia de los demás. 2) Empírica porque es naturalista y se orienta al trabajo de campo. Pretende profundizar en la observación y en la información de los participantes, a partir de las entrevistas. También el análisis documental para describir, interpretar explicar el objeto de estudio. 3) Es interpretativa porque los investigadores interpretan, comprenden las acciones, las expresiones, las situaciones, los hechos; en la interacción con el objeto de estudio que se investiga. 4) Es empática porque el investigador se encuentra implicado desde la elección del

estudio, porque “desea investigar algo”, pero debe guardar distancia en la interpretación, el análisis del mismo que es otra dimensión (Stake, 1995).

Asimismo, Taylor y Bogdan (1987) expresa que la investigación cualitativa produce datos descriptivos, utiliza las propias palabras habladas o escritas de los individuos y se realiza en los escenarios naturales y con el marco de referencia de los informantes. Esta naturaleza de los datos es la esencia de personas, objetos y situaciones. En este caso, el investigador visualiza el escenario y las personas en una perspectiva holística; no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.

El proceso metodológico elegido respondió a la necesidad de describir, comprender e interpretar las decisiones y acciones que desarrolla el Director en una escuela rural, para dar respuestas a las necesidades, problemáticas y demandas pedagógicas existentes de los alumnos en el Área Lengua. Se analizan las teorías que dan soporte a la investigación, teniendo en cuenta las voces de los actores, los proyectos, las normativas, la enseñanza del Área Lengua, la vida institucional en los diferentes aspectos.

De esta forma, la construcción del conocimiento como del proceso de investigación no es lineal, ni mecánica, sino dialéctica. Las teorías más que ser verificadas o falseadas por los hechos aparecen como una consecuencia de la comprensión de esos hechos (Schutz, 1974).

Por lo tanto, generar teoría en este caso, implica dar a conocer un proceso de indagación natural que describe e interpreta lo que acontece en la institución y en las aulas, desde la gestión del Director. No en el sentido de comprobar las teorías, sino de construirlas, y comprender significa abrir, reconstruir, re-significar las teorías en el marco del contexto. Es decir, que el contexto en el que se desarrollan las acciones produce sentidos y significados para los sujetos involucrados, la comunidad en general y también para el mismo investigador (Pérez Serrano, 1994).

-Estudio de caso

Para Stake “el estudio de caso, es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para comprender las actividades, los fenómenos, los factores que influyen en una situación y circunstancias determinadas (Stake, 2007:11). La estrategia de indagación se caracteriza por tratar de interpretar el fenómeno en el contexto en el que tiene lugar, para enfocarse en descripciones y explicaciones holísticas (Bonafé, 1988).

De esta forma, el estudio de caso investiga fenómenos que permiten dar cuenta, cómo y por qué ocurren las cosas en ese caso particular. Estudia un fenómeno, a pequeña escala, desde múltiples perspectivas y en profundidad para obtener conocimientos más amplios, pero no se pueden generalizar, porque generalmente es de carácter exploratorio.

Tal como dice Pérez Serrano (1994) el estudio de caso, es *particularista* porque se orienta a comprender profundamente la realidad singular (individuo, situación, una comunidad). Interesa la comprensión del caso, esta característica es importante para descubrir y analizar las situaciones únicas. Al ser *descriptivo*, el producto final es obtener una rica descripción, pero la descripción siempre es contextualizada. Implica el contexto y las variables que involucran. Es *heurístico* porque ilumina la comprensión y se constituye en una estrategia para la toma de decisiones o iluminar otros casos. Se basa en un razonamiento no deductivo, es *Inductivo*. Se arriba a conclusiones generales a partir de las situaciones particulares, pero no se generaliza, sino que genera hipótesis, descubre relaciones, conceptos, interpretaciones. El estudio focaliza una realidad particular para mostrar las relaciones e inter-conexiones, sin perder de vista la perspectiva de conjunto ante la complejidad que implica analizar el caso, desde la naturaleza holística y así extraer los resultados, las conclusiones, (Flyvbjerg, 2004).

Por lo tanto, se investigó en profundidad la escuela en cuestión, por lo que se empleó el estudio de caso, para comprender la complejidad de este en particular y realizar un análisis de la función del Director, la gestión en el Área Lengua, las características de la escuela rural, las dificultades de aprendizaje de los alumnos, las estrategias de enseñanza, la formación del Director y de los docentes, las formas de evaluar, entre otros; para comprender y analizar la complejidad de la gestión del Director en la escuela rural, desde este lugar iluminar las prácticas de gestión. Las investigaciones cualitativas de las últimas dos décadas han aportado información crucial a la mejora de las prácticas educativas, como de las de gestión, dependiendo del objeto de estudio. Pérez Serrano, (1994),

-Las Técnicas de investigación

La aplicación de las diferentes técnicas de investigación permitió triangular la información obtenida, no en el sentido de comprobar teorías sino de comprender e interpretarlas. Entre algunas técnicas empleadas: el registro de campo, las observaciones participante y no participante, las observaciones de clases, las entrevistas semi-estructuradas y la revisión de diferentes documentos de la institución.

Las técnicas que se emplearon durante el desarrollo de la investigación, fueron:

-El Registro de campo permitió la elaboración de descripciones del contexto, la comunidad donde se inserta la institución en relación con el objeto de estudio. Por otra parte, las situaciones, conversaciones, acciones e interacciones espontáneas constituyen datos que caracterizan la cotidianidad de la vida escolar (la gestión del Director en la institución y en el aula, la rutina escolar, los recreos, hora del desayuno en el comedor, la merienda, etc.) como extraescolar (el recorrido por las viviendas de los pobladores, los espacios de esparcimiento de los niños, etc.).

-*La observación* consistió en la exploración atenta de determinadas situaciones cotidianas de la gestión del Director, las funciones específicas que le atañen en las diferentes dimensiones de la gestión. También, se empleó la observación participante y no participante, que se efectuaron durante el desarrollo de las diferentes acciones del Director con atención de plurigrado y en relación con la tarea específica de orientación y asesoramiento a los docentes en el Área Lengua y en la organización de horarios, comedor escolar, entre otros. Situaciones que permitieron recoger información del contexto natural en que tienen lugar los acontecimientos, a partir de los siguientes principios: la constancia, el control y la orientación” (Cifuentes, 2011: 54), principios que fueron considerados en el registro de clases y también la ficha de observación de clases de Souto (2000).

En cuanto a *la observación participante* se realizó en los diferentes momentos que la situación de la tarea del Director y la práctica de los docentes en el Área Lengua, si así lo requerían (en el desarrollo de las clases cuando el directivo o los docentes salían del aula para realizar alguna actividad y el investigador se quedaba en el aula explicando los contenidos, o bien corrigiendo las actividades a los alumnos, entre otros).

El observador participa de la vida del grupo, conversando, está en contacto con ellos, permite llegar profundamente a la comprensión y explicación; penetra en la experiencia. Pretende convertirse en uno más, combinar la profunda implicación con distanciamiento. (Cifuentes, 2011: 84).

En *la observación no participante*, el investigador fue una persona externa al grupo y se mantuvo al margen de las actuaciones del director, los docentes y alumnos. En el caso de la presente, no se produjo con frecuencia porque el investigador estuvo implicado en algunas de las actividades solicitadas por los actores de la institución y porque la situación, así lo requería. Esto porque la institución cuenta con una planta funcional de dos docentes y un Director, ante la ausencia de alguno de ellos algunos de ellos, se responsabilizan de la otra sección de plurigrado, lo que requiere de colaboración. También la misma exigencia del trabajo en secciones de plurigrado requiere de más atención, por los diferentes

grados y la heterogeneidad que presenta cada grupo de alumnos, como la tarea de gestión del Director (observar la cocina, atender a un padre, a la ordenanza y a la vez, estar enseñando, etc.).

La actitud colaborativa natural del investigador enriqueció la mirada del objeto de estudio y permitió adentrarse en la gestión del Director: las acciones que lleva a cabo en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos y en otras actividades inherentes a la función (la planificación, las estrategias de enseñanza, la interacción de y con los alumnos, las tareas escolares y la evaluación).

También se aplicaron *entrevistas*, a las que Acevedo y López conciben como “un instrumento verbal, que nos ayuda a reunir datos durante un encuentro, de carácter privado y cordial, donde una persona se dirige a otra y cuenta su historia, de su versión de los hechos y responde a preguntas relacionadas con un problema específico” (Acevedo y López, 1981:10). La importancia de esta herramienta radica en la comprensión de lo que quiere expresar cada persona, en un ambiente de cordialidad para la libre expresión. Existen distintos tipos de entrevistas, como estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas.

Las entrevistas semi-estructuradas al Director, a los docentes, al supervisor, a los alumnos, al personal de servicio, a padres y alumnos. Estas entrevistas partieron de un guion de temas a tratar, como una carta de navegación que focalizó puntos esenciales de la investigación. En palabras de Gil Cifuentes, “la entrevista es un diálogo, una conversación intencionada, orientada a objetivos precisos. El diálogo puede iniciarse a partir de hipótesis contextuales, formulando preguntas dinamizadoras que permitan ir reflexionando en torno a los temas de interés” (Gil Cifuentes, 2011: 85).

Las entrevistas semiestructuradas “se caracterizan porque el entrevistador tiene trazado un plan de desarrollo, pero procede con más libertad de acción y mayor agilidad”, Acevedo y López (1996: 28). Es decir, se preparan las preguntas con

anterioridad, pero hay libertad en el manejo de temas durante su desarrollo. Es una estrategia de recolección de materiales de punto medio, en la que las preguntas, planificadas con anterioridad, tienen como propósito buscar registros de actuación lingüística (datos fonético fonológicos, discursivos, de entonación) o datos lingüísticos de manera directa tales como léxicos u otros usos lingüísticos que se pretenden comprobar desde una perspectiva deductiva.

Por otra parte, *el análisis documental* no es sólo una fuente o técnica de recolección de datos, sino una estrategia de investigación propia del diseño, la obtención de información, el análisis e interpretación. La observación y el análisis de la documentación nos permiten volver la mirada hacia el tiempo pasado y, de este modo, comprender e interpretar una realidad actual, a la luz de tales acontecimientos.

Para Yuni, Urbano (2006) es: “una estrategia metodológica de obtención de información que supone de parte del investigador el instruirse acerca de la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferente materialidad con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno que tiene características de historicidad.” (Yuni, y Urbano, 2006:102)

La lectura de éstos, como si fuesen textos en un sentido metafórico, permiten reconstruir los componentes de una realidad determinada. Resultó importante para esta investigación el Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Curricular Institucional, el Proyecto de Jornada Completa, del Área Lengua, las Planificaciones de los docentes, proyectos/guías didácticas, cuadernos, carpetas de los alumnos, los informes de diagnóstico, informes de la finalización del período lectivo, Libro de Reuniones e Instrucciones, el Libro de comunicados, el Libro de Registro de Inscripción, El Libro de Calificaciones y los datos estadísticos de las escuelas rurales con secciones de plurigrado de la Provincia.

El empleo de las diferentes técnicas de investigación posibilitó la recolección de información necesaria y suficiente, para describir, comprender, interpretar y analizar la gestión del Director en la escuela rural.

1.5. PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de campo se llevó a cabo durante el periodo 2018-2019, en dos etapas; la primera corresponde a los meses de abril y mayo, la segunda a los meses de agosto, setiembre y octubre. Se dividió en cinco momentos:

En el primer momento: Aproximación general al contexto-socio-económico-cultural y a la realidad de la gestión institucional de las escuelas rurales

El recorrido por la comunidad y la estadía en la escuela generó lazos de inter-acción, de proximidad que permitió advertir la naturalidad de las expresiones vertidas en las entrevistas, sobre las características contextuales-económicas-culturales de la población. Partió con una aproximación por la comunidad, es decir, la observación de sus características generales como espacio de inserción de la institución. Luego continuó con el conocimiento de los diferentes espacios de la institución: aulas, biblioteca, cocina, salón comedor, espacios de esparcimiento). Y en paralelo se fueron dando diálogos informales con el Director, docentes, los alumnos, personal de servicio, padres; de acuerdo con el trabajo que desarrollan y de otros que presentaban en relación con el tema de investigación.

El segundo momento: Consulta de fuentes documentales y análisis.

La lectura de fuentes documentales a nivel macrosistema y microsistema, como los lineamientos de la política educativa, las funciones del Director en contextos rurales, los proyectos educativos, los Libros reglamentarios de la

institución, las planificaciones de los docentes, entre otros, permitió conocer los fundamentos de cómo, por qué y para qué trabajan de esta forma, el Director de la institución en estudio.

Así, a nivel Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, Dirección General de Educación Primaria, analizamos las leyes de educación en el país y en la provincia de Salta, otras disposiciones y reglamentaciones vigentes; la cantidad de escuelas rurales con plurigrado, las normativas existentes para el funcionamiento de las escuelas rurales (categorías, zona, modalidad, el sistema de agrupamientos, otros), los datos estadísticos de las características de las escuelas rurales, la población escolar.

El Reglamento General de Escuela (1969), las Circulares (1998), El Diseño Curricular de Educación Primaria (2010) Como así también documentos a nivel Institucional: historial de las instituciones, informes de agentes sanitario locales, Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular Institucional, Proyecto Institucional de Jornada Completa denominado: “Aprender a Leer y escribir”, Documentos del Ministerio de Educación sobre las estrategias de trabajo en el aula que utilizan el Director y los docentes, las normativas que circulan en Resoluciones, Circulares y Disposiciones.

Asimismo, el *Libro de Reuniones e Instrucciones N° 2*, describe las orientaciones y el asesoramiento al trabajo docente de parte del Director, el Libro de Comunicados, referido al trabajo docente en las aulas, que parten de los acuerdos establecidos previamente. El Registro de Inscripción de los alumnos de la institución, registra la cantidad total de alumnos, ingresos, egresos; el lugar donde residen, la situación laboral de los padres y finalmente, el Libro de calificaciones, allí se registran las calificaciones por trimestre de los alumnos de la escuela, se puede observar la repitencia, la sobre-edad, deserción escolar.

Entre otros, *a nivel Áulico*, confeccionado por los docentes: los Registros de grado por secciones (edad, domicilio, repitencia, sobre-edad, deserción, asistencia de los alumnos). Los Proyectos y/o Planificaciones anuales del Área Lengua. Carpeta de Proyectos y/o Guías Didácticas de clases diarias del Área Lengua del año 2018. Los Cuadernos Auxiliares (donde se registran las calificaciones de los alumnos por trimestre).

En cuanto a las trayectorias escolares de los alumnos, los Informes de los alumnos con dificultades de aprendizaje, el informe cuantitativo y cualitativo del Diagnóstico escolar de los alumnos en las diferentes Áreas de conocimiento y específicamente del Área Lengua, los Informes del Rendimiento escolar cuantitativo y cualitativo del Área Lengua en los tres trimestres del año 2018. Por otra parte, los cuadernos y las carpetas de actividades de los alumnos correspondientes al Área Lengua, por cada uno de los grados que conforma la sección de plurigrado.

A nivel Socio-Comunitario, el Informe de la Ronda de Agente Sanitario (Puesto de Salud, dependiente del Hospital de la Localidad de la Merced) en el que da cuenta de las características de la población del Paraje, la relación con otras instituciones del medio, la Policía, el Centro de Salud, Escuela Especial, con Productores de las fincas aledañas a la escuela.

La sistematización de los datos requeridos para la investigación permitió una visión más compleja de la realidad educativa de las escuelas rurales, algunos de ellos se presentan en el cuerpo del informe, otros en el Anexo Síntesis y para información complementaria en el Anexo General.

El Tercer momento: Aplicación de entrevistas semi-estructuradas a los diferentes actores de la comunidad educativa

Las entrevistas semi-estructuradas se realizaron a los diferentes actores de la institución, como: un Supervisor, un Directivo responsable de una sección de

plurigrado; dos docentes a cargo de sección de plurigrado, un Personal de Servicio (que reside en la comunidad, por la proximidad a los alumnos), cuatro alumnos de la institución escolar (muestra aleatoria) y, finalmente tres tutores, que fueron elegidos por la cantidad de hijos que concurren a la institución.

Se realizaron las entrevistas buscando recuperar también las historias de vida, desde lo laboral, profesional y familiar, para el que se definieron algunas categorías a ser trabajadas en la investigación. La aplicación se efectuó con una actitud respetuosa, sin interrumpir la tarea diaria del Director, como de los docentes, porque las entrevistas fueron acordadas anteriormente y algunas de ellas, se efectuaron fuera del horario escolar.

El registro se realizó en forma manual a través de algunas palabras claves, expresiones que luego fueron completadas, ya que no se contó con la autorización de uso de grabador, como tampoco de cámara fotográfica. Tuvimos cuidado en no alterar la dinámica de la tarea institucional.

En cuanto a las entrevistas con los alumnos, pasaron a ser un espacio de intercambio natural, por cuanto narraron experiencias escolares referidas al aprendizaje del Área Lengua y otras, extraescolares.

Las entrevistas realizadas a los padres consistieron en un encuentro individual y grupal con algunos interrogantes informales, con temas relacionados a la educación y al proceso de alfabetización de sus hijos.

Cabe mencionar, que durante la entrevista se empleó un guion de temáticas, a desarrollar (que se encuentran en el Anexo, síntesis de la Tesis) las que orientaron y en ocasiones fueron apoyos durante su realización. En caso necesario, se procedía a plantear algunos interrogantes y/ o brindar explicación del mismo. Los que se consideraron como categorías de análisis.

La recogida de información se realizó en un clima adecuado, con una actitud respetuosa y de escucha atenta a las respuestas de los entrevistados.

Las entrevistas semi-estructuradas como técnica de investigación, fue apropiada al momento de enfatizar los sentidos y significados expresados en la misma:

Por la naturalidad de las expresiones de los sujetos, el significado de los decires, hacer pensar en lo que hacen; sin intervenir; el significado de reconstruir procesos vividos en la infancia, en otras situaciones, que implican un tiempo para recordar y expresarlos. La posibilidad de circunscribir las respuestas puntuales a las problemáticas que se investigan; el conocimiento de los temas a responder, por parte de los sujetos, para evitar la pérdida de tiempo de los sujetos, entre otros.

La entrevista a la supervisora se efectuó con mayor informalidad, considerando inicialmente los aspectos a nivel general, lo que le permitió expresarse con naturalidad sobre las vivencias de las escuelas rurales, la gestión del Director, el trabajo de los docentes, las dificultades de aprendizaje de los alumnos.

En lo que respecta al Director, al personal docente y de servicio se mantuvo las entrevistas sin inconvenientes.

El encuentro con los padres se fue dando a través de un diálogo informal y se continuó con el registro manual. En varios casos quisieron expresarse más sobre los temas.

En cuanto a los alumnos, requirió de preparación previa a través de diferentes diálogos (no referidos a la escuela). Se aplicó al grupo de alumnos de las secciones plurigrado, al azar, con los que deseaban hablar sin considerar la cantidad. Los entrevistados no tuvieron dificultad para conversar y expresar sus ideas, opiniones,

reflexiones. La entrevista paso a ser como un espacio de intercambio natural, sin presiones.

Los diferentes miembros de la comunidad educativa durante las entrevistas dan cuenta de sus trayectos de formación escolar, social, profesional, en los diferentes ámbitos institucionales.

En el cuarto momento: Registro de Observaciones de clases

El registro de observaciones de clases se efectuó durante seis días; esto abarcó una estadía en la institución de tres semanas aproximadamente. Con el que se trató de cubrir la mayor cantidad de clases en diferentes Áreas y específicamente en el Área Lengua.

Algunas observaciones fueron participantes y otras no, porque en ocasiones se promovió la intervención en el desarrollo de algunas actividades; orientando las tareas a los alumnos, ante la solicitud de ellos mismos de colaborar con sus tareas a efectos de obtener mayor información.

Se efectuaron doce registros de clases del Área Lengua, que corresponden a cuatro clases por cada grado; durante los días y horarios asignados por los docentes y el Director de escuela. Para el mismo, se utilizaron las “Fichas de Registro de Clases” propuesto por Souto, (2000).

En el quinto momento: Procesamiento y Sistematización de datos

Esta actividad se realizó a medida que se recogía la información. Luego se procedió a elaborar los primeros avances del informe y en forma espiralada (teoría-empírea) se retro-alimentaba la redacción en forma permanente. Es decir, que la misma podía ser ampliada, profundizada a medida que se requería, regresando nuevamente al campo a las lecturas teóricas.

Los referentes empíricos permitieron realizar una descripción de la realidad de la escuela rural y a partir de los cuales se realizó el análisis e interpretación de lo expresado por los actores de la escuela. Se trata de una permanente dialéctica de la lectura e interpretación de los datos y los marcos teóricos, es decir un ir y venir de la teoría a la empiria y viceversa. Al observar, al entrevistar ya estamos interpretando.

La riqueza de la información recogida y sistematizada se encuentra en el Anexo general del presente trabajo, en especial la que considero más significativa se encuentra en el Anexo Síntesis. Y la información más significativa y seleccionada se encuentra en el cuerpo del presente trabajo, para una lectura más ágil y que diera cuenta de los sentidos y significados de la gestión directiva, su implicancia en el Área Lengua.

-Procesamiento y análisis de datos

En el proceso de producción de conocimiento se explicitan la construcción de teorías por parte del investigador, no se trata de comprobar teorías; sino de abrirlas, reconstruirlas, resignificarlas y generarlas. Y esto resulta coherente con el posicionamiento teórico y metodológico de la presente Tesis, por el que, para el análisis de la información, se consideraron los datos cualitativos como un proceso necesario en la construcción del conocimiento científico.

Los datos cualitativos del rendimiento escolar en el Área en estudio a nivel Institucional permiten explicar y situar las problemáticas concretas de la singularidad de la gestión del Director, en un determinado contexto socio- económico-cultural y político. Así también, se evidencia cómo los lineamientos de la política educativa y los referentes teóricos entrecruzan el posicionamiento de la gestión directiva y los docentes en la escuela rural en estudio. Es decir, como la función del Director

compromete a los docentes en el desarrollo de las acciones de los proyectos institucionales, del que deriva la mejora escolar.

Para la validación de la información y sin distorsionar la realidad se tuvieron en cuenta las voces de los sujetos, los significados que los mismos producen, desde las diferentes entrevistas, las observaciones de clases especificadas en el desarrollo de la presente y el análisis documental: del rendimiento escolar de los alumnos de la escuela, el desarrollo de los proyectos institucionales: El Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Curricular y el de Jornada Completa; las planificaciones de los contenidos del Área Lengua; los cuadernos y carpetas de los alumnos; el Libro de Reuniones e Instrucciones, Libro de Calificaciones de los alumnos, otros.

-Categorías de análisis interrogantes de la investigación

Estas categorías de análisis, permitieron focalizar la sistematización de la información recogida y se constituyeron en ejes organizadores de la presente Tesis.

1-¿Cómo operan las dimensiones derivadas del contexto en la gestión del Director de una escuela rural, en la provincia de Salta?

En referencia al nivel macrosistema y microsistema, desde las dimensiones que entrecruzan la gestión del Director:

El escenario socio-educativo

-Enclave geográfico, socio-económico, político, cultural donde se inserta la institución y su incidencia en la gestión del Director en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos en el Área Lengua.

-Escenario de las escuelas Primarias rurales de la Provincia de Salta.

-Organización de la Educación Primaria de contextos rurales, aplicación de las normativas vigentes y la función del Director en la Provincia de Salta.

-Las características de la escuela en estudio: Cantidad de escuelas rurales, Modalidad, categoría, zona. Comedores escolares.

Los lineamientos de la política educativa para la gestión en las escuelas rurales

-Ley Federal de Educación, Ley de Educación Nacional, Ley de la Provincia de Salta. Reglamento General de Escuelas sobre la función de los Directores de Escuelas Primarias (1969) en la Provincia de Salta. Circulares, El Estatuto del Docente, Disposiciones y Documentos de la Gestión directiva. El Diseño Curricular para la Educación Primaria (2010). El Área Lengua en las escuelas rurales. Plan de Formación Docente Situada. Capacitación a Directivos. Concursos de cargos Directivos.

2-¿Qué acciones desarrolla el Director para responder a las necesidades /demandas pedagógicas en el Área Lengua, en una escuela rural con secciones de plurigrado?

Diagnóstico institucional

-La gestión del Director en la identificación de las problemáticas. Definición de prioridades pedagógicas.

Los Proyectos de la escuela rural

-La gestión del curriculum y la deliberación para la puesta en práctica.
-Diseño de los Proyectos: Institucional, Curricular y de Jornada Completa.

La planificación de la enseñanza

-Posicionamiento del Director frente al Diseño Curricular de Educación Primaria y a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.

-Definición de Criterios

La implementación de los proyectos

-El desarrollo de los Proyectos y las planificaciones (desde las dimensiones pedagógica, organizativa-administrativa y socio-comunitaria).

El enfoque de enseñanza en las secciones de plurigrado

-La organización de los alumnos en las secciones de plurigrado, la distribución del tiempo y el espacio.

-Los procesos de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

-Los tutores en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

-Los condicionantes en el desarrollo de la enseñanza y los aprendizajes.

-Las estrategias de formación docente para la mejora de la enseñanza.

-La orientación y el seguimiento del Director a la tarea docente.

3-¿Cuáles son los criterios y argumentos que sostiene el Director para priorizar la gestión en el Área Lengua?

El Director y la realidad institucional

-El conocimiento de la realidad socio-económica-cultural y escolar.

-La formación del Director para desempeñarse en la escuela rural (las experiencias de gestión, expectativas, intereses, cualidades, capacidades).

-El posicionamiento teórico – práctico del Director en el desempeño de la función en la escuela rural.

-El Director frente a las normativas vigentes.

-El desarrollo profesional de los docentes desde la función directiva.

La Modalidad de gestión del Director

- Liderazgo
- Las Reuniones de personal docente.
- La formación teórica – práctica.

Los resultados de la gestión.

- La concepción de la evaluación
- El rendimiento escolar
- La mejora escolar.
- La incidencia de la gestión en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, en la transformación de la escuela.

PARTE II

REFERENTES TEÓRICOS

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN Y LA RURALIDAD

-Sobre los referentes teóricos

Los referentes teóricos constituyen un marco general en el que se sitúa la investigación. Es decir, que las revisiones bibliográficas no se agotan en esta instancia, sino que se profundizan y amplían con otras lecturas durante el proceso de la elaboración del informe. Por el cual, la teoría constituye un referente que ilumina la práctica, que no trata de verificarse en la práctica. El análisis, la comprensión e interpretación de los datos implica una construcción dialéctica de la teoría - práctica y vice-versa, como respuesta al enfoque metodológico seleccionado.

Esta Parte II, integra tres capítulos que conforman el marco teórico referencial de la presente Tesis: La Educación rural, El Director en la gestión estratégica y, Una perspectiva curricular en el Área Lengua.

2. LA EDUCACIÓN RURAL

2.1. EL SIGNIFICADO DEL ESPACIO RURAL

En la década del 60, durante el período desarrollista existía una fuerte diferenciación entre zona urbana y rural. Lo *rural* estaba ligado a la producción agrícola ganadera como una categoría socio-económica. Se remonta a la época que en la República Argentina existían muy pocas escuelas urbanas y la mayoría rurales con secciones de plurigrado y en algunos casos escuelas unitarias (Iglesias, 2004), las que en la Provincia de Salta se denominan *escuelas de personal único*.

El término rural según el diccionario de uso, se define como “aquello perteneciente o relativo a campo y campo al espacio de tierra para la labranza ubicado fuera del poblado. Se habla de campo, zona de agricultura y rural como sinónimos, al igual que ciudad, desarrollo industrial y urbano” (Larousse, 1987). Por

otra parte, el diccionario de latín denomina *Campus al campo*, que en latín significa terreno extenso, fuera del poblado. Otras derivaciones *rus, ruris*, indica *campo* en latín, que más tarde pasó a traducirse como rural. Por lo tanto, *campo y rural* son términos que se relacionan por la definición de sus propias características, Soler (1963) expresa que: “lo rural se refiere a campo, la agricultura, donde hay pocos habitantes, pocos servicios, poca o nula industria; lo rural es el mundo de los campesinos. El campo se observa como la tranquilidad donde reina la vida placentera, sin contaminación, ni delincuencia, ni prisas” (Soler 1963:38).

Aparece como contrario a lo urbano. Pero también podemos decir que no existe el espacio urbano sin el espacio rural, esto por los procesos complejos de la mutua relación. Sin duda, *lo rural y lo urbano* no significan lo mismo en diferentes contextos; puesto que son espacios con significados particulares y con la existencia de determinados recursos, sean estos naturales y /o artificiales. Espacio donde se desarrollan las diferentes zonas productivas, sean agrícolas y ganaderas; generalmente de subsistencia.

Entre algunas características del *espacio rural* podemos nombrar su geografía, el ambiente, la población se encuentra alejada, dispersa y aislada del radio céntrico, con caminos de acceso intransitables y que en pocos casos llega la red caminera. Lugar donde tampoco existen algunos, o todos los servicios públicos en las viviendas de los pobladores. Esto da cuenta del nivel de desarrollo de las comunidades, como también de la complejidad de las formas de vida.

En los últimos años, el contexto rural ha sufrido diferentes transformaciones por los avances de la ciencia, la tecnología, los medios de comunicación social. La modernización, el neoliberalismo, la globalización redujo las necesidades de trabajo en el campo y esto ocasionó lo que se conoce como “*éxodo rural*”. Las poblaciones rurales migraron a las ciudades en busca de empleos en la industria y como en el sector terciario. De esta forma hoy, el contexto rural no es homogéneo, no es todo

igual, ni parecido; por el desmantelamiento de la producción agrícola y ganadera en determinadas zonas rurales, altamente productivas.

Sin embargo, aparece como una nueva alternativa económica para los productores agropecuarios, el *ecoturismo rural*. Es un estilo de turismo alternativo diferente al tradicional, donde las actividades se centran en la sostenibilidad, la preservación, apreciación del medio ambiente natural y cultural. Un lugar de descanso para residentes urbanos, u otros visitantes, que disfrutan del entorno físico, como el de las actividades tradicionales, el estilo de vida de la población, entre otros.

Sánchez González, (2013) destaca la necesidad de analizar la sociedad rural desde las acciones que se realizan, para el que establece tres conceptos. En primer lugar, señala *un criterio ocupacional*, por lo que la sociedad rural considera a sus integrantes con las actividades que realizan: la agricultura, la ganadería o la silvicultura. En segundo lugar, *un criterio espacial*, la sociedad rural es aquella que se asienta en un determinado espacio, generalmente en zonas alejadas del contexto urbano. Por último, *el criterio cultural con entidad propia*, analiza los valores, hábitos y pautas de comportamientos en determinado contexto. Para caracterizar la sociedad rural, necesitamos los tres criterios.

A esto se agrega, que en Argentina se denomina población rural a la que habita en agrupamientos menores de 2.000 habitantes (distribuidos en población rural agrupada que conforman localidades y población rural dispersa, con viviendas a campo abierto) en contraposición a la población urbana, con más de 2.000 habitantes, empleados como categorías en los Censos de 1947, 1960, 1970, 1980, 1991, 2001 (Lobato y Suriano, 2000) y en el año 2010, según Censo Nacional Población. INDEC.

-Desde las corrientes sociológicas

Desde las teorías sociológicas, Castillo, (2008) nos plantea un trayecto de la categoría *rural*, en cinco paradigmas: 1) la modernización, 2) la dependencia, 3) neoliberal, 4) la nueva ruralidad y 5) las estrategias de vida del que emerge; las estrategias de supervivencia.

El paradigma de la modernización, estructuralista o tradicional: explica la dinámica del crecimiento y las interrelaciones económicas, sociales y políticas, que se encuentran sujetos a los cambios coyunturales existentes en el mercado. Esto aproximadamente en la década del 60, cuando Argentina contaba con el mayor porcentaje de áreas rurales destinada a la producción agrícola-ganadera. El uso de la tecnología básica fue el eje del desarrollo productivo.

Posteriormente, los gobiernos alentaron el desarrollo y la inversión para adoptar las nuevas tecnologías y beneficiar a los amplios sectores de la población campesina. Este desarrollo denominado revolución verde, implicó la demanda de productos agroquímicos y maquinarias sin considerar la conservación de los recursos naturales, la disminución de la demanda de trabajo en el campo, y el tiempo vegetativo de las plantas. Sin embargo, el requerimiento de grandes inversiones de capital, exigencias de cualidades muy particulares de tierras y la capacidad para administrar el nuevo sistema de producción desde la tecnología, constituyeron obstáculos para el desarrollo rural (Machado y Torres, 1991: 182).

Este sistema también impulsó la pérdida de prácticas culturales que se dan alrededor de los sistemas de producción campesina, tales como los intercambios de jornales y de productos entre familias, las donaciones y el trabajo comunitario con diversos fines. Dando lugar a la generación de la dependencia de insumos; semillas y el uso indiscriminado de productos químicos, entre otros.

El Paradigma de la dependencia impulsada por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) de las Naciones Unidas, plantea el libre comercio que no favorece a los países subdesarrollados, porque juegan un papel particular para el

beneficio de otro grupo de países, los del centro. La autora retoma a Rist, quien plantea que “el libre cambio favorece a los países industrializados porque las estructuras de las economías desarrolladas son distintas a las de las economías dominadas, lo que conduce a un ‘intercambio desigual; además, a largo plazo, los términos del intercambio se deterioran” (Rist, 2002: 134). Aunque este esquema planteaba la intervención directa e indirecta del gobierno a través de incentivos fiscales, crediticios y de la protección comercial, incluyendo al del sector rural.

Por otra parte, *el Paradigma neoliberal* se impone en la década del 90, por las agencias de desarrollo internacional que toman decisiones a nivel global, en el plano político, económico, social y cultural. Ante la crisis de la deuda externa existente, las altas tasas de pobreza, los bajos índices del crecimiento económico.

La autora, Castillo (2008) destaca que este modelo no propuso una política de Desarrollo Rural. El sector agrícola disminuyó en su participación en el Producto Interno Bruto (PIB) nacional del 18 al 11% y se aumentaron las importaciones de muchos de los alimentos y productos que anteriormente se cultivaban en nuestro país, los precios de los productos agrícolas disminuyeron en un 20%; entre otros. También época en la que el área agrícola disminuyó cerca del 20%; el desempleo rural pasó del 4% en los años setenta al 10% en los noventa. Por lo tanto, la producción más baja del siglo y la pobreza superó el 80%.

Las cifras expuestas, implican un impacto negativo en los sectores de los pequeños campesinos, puesto que para este sector de la población el mercado de la exportación en la mayoría de los casos fue inalcanzable, ya que no contaban con los volúmenes y calidades exigidas, debido a que la tecnología necesaria fue demasiado costosa. Los posibles ganadores de este tipo de medidas, son algunos de medianos campesinos y los grandes agricultores, que cuentan con los recursos para adaptarse y responder a las nuevas oportunidades y desafíos del mercado.

Situación que produjo un desmantelamiento de la zona rural. Los pobladores en busca de trabajo migraron a los centros urbanos y muchos residen en los cinturones periféricos de las ciudades. Circunstancia que también repercutió en las escuelas rurales, en el caso de la Provincia de Salta, porque existen escuelas que se clausuraron en los últimos años, por la reducida matrícula escolar.

En cuando al *Paradigma de la Nueva Ruralidad*, enfoca las actividades e ingresos rurales no-agrícolas. “El empleo rural no agropecuario puede ser entendido como el conjunto de las actividades desarrolladas por los hogares rurales, distintas al empleo en la propia explotación agrícola, o como asalariado en otras explotaciones agropecuarias, abarcando actividades manufactureras entre ellas, la agroindustria y servicios de distinto tipo, incluyendo el comercio” (RIMISP et al, 1999: 2).

De esta forma, la autora Castillo (2008), identifica dos maneras de entender la Nueva Ruralidad: una, como respuesta no solamente a los preceptos neoliberales, sino al fenómeno de la globalización. La otra, como una nueva propuesta de Desarrollo Rural estrechamente ligada a una comprensión particular del territorio.

El informe del Banco Mundial (2000) “desde el paradigma de la nueva ruralidad, formuló una estrategia de desarrollo territorial rural en la que se articulan los siguientes elementos: a) el concepto de región; b) el carácter sustentable del desarrollo que promueve, c) el recurso subestimado del capital social; d) visión de género; e) la reforma agraria por el mercado; f) el fortalecimiento de las instituciones en el marco de la reforma estatal, g); la participación democrática de los ciudadanos del medio rural y, h) la autogestión comunitaria.” (Banco Mundial, 2000: 27).

Aquí, aparece el concepto de territorio, por las conexiones de lo local y regional con lo global, relacionados con los nuevos usos del medio rural. No es tan fácil determinar si estamos ante una Nueva Ruralidad o no; la mayoría de estos elementos y sus características han estado presente en los estudios rurales de distintas épocas. Por una parte, se analizó bajo contextos históricos, políticos,

sociales y económicos diferentes y, por otra, se han visibilizado o invisibilizado dependiendo de la preponderancia que alcanzaron en un momento determinado.

Finalmente, desde *el paradigma de las estrategias de supervivencia*, Rivera destaca “en este mundo complejo, cada grupo doméstico toma decisiones en forma individual de acuerdo a los objetivos trazados, los cuales dependen de condiciones sociales, económicas de la coyuntura” (Rivera, 1988: 2). Los campesinos no tienen una racionalidad distinta al capitalismo, sino al contrario, lo considera parte integral del sistema. Fundamenta el análisis y las explicaciones en datos económicos de tenencia de la tierra, la estructura productiva, niveles de capitalización, etc. De acuerdo con esto, identifica tres estrategias: las agrícolas de subsistencia, las de acumulación y las de supervivencia.

De esta forma, la Nueva Ruralidad, como el de Estrategias de Vida, son nombres nuevos para prácticas que desde muchos años se vienen ejecutando y el énfasis espacial/ territorial que se le quiere dar a este concepto aún no es claro. No se trata solamente de un problema de semántica, sino que, al enunciar como fenómenos novedosos, se desconocen e invisibilizan procesos y estrategias creadas, mantenidas y reforzadas por las poblaciones rurales. Últimamente se delega la responsabilidad del desarrollo rural a otras entidades, y no a los pobladores rurales; quienes deben identificar y aprovechar las oportunidades que implica las actividades rurales en relación con el ámbito urbano. Porque se pueden generar mayores recursos, a través de un empleo rural no agrícola (nueva ruralidad) y/o dentro de sus carencias, identificar y aprovechar los “activos”, para así poder “agenciar” su desarrollo (estrategias de vida).

Se afirma que, aunque hay una serie de definiciones individuales, no hay consenso sobre el problema agrario “rural”. La mayoría de dichas propuestas conceptuales giran en torno a la tenencia de la tierra, que las instituciones oficiales y las organizaciones internacionales privilegian las visiones productivistas de mercado

o economicistas, a las que estas últimas añaden los temas del desplazamiento forzado.

- El territorio: nuevas construcciones conceptuales

Las áreas rurales han cambiado fuertemente en las últimas décadas y, hoy se habla de un fenómeno como “*la nueva ruralidad*”, por el desdibujamiento de los límites entre lo rural y lo urbano, con la denominación de “*territorio*”. Esto se debe al aumento de los flujos de personas y bienes entre las áreas rurales y urbanas; también en otro sentido, aumento de las interrelaciones de todo tipo entre ambas áreas, entre otros. Obedece a la transformación socio-económica-política-cultural, como de los medios de comunicación y de la tecnología que dieron lugar, a las nuevas configuraciones y reconfiguraciones espaciales, que no es ajena a la globalización y a las políticas neoliberales.

Plencovich y Costantini (2011) explica, que en el territorio convergen tiempo, espacio, actores, trayectorias e identidad en un plexo de relaciones que la legitiman. Por lo tanto, configura acciones al interior de la institución y gira en torno a los diferentes procesos de construcción identitaria del lugar al que pertenecen. El “territorio significa espacio de vida, o aquel en donde se desarrollan habitual y cotidianamente las actividades de las personas, espacio geográfico o equivalente al espacio de las formas naturales y sociales” (Guy Di Méo 1998: 30), citado por Plencovich y Constantini, (2011). Un espacio vivido, cargado de historia y de las significaciones que en ella se producen. Así podemos decir, que un territorio marca límites y a su vez delimita características, decisiones y actuaciones de los pobladores que viven e inter-actúan en el mismo; como una construcción socio-económico-cultural con sentido, que se da en un espacio y tiempo determinado.

En un territorio se encuentra inscripta las instituciones educativas, respondiendo a un momento histórico y político, a un espacio y a un campo social

determinado, que la incluyen y la atraviesan. Y, el proceso de escolarización se encuentra fuertemente atravesado por el contexto, por las prácticas sociales que desarrollan los sujetos en la dinámica singular, según las condiciones existentes. Por ejemplo, la escuela en estudio se sitúa en un territorio rural de gran producción tabacalera, seguido por el ají y el poroto. Existen habitantes estables (con aportes jubilatorios/ salarios familiares) y otros que migran con frecuencia para la época de alta producción agrícola y por consiguiente la matrícula escolar fluctúa.

-Sintetizando: El significado de lo rural

La definición de lo rural como asentamiento de baja densidad, va más allá de lo agropecuario, ya que además de las actividades propiamente vinculadas a la producción ganadera y la agricultura, se desarrollan otras de carácter artesanal, forestal agroindustrial y de turismo. De este modo, existen actividades múltiples dentro del mismo espacio de producción y de consumo, puesto que incorpora lo institucional, lo socio-cultural y ambiental, Castro y Revoratti (2008).

“Lo rural trasciende lo agropecuario, y mantiene nexos fuertes de intercambio con lo urbano, en la provisión no sólo de alimentos sino también de gran cantidad de bienes y servicios, entre los que vale la pena destacar la oferta y cuidado de recursos naturales, los espacios para el descanso, y los aportes al mantenimiento y desarrollo de la cultura” (Pérez, 2001:17).

En este caso, creemos necesario romper el estrecho paradigma económico en el que se ha situado el papel del sector rural y trasladarlo al contexto de la política y de las instituciones. Tampoco podemos utilizar la vieja concepción de lo rural como lo atrasado. Aunque el fenómeno de la industrialización ha generado en algunos casos; despoblamiento de lo rural. Y trajo aparejado el aumento de la pobreza, el desempleo, la generación o agudización de conflictos de la tierra y los procesos de luchas internas (Pérez, 2001:5).

El contexto rural ha experimentado grandes cambios en los últimos años, no solo en Argentina sino en los distintos continentes y con efectos muy diversos por región y por país. Pero puede hablarse en términos generales de tres grandes cambios: como los demográficos, económicos e institucionales.

En primer lugar, por el éxodo masivo de los pobladores rurales a los márgenes de las ciudades. En segundo lugar, por el declive de la agricultura, debido al modelo de industrialización que condujo a acelerar los procesos de urbanización y el desarrollo tecnológico, ahorrador de mano de obra y de tierra, mediante el uso de capital químico y biológico. Y, en tercer lugar, por la descentralización política que pretende dar mayor poder a lo local y a lo regional, obviamente con desarrollos desiguales en los distintos países y continentes; lo que ha ocasionado el declive de la agricultura y la intensa urbanización. De esta forma, el mundo rural ha presentado una disminución drástica tanto en la población empleada como en la participación del PIB nacional (Ramos y Romero, 1993: 18-19).

Entonces, lo rural no va de lo atrasado a lo moderno, de lo rural a lo urbano, de lo agrícola a lo industrial. Lo rural ya no es equivalente a lo agrícola y al mismo tiempo que la llamada tercera revolución agrícola implica que lo agrícola no sea exclusivamente la producción. La agricultura comprende una amplia serie de usos de la tierra, que va desde producciones agrícolas de uso alimentario y no alimentario hasta el mantenimiento del medio ambiente. Por otro lado, se acentúa la especialización territorial en función de la existencia de ventajas competitivas y se acrecienta la dependencia de la actividad agrícola de las empresas industriales y de su distribución.

Hoy las comunidades rurales están siendo socavadas y debilitadas en sus solidaridades colectivas. Todo ello, debido a factores de desintegración territorial y social. Fenómenos como los desplazamientos forzados por problemas de violencia o fenómenos naturales. Este conjunto de situaciones implica la necesidad de recomponer o elaborar una visión que permita esclarecer el significado del medio rural, como: "...el conjunto de regiones o zonas con actividades diversas (agricultura,

industrias pequeñas y medianas, comercio, servicios) y en las que se asientan pueblos, aldeas, pequeñas ciudades y centros regionales, espacios naturales y cultivados...” (Ceña, 1993: 29). Además de las actividades citadas, están también la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de recursos naturales y el turismo. El medio rural es entonces una entidad socioeconómica en un espacio geográfico.

Es importante revalorar el contexto rural como una alternativa de vida. Su contribución al desarrollo sostenible, al empleo, a la reducción de la pobreza y, por tanto, al crecimiento económico. No puede seguirse sosteniendo, que lo rural y lo agrícola son una carga para el desarrollo económico. Es necesaria su consideración como factores dinámicos del crecimiento global. Desde la dimensión sociopolítica, podemos partir de la transformación de las viejas estructuras de poder local y formas de dominación como efecto parcial de las reformas constitucionales y de los procesos de descentralización desarrollados como parte del modelo global.

El Ministerio de Educación de la provincia adoptó la denominación, *rural* desde las reglamentaciones vigentes (1969) y otras circulares para clasificar a las escuelas; por las dificultades de acceso, lejanía, caminos intransitables, entre otros. Esto no implica desvalorización, sino más bien, requieren ser interpretadas y explicadas en el marco de sus propias características y su relación con la escuela. Es decir, cómo los docentes y los directivos trabajan en las escuelas rurales y cómo aprenden los alumnos en el territorio en el que viven y conviven y, desde este lugar, comprender las dimensiones socio-económicas-culturales que atraviesan las biografías y las trayectorias educativas.

No se trata solo de cuestiones terminológicas, sino de la esencia de “*lo rural*” considerada como territorio, donde todos los elementos interactúan y conforman los pobladores rurales, los sujetos sujetos a su cultura y a las transformaciones en el espacio y tiempo. Y en este contexto, es importante ¿cuál es la función de la escuela, qué hacen los directivos y los docentes para garantizar el derecho a la educación, la obligatoriedad escolar, la igualdad de oportunidades para todos; desde el marco de

los lineamientos de la política educativa?, ¿cuál es la propuesta curricular que responde a las necesidades y demandas educativas del entorno?.

2.2. LA EDUCACIÓN ARGENTINA EN LOS ÚLTIMOS VEINTICINCO AÑOS

Las diferentes transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales, territoriales, poblacionales; de la ciencia, la tecnología y de los medios de comunicación; en los últimos veinticinco años ha impactado en el ámbito educativo, como en otras áreas de la Argentina. En este caso específico, el crecimiento de la matrícula escolar y su relación con las unidades educativas merecen la atención ante los nuevos lineamientos educativos, el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades; entre otros.

La República Argentina en el año 2015 contaba con una matrícula de 4.816.692 alumnos en el nivel Primario, la cantidad de 352.239 docentes y 22.170 unidades educativas distribuidos en las diferentes jurisdicciones del país. De los que son un 73% estatales, con la matrícula escolar de 3.593.465, la cantidad de 278.067 docentes y 18.363 unidades educativas, (DiNIEE/SICE/MED en base a datos RA del año 2015).

Desde la misma fuente, en el país el 10% de las unidades educativas correspondían a las áreas rurales, y en forma específica, en la provincia de Salta es de un 13,2%. En la mayoría las escuelas rurales cuentan con una organización en plurigrado, donde el docente imparte la enseñanza a varios niveles y áreas.

De 19.600 escuelas Primarias evaluadas en el país, con el Operativo Aprender (2018), arrojaron los siguientes resultados en Lengua y Matemática.

Cuadro N° 1

Resultados Operativo Aprender (2018) Niveles de desempeño en Lengua y Matemática		
Niveles	Lengua	Matemática

Por debajo del nivel básico	7,1 %	19,6
Satisfactorio	39,9%	23,0
Básico	17,6%	37,9
Avanzado	35,4%	19,5

* Fuente: Resultados Operativo Aprender (2018). Reporte Nacional

Esto muestra que persisten las dificultades en el Área Matemática y existen mejoría en el Área Lengua. Pero varias escuelas rurales continúan con las mismas dificultades en Lengua.

-Argentina en los últimos veinticinco años

El sistema educativo argentino atravesó en los últimos veinticinco años (1993-2018) dos importantes reformas estructurales fundamentadas y desarrolladas por los gobiernos con diferentes signos ideológico-políticos y que se posicionaron en forma distinta frente a la conducción escolar, la gestión educativa y las prácticas de dirigir la escuela.

En una primera etapa (1993-2005) de neto corte neoliberal, acentuó las bases para la mercantilización de la educación, reduciendo el papel del Estado a un rol fiscalizador y evaluador, comprendiendo a la gestión escolar desde un sentido “gerencial” (Sverdlick, otros, 2017:11). Se inicia a problematizar la diversidad cultural y el derecho a la educación y la ampliación de la obligatoriedad escolar con el Tercer Ciclo de la EGB, que se incorporan a las escuelas rurales.

Mientras que, en la segunda etapa, de la reforma estructural (2006-2018) repuso al estado como garante del derecho a la educación, desde una política de gobierno preocupada por la democratización de la educación con la intención de favorecer a los sectores vulnerables, en este caso enfatizan la igualdad de oportunidades, el derecho a la educación, la ampliación de la obligatoriedad escolar

hasta la educación secundaria, surge la Modalidad Rural y la creación de los colegios secundarios rurales.

La gestión escolar últimamente, pasa a ser uno de los temas básicos de la agenda educativa en Argentina y en los diferentes países. Se tiene como hipótesis que la gestión directiva influye en el rendimiento escolar de los alumnos, incide en las prácticas de la enseñanza y en la innovación. Surge como concepto clave “La mejora escolar”, trabajar desde lo que se tiene para construir la transformación progresiva (Romero (2017), Blejmar (2015).

En las escuelas rurales existen múltiples condicionantes que atraviesan la tarea escolar, estos pueden favorecer u obstaculizar muchas veces la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos y la misma gestión de los directivos. Pero es necesario analizar, el porqué de la existencia del bajo rendimiento escolar, el ausentismo, la sobre-edad, la repitencia, la deserción; qué hacer para mejorar, cómo, por qué y para qué.

-La educación en tiempos del neoliberalismo

En la década del 90' con la presidencia de Carlos Saúl Menem (1989-1999) se realizó un proceso de reforma educativa de corte neoliberal, siguiendo las directivas del Banco Mundial. El objetivo global fue disminuir el gasto estatal para derivar fondos hacia el pago de la deuda externa. El gobierno nacional acató las recomendaciones del Banco, pero tuvieron la libertad en la organización de los recursos económicos del país y las tomas de decisión en materia educativa, (Puiggrós, 1998), de acuerdo con los documentos:

El financiamiento de la Educación en los países en desarrollo, Washington, D.C. Banco Mundial, 1986.

-Prioridades y estrategias para la educación, Washington, D.C., Banco Mundial, 1995.

-Carnoy, Martín; Moura Castro, Claudio “Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América latina, 1996”, Puiggrós, (1998:141).

De este modo, la reforma partía de la descentralización educativa, porque varias instituciones educativas del Estado Nacional pasaron al estado provincial (Ley de transferencia N° 24.049 de los establecimientos educativos), con el que se deja de lado la responsabilidad del Estado como financiador y proveedor de educación pública. Por otra parte también, se establecieron aranceles o subsidios privados en todos los niveles y modalidades educativas; comenzando por la universidad y finalizando con la educación básica. Este modelo educativo impuesto como novedoso en Argentina, ya había caducado en España y con resultados deficientes.

La transformación del sistema educativo argentino en el contexto de la globalización, partió con la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) que estableció ampliación de la obligatoriedad escolar a diez años y la modificación de los niveles y ciclos, también la renovación de los contenidos de la enseñanza; la creación de una red de formación docente y la evaluación permanente.

La nueva estructura del sistema educativo, quedó conformada con el Nivel Inicial obligatorio a los cinco años de edad, la Educación General Básica (EGB) de nueve años, dividido en tres ciclos; la Educación Polimodal, la Educación Superior Universitaria y no Universitaria y la Educación Cuaternaria. Época que dio inicio como planteo general a la educación rural, la educación con necesidades educativas especiales, la educación intercultural-bilingüe y el trabajo con la diversidad.

El Consejo Federal de Educación acordó los (CBC), Contenidos Básicos Comunes (1994) a nivel nacional para los diferentes niveles educativos, como los de formación y capacitación docente. En las propuestas formativas surgen nuevos espacios curriculares, referidos a la formación ciudadana y a la tecnología. La creación de la Red Federal de Formación Docente Continúa posibilitó la capacitación y actualización de los contenidos, como la articulación con el mundo del trabajo y la producción. El Sistema Nacional de evaluación de la calidad Educativa tuvo la intención de mejorar el rendimiento escolar (Puiggrós, 2017).

Entre los objetivos de la Ley expresan planteos de la igualdad, la equidad y la calidad educativa que posibilitó el acceso al sistema educativo, de una mayor cantidad de la población escolar; sobre todo de los sectores más vulnerables. Sin embargo, la cobertura no significa más calidad educativa; aunque el derecho a la educación para todos los ciudadanos fue sumamente importante. La calidad como sinónimo de efectividad y eficiencia deja de ser pedagógico, se adscribe a la medición de los resultados de aprendizaje a los estudiantes, Puiggrós (2017). Con esto se iniciaron los programas internacionales de evaluación, como medición.

Se mantuvo “la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas y el reconocimiento de la superioridad de la Iglesia Católica frente al Estado y a las otras confesiones” Puiggrós, (2017: 279).

Por otra parte, el financiamiento para Proyectos Innovadores, la provisión de bibliotecas escolares para docentes y alumnos, útiles escolares, laboratorios fue una fortaleza para las diferentes escuelas con la Educación Inicial, la EGB y el Polimodal.

El *Proyecto 7 del Plan Social Educativo*, (1995) favoreció la Refacción de Escuelas Ranchos y fortaleció el desarrollo del Tercer Ciclo de la Educación General Básica en las escuelas rurales, con la capacitación a docentes, directivos. Fue importante la provisión de materiales didácticos, textos escolares para los docentes y los alumnos, laboratorio, útiles escolares, otros; la convocatoria a los proyectos innovadores, que posibilitaron una propuesta curricular diferente en estrategias, como de las modalidades de enseñanza.

-Época signada por la sanción de diferentes normativas en el plano educativo

El gobierno kirchnerista (2003-2015) se encontró con la desorganización educativa más profunda de la historia del país, rompió con el Fondo Monetario Internacional (FMI), la articulación de políticas y posturas internacionales con los

países del Mercosur y el Unasur y canceló una parte de la deuda externa, según Puiggrós, (2017).

Inicia la reforma educativa con la *Ley de Educación Nacional* N° 26.206 (2006), que reestructuró el sistema Educativo, con el Nivel Inicial, la Educación Primaria y la ampliación de la obligatoriedad hasta la Educación Secundaria; la Educación Superior universitaria y no universitaria con las diferentes Modalidades: Educación rural, Educación intercultural bilingüe, Educación en contextos de privación de la libertad, Educación Especial, Educación permanente de Jóvenes y adultos, Educación domiciliaria y hospitalaria. Educación Artística, Educación Técnico profesional.

En este contexto, el Consejo Federal de Educación acordó los (NAP) *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (2004) que se refiere a contenidos prioritarios para enseñar y aprender en cada nivel de escolaridad. La enseñanza religiosa fue un tema altamente debatido, pero la Ley de Educación Nacional (2006) no hace ninguna mención a la religión. Algunas Provincias, como Salta, continuaron con la enseñanza religiosa con docentes titulados para el desempeño en esta función.

Se retoma la *Ley de Financiamiento Educativo* N° 26.075 (2005) referido al presupuesto educativo destinado a las diferentes dimensiones y alcances, como la construcción y refacción de edificios, formación docente, negociación de Paritarias docentes, etc. La sanción de la *Ley de Educación Sexual Integral* N° 26.150 (2006) determinó la obligatoriedad de la enseñanza en todos los niveles educativos, con el fin de fortalecer las capacidades de los niños, niñas y adolescentes para asumir una vida plena (el cuidado del propio cuerpo, las relaciones inter-personales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos; otros); la *Ley de Educación Técnico Profesional* N° 26.058 (2005) re-establece el significado de las escuelas técnicas en el país, retomando los objetivos para las que fueron creadas. Promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y

actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo.

Por otra parte, se revitaliza la *Ley Ciclo lectivo Anual* N° 25.864 (2004) que establece un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta (180) días efectivos de clase en todos los establecimientos educativos en los que se imparta Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal o sus respectivos equivalentes.

Además, en el año 2010 se creó el *Programa Conectar Igualdad* con el objetivo de posibilitar la incorporación de los avances tecnológicos en las instituciones educativas; con la entrega de una netbook a todos los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial, y de los institutos de formación docente.

Tiempos, en el que se fortaleció el Consejo Federal de Educación, la articulación entre provincia y nación y, se creó el *Instituto Nacional de Formación Docente* (INFoD) en el año 2007; previsto en el artículo 76 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 destinado a la formación y actualización permanente de los docentes.

Por otra parte, se impulsó diferentes programas y políticas específicas tendientes a ampliar el acceso y a atender las problemáticas de la retención y la terminalidad escolar. Entre ellos, mencionamos: *la Asignación Universal por Hijo* (AUH), políticas de becas escolares, planes de terminalidad de los estudios primarios y secundarios (como el FInEs), el *Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo* (PROMSE) (2008-2012) que incluye las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación); el *Programa de Apoyo a la política de Mejoramiento de la Equidad Educativa* I y II (PROMEDU) que se creó en el año 2006, con el objetivo de mejorar la equidad de la educación inicial, primaria y secundaria para contribuir a la igualdad de oportunidades educativas de niños/as y jóvenes pertenecientes a los distintos estratos sociales; el *Programa Integral para la Igualdad Educativa* (PIIE), se inicia en

el año 2004 y tuvo como objetivo, proveer de recursos didácticos a las instituciones educativas y útiles a la población escolar en situación de vulnerabilidad social. (Puiggrós, 2017 y fuentes del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina).

También se creó el *Programa de Voluntariado Universitario* (2006) que financió más de 2.000 proyectos al 2010, con el fin de colaborar en las necesidades /problemáticas educativas del país, e integrar el conocimiento teórico y práctico aprendido de los profesionales y estudiantes de la Universidad Pública. Financió a más de 16.000 científicos, investigadores, becarios y personal de apoyo del CONICET entre los años (2007-2013). Asimismo, se amplió el presupuesto universitario desde el año 2010, con el *Programa de Apoyo al Desarrollo de la Infraestructura Universitaria*. Sin embargo, el estado de los establecimientos educativos de nivel primario y secundario se mantuvo en las últimas décadas en condiciones precarias, con el deterioro aún mayor en las zonas rurales, (Puiggrós, 2017).

Durante esta época hubo una intensa actividad en el Congreso de la Nación en materia educativa y las leyes aprobadas constituyeron un corpus político-educativo y pedagógico, orientado hacia una educación nacional, popular y federal; que se sostuvo con los principios de la igualdad de oportunidades para todos, el derecho a la educación, la inclusión. La necesidad de transformación de la Educación Secundaria fue prioridad por las problemáticas de repitencia, sobreedad, deserción de los estudiantes; igualmente de las estrategias de enseñanza de los docentes.

En cuanto a la función de los directores, se implementó la capacitación desde el *Proyecto: GEMA "Gestión escolar para la mejora de los aprendizajes"* de UNICEF (2013-2014). La formación consistió en el análisis de la realidad institucional y la propuesta de acciones en relación a la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Es una propuesta para el fortalecimiento de la conducción y gestión escolar, en cómo abordar y ejercer la función, desde el diseño de proyectos, las intervenciones, la

autoevaluación de la función y el trabajo con el equipo docente a partir de la propuesta curricular.

La reforma educativa en Argentina, se interrumpió por los reclamos salariales de los docentes, contra la política de destrucción del empleo, la producción y la cultura, entre otros.

-Visibilización de problemáticas y propuestas de implementación

Durante el Gobierno de Mauricio Macri desde el año 2015-2019, se fijó como propuesta visibilizar los datos estadísticos a nivel educativo, para conocer la situación real e identificar los nudos críticos; como las acciones en las diferentes jurisdicciones del país. A nivel nacional se realizaron las pruebas “Aprender”, para evaluar el estado de la educación en el país y los resultados muestran múltiples inequidades en el sistema educativo argentino, en especial en las Áreas Matemática y Lengua. El 77,7% de los alumnos se encontraban con el nivel básico y solo el 1,9% en el nivel avanzado, mientras que el 46% por debajo del nivel básico en las Áreas evaluadas, (Adriana Puiggrós, 2017). Otro dato interesante es el informe de Unicef (2017) donde menciona que más de la mitad de los alumnos entre 10 y 18 años, no finalizan la escuela secundaria en Argentina y son los que generalmente se encuentran en contextos desfavorecidos, como los de las áreas rurales.

Una preocupación central fue la transformación efectiva de la Educación Secundaria 2030, para el cual, cada jurisdicción debió elaborar un *Plan Estratégico del Nivel Secundario* para el periodo 2018-2025, para la puesta en práctica con la aprobación del Ministerio de Educación Nacional. Entre algunos ejes de la transformación fueron: la capacitación a los docentes en las estrategias de enseñanza y la concentración de la carga horaria en una institución, el trabajo por proyectos interdisciplinarios, el desarrollo de las capacidades en la resolución de situaciones problemáticas, el pensamiento crítico, cooperativo; las competencias digitales y el fortalecimiento de la orientación laboral y su articulación con

instituciones del medio. De esta forma, reducir la deserción escolar, la repitencia, la sobre-edad y la mejora del rendimiento escolar, (Puiggrós, 2017). Y se dio continuidad al *Plan de Mejora Institucional para atender las trayectorias escolares* de los estudiantes que concurren a la Educación Secundaria y Educación Superior, hasta el año 2017.

Por otra parte, se mantuvo la propuesta de ampliación de la jornada escolar en las escuelas Primarias del país, con el *Programa Jornada Extendida* creado en el año 2013, con la intención de fortalecer las trayectorias educativas y garantizar la permanencia y el egreso de todos los alumnos.

También se continuó con el *Programa Nacional de Formación Permanente* (PNFP), Nuestra Escuela, creado por iniciativa federal y financiado por el Estado nacional, tuvo vigente durante los años 2014 - 2016. Propuso la formación en ejercicio, gratuita y universal para todos los docentes de la República Argentina. Este Programa hoy, con el nombre de "*Formación Docente Situada*" fortalece las estrategias de enseñanza con líneas de acción presencial y virtual, en las Áreas Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física y otras temáticas como Las Emociones, Tutorías, Asesoramiento, otros.

El *Programa escuelas FARO, Fortalecimiento de los aprendizajes para la mejora del rendimiento escolar* (2017), destinado a las instituciones de Educación Primaria y Secundaria que obtuvieron con el Operativo Aprender (2016) resultados de nivel inferior y básico en Matemática y Lengua. Propone analizar las dificultades de aprendizaje de las escuelas en contextos más complejos y diversos, a través de intervenciones que fortalezcan las condiciones materiales, las prácticas de gestión áulica e institucional y mejoren los procesos de aprendizaje.

La asignación de recursos a *las Escuelas Técnicas* permitió nuevamente, volver al sentido de la formación específica para el cual fueron creadas en épocas pasadas.

También, el *Programa Integral para la igualdad Educativa (PIIE)* tuvo su vigencia entre el año 2004 – 2017 y se destinó a las escuelas estatales primarias y urbanas con población escolar en situación de vulnerabilidad social (provisión de útiles escolares, recursos didácticos, aula digital, pizarra digital, etc.).

La *Ley de Educación Sexual Integral* N° 26.150 (2005) tomo más relevancia en las prácticas escolares, dado que cada jurisdicción elaboró cartillas de divulgación sobre el tema, así también, se desarrollaron talleres de formación y capacitación a directivos y docentes de los diferentes niveles educativos.

El *Plan Secundaria Federal 20-30* que se inicia con el fortalecimiento a los colegios secundarios, a través de los proyectos interdisciplinarios, con otro sistema de la evaluación, la metodología de trabajo grupal, sin horarios segmentados, la incorporación de las TICs y la tendencia a la concentración de la carga horaria de los docentes, otros.

El *Programa: El Liderazgo e innovación de los equipos directivos* (2017) desde la Fundación Varkey, tuvo por objetivo brindar capacitación a los equipos de gestión en conocimientos teóricos - prácticos para potenciar las capacidades de liderazgo y mejorar la calidad educativa de las instituciones. Se dirigió a todos los directores de los diferentes niveles de educación y jurisdicciones del país; entre los años 2017-2019. Se tuvo como hipótesis que la transformación educativa pasa por la gestión del director, la capacidad de liderazgo; de formar equipos de trabajo y generar proyectos de innovación escolar. El dispositivo consistió, en la capacitación de un director y un docente de cada institución, con goce de licencia, durante seis semanas. (Programa: El Liderazgo e innovación de los equipos directivos, Fundación Varkey, 2017).

El surgimiento de nuevas Iglesias evangélicas tensionó la obligatoriedad de la educación religiosa en las escuelas primarias. Ya en el año 2018, por la sanción de la

Ley N° 8073 del Tribunal de Justicia Nacional sustituyó el inciso ñ) del art. 27 de la Ley de Educación de la Provincia de Salta, mediante el cual, se dicta la enseñanza religiosa fuera del horario escolar, por lo tanto, no es obligatoria.

En los últimos años las diferentes transformaciones de la sociedad, la cultura, el contexto, los sujetos, la subjetividad; con los avances de la ciencia, la tecnología y los medios de comunicación repercutieron/repercuten al interior de las escuelas y se constituyen en diferentes problemáticas. Puiggrós (2017), Rivas (2015), Narodowski (2016) destaca la existencia de la crisis de autoridad en la sociedad y en la escuela, porque los niños desean hacer lo que ellos quieren, no existe contención afectiva, vincular y menos aún respeto y responsabilidad. Así también, la tecnología dispuesta a aniquilar la capacidad de comunicación, puesto que los niños cuentan con más información de lo que ocurre en la realidad y a temprana edad. Cabe el interrogante, cómo enseñar y desarrollar las capacidades y competencias que demanda la sociedad. Por lo que es, un gran desafío la formación docente actual, porque los alumnos son diferentes y requieren otras estrategias que los motive y le encuentren sentido a la educación, Puiggrós, (2007: 327).

Se desarrollaron las siguientes acciones para fortalecer la Educación Rural a nivel nacional, y se constituyeron en lineamientos de la política educativa en la provincia de Salta:

-Capacitación a docentes desde el PROMER. Desde el PROMER y de la Coordinación de Educación Rural capacitaron a docentes (2015) se distribuyeron bibliografías, orientaciones a los asistentes; los mismos no se encuentran a disposición para los nuevos docentes. Es importante valorar y rescatar las experiencias sustantivas de los docentes y directivos de las escuelas rurales, porque no existen fuentes sistematizadas que dieran cuenta de experiencias y prácticas en la ruralidad.

-Implementación del programa FARO, se trata de una línea de acción de formación a los directivos y docentes, en el diseño de propuestas educativas situadas y acordes a las problemáticas educativas.

-Provisión de fondos a través del Plan de Mejora Institucional. Las instituciones educativas recibieron fondos que les permitieron el desarrollo de acciones de mejora de las capacidades de los alumnos.

-Orientación, seguimiento y evaluación de las acciones pedagógicas por técnicos del Ministerio de Educación. Se evaluaban los proyectos presentados y se efectuaba las orientaciones pertinentes.

-Participación de los directivos en el programa de capacitación: El liderazgo e innovación de los equipos directivos. La formación específica en gestión desde los espacios de reflexión en la práctica, los habilitaron en el empleo de otras herramientas de liderazgo estratégico.

-Continúan los colegios secundarios rurales en las escuelas primarias. Los diferentes colegios secundarios rurales que se crearon en primer lugar, con el Tercer Ciclo de la EGB, se transformaron en colegios con plurigrados, los docentes realizan la itinerancia en diferentes instituciones.

-Se abrieron líneas de trabajo más intensivas en las Áreas de Educación Rural y Educación Intercultural bilingüe.

-La educación secundaria rural mediada por TICs, otros. Fuente: Informes: Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, (2018).

El reconocimiento de la Educación Rural implicó la posibilidad de transformar las problemáticas existentes, como el fracaso escolar, el ausentismo, la sobre-edad,

el abandono, entre otros; en los lineamientos de la política educativa del gobierno nacional.

Por lo tanto, la educación y la formación se han convertido, en factores estratégicos para promover el crecimiento económico y el bienestar social de cualquier país. Esto exige de los docentes nuevos formatos de formación para las nuevas demandas sociales y económicas, derivadas de los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos. Y así la formación basada en el desarrollo de las diferentes capacidades, la solidez de los conocimientos, la incertidumbre, la flexibilidad para adaptarse/acomodarse a las particularidades de cada situación y tomar decisiones inmediatas. Esto implica la redefinición también de los nuevos espacios laborales para responder a los nuevos requerimientos productivos y en las formas de organización del trabajo, resultante de la revolución tecnológica, el autoempleo de trabajadores que crean su propio negocio, su propia empresa; la capacidad de adaptación, basada en una formación flexible (Tedesco, 2003).

La apertura de la escuela a las demandas sociales no significó reproducir en la escuela las experiencias que ya existen fuera de ella, ni tampoco acomodarse a las tendencias dominantes en las prácticas sociales. La escuela puede y debe, responder a la demanda social de compensación del déficit de experiencias de socialización democrática que existe en la sociedad (Tedesco, 2003).

La idea de brindar más y mejor educación para todos y posibilitar la igualdad de oportunidades, el derecho a la educación, la equidad, la inclusión, el trabajo con la diversidad, la formación docente permanente.

En este contexto social, histórico y político, la función del director se encuentra en tensión permanente frente a la conducción, la organización y el funcionamiento escolar; por el derecho a la educación para todos, la atención a la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el egreso, la democratización de la educación y la mejora escolar.

2.3. LA SITUACIÓN EDUCATIVA EN LA PROVINCIA DE SALTA

La provincia de Salta se ubica en el noroeste de la República Argentina, cuenta con una superficie de 155.488 km² y 1.214.441 habitantes (siendo la población urbana de: 1.057.951 habitantes y la población rural: 156.490 habitantes), distribuidos en 24 departamentos (INDEC, Censo Población y Vivienda, 2010). En el año 2010, contaba con 687 instituciones educativas de Nivel Primario de los que el 47 % se ubicaban en las áreas rurales.

En el año 2017, la provincia de Salta contaba con 849 escuelas primarias, 227 se ubican en el radio urbano, corresponde al 27% y 526 en el contexto rural, con el 62%. (Informe Estadístico, 2017:15. Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta).

La variedad geográfica existente en la provincia, explica la desigual distribución de la población en determinados contextos, como también el desarrollo productivo, entre otros; esto conforma un espectro socio-económico-cultural diverso (los pueblos aborígenes, las migraciones existentes de la República de Bolivia, la producción, la población dispersa, las inmensas hectáreas de serranía, etc.). En los últimos años la concentración de la población en las zonas urbanas, obedece en algunos casos, al despoblamiento de las zonas rurales por la disminución de la producción y por ende de las fuentes laborales.

La provincia presenta una heterogeneidad fitogeográfica que permite el desarrollo económico a nivel primario muy diversificado. Ciertos sectores de la población no accedieron a bienes y servicios necesarios para mejorar la calidad de vida por la carencia de fuentes laborales fijas y el desmantelamiento de la producción

agrícola y ganadera de vastos sectores rurales, a raíz de la lógica del mercado nacional, en el contexto de la globalización.

Además, se caracteriza por ser pluriétnica y multilingüe como resultado de una permanente dinámica de procesos sociales, históricos y de movilidad poblacionales, desde los tiempos prehispánicos (Plan de Educación 2016-2020:39). Entre algunas etnias que conservan su cultura y lengua vernácula están Wichí, Guaraní, Chorote, Tapiete, Chané Toba y Chulupí; otros grupos como los Kollas, los Diaguitas-Calchaquíes, los Lules, los Atacamas y los Tastiles.

En este contexto diverso, por la dispersión territorial y cultural de la provincia, se ubican las diferentes instituciones educativas que se rigen con ciertas normas uniformadoras. Esto dificulta el trabajo con la diversidad en las escuelas rurales, desde el respeto a los patrones culturales de las comunidades, en lo curricular, en la distribución de saberes, el empleo de las diferentes estrategias, otros dispositivos de enseñanza. Porque se tiende a trabajar con la homogeneidad y con la lógica de la urbanidad, dejando de lado las particularidades existentes.

En lo que respecta a la educación, según el informe Secretaria de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la provincia de Salta, existen 1.495 establecimientos educativos, los que se encuentran distribuidos en diferentes niveles, que a continuación se presentan.

Cuadro N°2

Total de establecimientos educativos en la Provincia de Salta

Establecimientos Educativos	Cantidad
Ed. Primaria	849
Ed. Secundaria	180
Ed. Técnica	117
Ed. Superior	60
Ed. Adultos	120
Ed. Privada	167
IEM (UNSa)	2

Fuente: Informe Estadístico (2017:15) Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.

Del total de 849 escuelas primarias en la provincia de Salta, 227 se ubican en el radio urbano, corresponde al 27% y 526 en el contexto rural, con el 62 %. Estas últimas a su vez, se clasifican en rural aglomerado y rural disperso. Y solo 89 escuelas del sector privado, con un 11%.

Cuadro N°3

La cantidad de escuelas Primarias y su distribución territorial.

Establecimientos Educativos Ed. Primaria	Cantidad Total	Estatal			Privada
		753			
Urbano	227	27%			
Rural aglomerado	168	20%			
Rural disperso	358	42%			

Fuente: Informe Estadístico (2017: 27) Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.

Rural aglomerado: es una región urbanizada, pertenece al radio céntrico de un Departamento Rural.

Rural disperso: Se caracteriza por la población que vive en una zona rural en casas de campo muy separadas las unas de las otras

Los datos presentados, indican la cantidad de escuelas rurales distribuidas en dos grupos: rural aglomerado y disperso.

La cantidad de alumnos en los diferentes niveles de Educación, tanto Inicial, Primaria y Secundaria, como estatal y privada; es fundamental en el marco de las políticas educativas de la provincia de Salta (sea para el financiamiento educativo, la distribución de recursos humanos y materiales, otros).

Cuadro N°4

Total de alumnos según niveles de Educación, en el año 2017

Aspectos	Nivel Inicial			Educación Primaria	Educación Secundaria
	Sala de 3	Sala de 4	Sala de 5		
General	3.513	19.848	26.235	185.268	125.796
Estatal	2.848	16.854	21.863	157.026	101.657
Privado	665	2.994	4.373	28.242	24.139

Fuente: Informe Estadístico (2017: 26-2) Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación. Provincia de Salta.

Los datos existentes del Operativo Aprender (2017) arrojaron mayores dificultades en los aprendizajes de Matemática y Lengua. A partir del cual, se creó el Programa FARO para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos en el nivel de Educación Primaria y Secundaria.

Los datos expuestos a continuación, nos muestran el porcentaje de resultados adquiridos por parte de los estudiantes. Si bien algunos cuestionan la validez de la información cuantitativa y el procesamiento de los datos, es importante triangular con la información cualitativa existente en la institución escolar. La intención es conocer que ocurre con el proceso de aprendizaje de los alumnos de la escuela y cómo contribuyen a la mejora, desde las estrategias de enseñanza y la selección de los contenidos prioritarios por parte de los docentes y la gestión de los directores.

Cuadro N° 5

Porcentajes del desempeño Disciplinar de Ed. Primario 2017

Área Lengua		Área Matemática	
Satisfactorio	36,1	Satisfactorio	38,6
Básico	20	Básico	25
Avanzado	29,2	Avanzado	16,9
Por debajo del Nivel Básico	14,7	Por debajo del Nivel Básico	19,5

Fuente: Informe Estadístico (2017: 50-51) Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.

Las Áreas prioritarias que se evaluaron fueron Matemática y Lengua, pero es necesaria la evaluación de las diferentes Áreas de conocimiento, en este caso; se realizó en las de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, según la Caja Curricular (2010). Esto porque todas las Áreas contribuyen a la formación integral de los sujetos.

Cuadro N°6

Porcentajes del desempeño Disciplinar de la Ed. Primaria 2017

Área Ciencias Sociales		Área Ciencias Naturales	
Satisfactorio	46,1	Satisfactorio	39,5
Básico	22	Básico	20,7
Avanzado	18,6	Avanzado	13,5
Por debajo del Nivel Básico	13,3	Por debajo del Nivel Básico	25,9

Fuente: Informe Estadístico (2017: 50-51) Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.

De esta forma en el año 2017, los resultados del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) revela que la provincia de Salta se encuentra en la décima quinta (15) posición en el Lengua, en relación al resto de las provincias, y en Matemática en la décima cuarta posición, (ONE, 2017). Sucesivos gobiernos han propuesto acciones para mejorar el rendimiento escolar, disminuir el analfabetismo y la deserción escolar que se acentúa más, en los poblados rurales.

El siguiente cuadro, muestra el porcentaje de estudiantes en nivel de desempeño, de sexto grado de nivel primario, en Lengua y Matemática; según el estrato socio-económico. Esto da cuenta que el nivel de desempeño es bajo en los estudiantes de estrato socio-económico bajo; se puede relacionar con las escuelas rurales y en especial, con la institución en estudio.

Cuadro N° 7

Resultados del Operativo Nacional de Evaluación en Lengua y Matemática

Lengua			Matemática		
Estrato Bajo	Estrato Medio	Estrato Alta	Estrato Bajo	Estrato Medio	Estrato Alta
63,7 %	78,1 %	89,0 %	53,7%	60,6 %	74,4 %

Fuente: Informe Nacional de Resultados de 6to. Grado de Nivel Primario. Reporte Aprender 2018. Reportes Jurisdiccionales 2018.

Si bien, los ejes del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, responden a los lineamientos de gobierno nacional, *Plan Argentina “Enseña y Aprende”* y a los objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 de Naciones Unidas, para garantizar la Consolidación del Sistema Educativo: que “incluya, enseñe y genere aprendizajes relevantes para la vida personal y social”. Se trata de la construcción de una escuela pública potente e innovadora, motivadora, dispuesta a los cambios. Para el cual, se propone formar equipos de supervisión, directivos y planteles docentes, involucrados en sus funciones y co-responsable del desarrollo de la política vigente. (Plan de Educación 2016-2021).

El *Plan de Educación, Salta Enseña y Aprende* (2016-2021) del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, establece determinadas líneas de acción para el mejoramiento de la calidad educativa desde una visión prospectiva; teniendo en cuenta la situación educativa real de los diferentes niveles de educación, tales como: Inicial, Primaria, Secundaria, Superior y las diferentes Modalidades, una de ellas, referida a la Educación Rural, (Plan de Educación, 2016-2021).

La propuesta responde al fortalecimiento de la tarea de los directivos en la gestión escolar, y éstos a los docentes, para el trabajo con las trayectorias educativas, el sistema de evaluación, la vinculación educación y trabajo, la articulación con otros niveles educativos. Por otra parte, el acondicionamiento de la infraestructura edilicia, la provisión de recursos didácticos, el sistema de becas estudiantiles. Entre algunos de los objetivos, establece: las bases para una escuela pública inclusiva y de calidad. Una escuela que desafíe las diferencias, profundice los vínculos y permita alcanzar mayor igualdad social y educativa para los alumnos, (Plan de Educación, 2016-2021: 23).

Para cumplir los objetivos parte de la necesidad de disminuir el analfabetismo de 2,6 % al 1,9 %, la ampliación de la matrícula del nivel primario, secundario y superior. La atención alumnos en salas de 4 y 5 años, la focalización en la Educación Secundaria con la ampliación del ingreso y egreso, la disminución de la repitencia, la atención a las trayectorias escolares con el Plan de Mejora Institucional. Por otra parte, superar el nivel satisfactorio en las pruebas del Operativo Aprender de los últimos años, porque hasta el año 2015 obtuvieron porcentajes bajísimos en las Áreas Lengua y Matemática. Situación que se relaciona con la necesidad de trabajar con un curriculum que dé cuenta de los saberes prioritarios, como de la significatividad en el proceso de transmisión de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades.

El Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, orienta las acciones de formación a docentes desde Nuestra Escuela para fortalecer las estrategias de enseñanza y la gestión directiva.

El *Proyecto Salta Enseña y Aprende* (2016-2021), plantea seis ejes temáticos:

1. "Trayectorias escolares y procesos de enseñanza y aprendizaje". Que se relaciona con el seguimiento a las trayectorias escolares desde el nivel inicial hasta el nivel secundario, para evitar el abandono y la repitencia.
- 2." Vínculo de la escuela secundaria con la educación superior y el mundo del trabajo". Se trata de acercar alternativas de educación superior, como de identificar vocaciones tempranas, desarrollo del proyecto de vida.
3. "Formación docente inicial y continua, carrera y valor social de la profesión". Vinculada con la formación inicial de los docentes, las competencias necesarias, el uso de tecnología, los avances de la ciencia; como el fortalecimiento de la formación docente en actividad.
4. "Comunidad educativa integrada: docentes, estudiantes, familia y comunidad". La atención a la convivencia escolar (valores, bullying, adicciones); espacios o protocolos de participación formales (códigos de convivencia, centros de estudiante).
5. "Sistemas de información y evaluación". Se trata del análisis de la información, el uso y la difusión para dar cuenta de los procesos educativos.
6. "Gobierno y gestión del sistema educativo". Refiere a la planificación, financiamiento y organización del sistema educativo; la articulación entre políticas y programas federales". Propuesta de acción ciudadanas. Provincia de Salta (2016:5)

Lo explicitado se enmarca en la presente Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006), la Ley de Educación Provincial N°7.546 (2008), La Declaración de Purmamarca, (2016), que define los ejes principales para llevar adelante una "revolución educativa" en el país; el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 "Argentina Enseña y Aprende" que presenta los ejes centrales y objetivos educativos prioritarios para el período 2016-2021, (Resolución CFE N° 285/16), otros.

En este caso, la política educativa de la provincia en el siglo XXI propone preparar recursos humanos que atiendan a los nuevos escenarios socio-económicos, políticos actuales del mercado laboral global. Es decir, que la educación apunte al desarrollo de las capacidades, las competencias para hacer frente a la vida, la incertidumbre, los avances de la ciencia, la tecnología, los problemas ambientales, entre otros. Esto se relaciona con los dos pilares básicos de la educación en la actualidad, *Aprender a aprender y Aprender a vivir juntos* para enfrentar la educación en el marco de las profundas transformaciones que vive la sociedad, según afirma Tedesco (2003:12). El sentido es jerarquizar el sistema educativo dotándolo de las

condiciones necesarias para su consolidación y fortalecimiento en pos de una progresiva y permanente mejora de la enseñanza y los aprendizajes, (Propuestas de acción ciudadanas. Provincia de Salta, 2016).

Por lo tanto, la propuesta educativa de la provincia de Salta no solo implica la renovación de las formas de conocer y hacer, sino que además abonamos la comprensión y vivencia en la escuela de condiciones de equidad e igualdad de oportunidades, calidad en la enseñanza y los aprendizajes y respeto a la diversidad (personal, sexual, social, cultural, lingüística y religiosa, entre otras). Desde el Plan Secundaria 20-30, la transformación es un desafío en la construcción de los conocimientos, la orientación vocacional, el acercamiento al mundo laboral de manera equitativa e inclusiva, dada las condiciones socio-culturales-económicas de la población estudiantil. Asimismo, la profesionalización de los docentes y los equipos de gestión que se desempeñan en las escuelas, que supone un saber en situación, la intervención, (Duschatzky, 2013).

Así también la importancia de las familias en la escuela que participen y colaboren en los aprendizajes de los niños. Por otra parte, la formación de redes de asistencia social para actuar sobre las necesidades y la construcción de vínculos saludables para garantizar la existencia de condiciones sociales y culturales propicias. Y finalmente, la necesidad de la identificación de prioridades para un abordaje territorial, a partir del uso de información desagregada por departamento y escuela, para analizar los datos, reflexionar, problematizarlos y generar propuestas de mejora.

El desarrollo de la Educación Rural en la provincia de Salta, responde a los lineamientos de la nación, son idénticas y otras se agregan:

- Capacitación a docentes desde el PROMER.
- Implementación del programa FARO.
- Provisión de fondos a través del Plan de Mejora Institucional.

-Orientación, seguimiento y evaluación de las acciones pedagógicas por técnicos del Ministerio de Educación.

-La participación de los directivos en el programa de capacitación: El liderazgo e innovación de los equipos directivos.

-Se abren líneas de trabajo más intensivas en las Áreas de Educación rural y Educación Intercultural bilingüe. (Informes: Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, 2018).

-Desarrollo del Plan Federal: Secundaria 20-30 en contextos rurales.

-Implementación del Secundario rural mediado por TICs

-Renovación de los Planes de Estudio de Profesorado para la Enseñanza Primaria, con orientación intercultural bilingüe (Santa Victoria Oeste e Isla de Caña) de la provincia de Salta.

-Creación de los Institutos de Formación Docente en Cachi, Iruya, Coronel Moldes, Chicoana, como anexos.

-Distribución de útiles y textos escolares a todos los estudiantes de Nivel Inicial y Primario desde el Gobierno de la provincia de Salta.

-Designación del personal de Apoyo a las aulas digitales en todos los departamentos de la provincia.

-Presupuesto destinado a la Refacción de escuelas para las escuelas Primarias.

Otros.

2.4.LAS NORMATIVAS PARA LA EDUCACIÓN RURAL

La Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) estableció la ampliación de la obligatoriedad escolar, a diez años; el Nivel Inicial (a los cinco años de edad) y la Educación General Básica dividida en tres ciclos de formación; el primer ciclo compuesto por tres años (primero, segundo y tercer año), el segundo ciclo (cuarto quinto y sexto año) y el tercer ciclo (séptimo, octavo y noveno). Esta nueva estructura

del Sistema Educativo argentino, modifica el anterior; en cómo entienden el proceso de escolarización y las necesidades de formación de los sujetos.

En el Título II del Capítulo I, artículo 5, la Ley Federal de Educación en referencia a la educación en contextos más desfavorables, menciona:

“a) El fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales.

f) La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación.

g) La equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población.

h) La cobertura asistencial y la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al sistema educativo propuesto por la presente ley.

q) El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza”. Ley Federal de Educación (1993:8).

Así también los conceptos de igualdad, equidad, adaptación, contextualización, diversidad se abren a la discusión y tensiona el sentido de la educación para todos, como las condiciones de acceso y de permanencia.

Fueron intencionalidades de la política educativa del gobierno neoliberal, que delimitaron tomas de decisiones y acciones a nivel macro-sistema. Podríamos decir, que fue el fin de la escuela elitista y conservadora, porque propuso una escuela para todos los sectores de la población, sobre todo de los contextos más desfavorecidos y vulnerables. De esta forma, se inició la educación como un derecho para todos.

La mención a la obligatoriedad escolar, la igualdad de oportunidades para todos

los habitantes, sin ningún tipo de diferencia (género, origen, raza, posición social, etc.) como lineamientos; requirió un trabajo intenso al interior de las instituciones para desestructurar el régimen educativo existente hasta esos momentos. También la permanencia como el egreso de los estudiantes, implicó un análisis de las situaciones particulares del grupo de cada institución, que poco estaban acostumbrados hacerlo. Y menos aún trabajar con las trayectorias educativas que mencionaban. Esto exigió, por una parte, la actualización de la formación docente y

por otra, la asumir una gestión directiva participativa e innovadora. Sin embargo, en sus inicios fue una etapa de grandes cambios de paradigmas en la educación, complejo para la puesta en práctica.

Siguiendo con el análisis de la Ley Federal de Educación, en el capítulo II de la Educación General Básica, Art. 15, establecía los objetivos:

“a) Proporcionar una formación básica común a todos los niños y adolescentes del país garantizando su acceso, permanencia, promoción y la igualdad en la calidad y logros de los aprendizajes” Ley Federal de Educación, (1993). Enfatiza un determinado abordaje de los Contenidos Básicos Comunes, que debían ser trabajados en las instituciones educativas de todo el país. A partir del mismo, se elaboró el Diseño Curricular jurisdiccional, que tuvieron en cuenta las características del contexto provincial. Esta definición explica una selección de los contenidos, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el sujeto que aprende, el contexto neoliberal, entre otros. En cuanto a las escuelas rurales, el planteo de la igualdad de oportunidades, el derecho a la educación son planteos que se inician, para dejar de lado la educación elitista y conservadora.

Por el cual, las políticas educativas de los 90, en los primeros años de transición del Gobierno de Menem acompañaron un conjunto de decisiones en el plano global de la nación. Y en las prácticas educativas de las instituciones, con el nuevo sistema educativo, se rompieron a su vez, las restricciones al ingreso a los diferentes niveles que había impuesto el gobierno autoritario, y se asistió a una renovada explosión de la matrícula, fundamentalmente en el Nivel Polimodal y Superior, (Tiramonti, 2008: 12). De esta forma ante la crisis del estado benefactor, se presentaron nuevos desafíos vinculados a la incorporación de toda la población escolar a la ciudadanía y al trabajo. Como también, el acceso a los bienes sociales básicos, desde las políticas del Estado argentino.

- Un nuevo aporte: El Tercer Ciclo de la E.G.B.

La Educación Secundaria Rural tiene su origen en el Tercer Ciclo de la EGB. En la Provincia de Salta, en el año 1997 las escuelas Primarias Rurales ampliaron la cobertura escolar, con la inscripción de alumnos para el octavo y noveno año. Esto acrecentó la complejidad de la tarea educativa en las escuelas primarias rurales, por la designación de maestros de grado para octavo y noveno año y los profesores itinerantes de Lenguas Extranjeras: Inglés, Educación Física y Educación Artística. La itinerancia se realizaba en diferentes instituciones educativas para cumplir las 18 horas semanales, requeridas por un cargo.

Con la Ley Federal (1993), fue un gran impulso para la ampliación y cobertura de la población escolar de las zonas rurales, a nivel provincial, nacional. Porque hasta ese entonces, los estudiantes no podían continuar con la escolaridad del Nivel Secundario por variados motivos, como la ausencia de un colegio secundario en el lugar, las largas distancias para la llegar a otras instituciones escolares, la incorporación al mundo del trabajo a temprana edad, el cuidado de los hermanos menores, entre otros. Por tal motivo, podemos decir, que favoreció ampliamente a la población de sectores vulnerables.

Si bien, se tendió a la cobertura de la escolaridad desde el acceso, la permanencia, la inclusión y la calidad; permitieron una mayor segmentación educativa y social. Muchos estudiantes no pudieron acceder a otros niveles de Educación, después del Tercer Ciclo; por diferentes situaciones particulares (como las dificultades de aprendizaje, los mínimos contenidos de egreso, las estrategias de enseñanza de los maestros de grado, otros) según las entrevistas realizadas durante la investigación. Podríamos decir, que dio respuestas a las demandas de cobertura, pero no así, a la calidad educativa; por los mismos condicionantes existentes, tanto de atención a los alumnos en secciones de plurigrado (séptimo, octavo y noveno año), los procesos de aprendizaje, la carencia de los recursos didácticos, la formación docente para la enseñanza en estos contextos; entre otros.

La reforma educativa a través del *Plan Social Educativo* generó propuestas y lineamientos para la Educación Rural, el Proyecto 7 del Tercer Ciclo de EGB para las escuelas rurales (ampliación de la obligatoriedad escolar y la igualdad de oportunidades de acceso a la educación porque los alumnos rurales no finalizaban la educación secundaria, hasta ese entonces), el Proyecto Refacción de Escuelas Ranchos (destinado a construir y mejorar los edificios escolares), Equipamiento Didáctico, la Biblioteca Escolar para el docente y los alumnos; Proyectos de formación docente para el Tercer ciclo, otros proyectos educativos que fueron subvencionados y favorecieron la mejora de las escuelas rurales, (Castillo, 2007).

Así para el *Tercer ciclo de la EGB*, brindó una formación a los maestros de grado para el desempeño en la atención a los alumnos de las secciones de plurigrado, de séptimo, octavo y noveno año, o bien; el octavo y noveno año; dependiendo de la matrícula escolar. La capacitación se basaba en el conocimiento y abordaje de los Cuadernos de Docentes (1997) como materiales para la enseñanza en las Áreas de: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología y Formación Ética y Ciudadana, que fueron elaborados por un equipo de técnicos del Ministerio de Educación de la Nación. Y, por otra parte, los Cuadernos para los Alumnos (1997), también de las diferentes Áreas, fueron textos para el desarrollo de las variadas actividades de los alumnos, según las Áreas de trabajo. El énfasis central fue el logro de la autonomía personal de los alumnos.

La propuesta de los Cuadernos de Docentes, como orientaciones didácticas pautaban determinados contenidos a enseñar, las actividades y las formas de evaluar los aprendizajes en las secciones de plurigrado de séptimo, octavo y noveno año. En este caso, fue un programa a ser desarrollado; tal como los proponían, con qué texto, qué consignas, cómo trabajarlo en la clase, qué recursos utilizar, cómo evaluarlos. Los textos y las actividades tanto para los docentes y los alumnos, eran seleccionados por los técnicos; del que derivaban las actividades a desarrollar. Sin embargo, podemos decir, que fue de gran utilidad para los maestros, porque facilitó la tarea, ante la complejidad de los contenidos a enseñar, para el que no estaban

formados y, menos aún para desarrollarlos en las secciones de plurigrado (séptimo, octavo y noveno año) de las escuelas rurales.

Por otra parte, los Cuadernos de los Alumnos consistían en actividades a ser desarrolladas por los mismos, en forma autónoma. Estos se encontraban en relación directa con los contenidos mínimos especificados en los Cuadernos de los Docentes. La propuesta de los Cuadernos, facilitaron los procesos de aprendizaje, puesto que cada alumno contaba con ocho cuadernos de las diferentes Áreas, en los que estaban las informaciones requeridas según los contenidos y las consignas de las actividades con sus respectivas evaluaciones. Y son los maestros quienes orientaban a cada grupo de alumnos, según requerimientos, dudas, interrogantes. Aquí, los docentes aplicaban una propuesta, no planificaban; desarrollaban lo que dicen los Cuadernos.

Así también, el Tercer Ciclo generó dificultades en torno a lo pedagógico, la organización y administración institucional, puesto que se continuaba con el mismo personal, cuando la estructura organizativa se había ampliado. Era evidente la sobrecarga de la función de los directivos de la Educación Primaria, porque en algunos casos, debieron hacerse cargo de las clases, al no contar con la designación a tiempo de los maestros.

Fueron numerosas las dificultades que existieron, pero los directivos resolvieron algunos. Como la preocupación de la buena enseñanza, las formas de evaluación, los aprendizajes de los estudiantes, el acceso a la Educación Polimodal, entre otros. Pero los desfases de los aprendizajes, el ausentismo de los estudiantes, la formación docente para el octavo y el noveno año, entre otros; atentaban en cierta forma en la calidad educativa.

Por lo tanto, la ampliación de la obligatoriedad escolar con la Educación General Básica (1993) fue significativa, por una parte, porque dio respuestas a la necesidad de formación de los ciudadanos para el nuevo siglo, de todos los sectores

de la población. Sin embargo, las condiciones para su desarrollo no fueron las adecuadas en algunos casos, dado que atentaron en el logro de la calidad educativa, al poner énfasis solamente en la cobertura.

Entonces, de qué forma, los docentes hicieron frente a un conjunto de situaciones problemáticas en los escenarios educativos, desde la formación específica, los tiempos y espacios de trabajo; se diferencian porque cada docente asume un posicionamiento singular, singularidad que deviene de las propias lógicas de formación. En tal sentido, la tarea de educar siempre fue un gran desafío para quiénes lo desarrollan y quiénes establecen los lineamientos.

Y, actualmente con la vigencia de la *Ley Educación Nacional* N° 26.206 (2006) surge la *Modalidad Educación Rural*, con el sentido de particularizar y revitalizar un tratamiento específico en la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente para estos contextos. Se amplía la obligatoriedad de la Educación Secundaria y favorece aún más, a los sectores de la población vulnerable. Con el que se da inicio a la creación de los colegios secundarios rurales en los edificios de las escuelas primarias, a nivel nacional y provincial; según la población escolar existente.

En el *Capítulo II de la Ley Nacional de Educación, Artículo 11*, propone fines y objetivos de la política educativa nacional y, en relación específica a la Educación Rural:

a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin equilibrios regionales ni inequidades sociales.

d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.

v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación. (Ley de Educación Nacional N° 26.206).

El Capítulo X, Artículo 49 de la *Modalidad Educación Rural*, de la Ley, expresa:

La educación rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades particulares de la población que habita en zonas rurales. (Ley de Educación Nacional N° 26.206).

Plantea en forma explícita las intenciones de la reforma educativa desde la Ley de Educación Nacional y se constituyen ejes orientadores para la gestión de los Directores de las escuelas rurales, con un amplio nivel de generalidad.

En el Artículo 50, propone los siguientes objetivos de *la Modalidad*:

“a) Garantizar el acceso a los saberes establecidos para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales. Plantea un dispositivo de formación que atienda a la singularidad de los sujetos, la diversidad de trayectorias escolares, la igualdad de oportunidades con el empleo de estrategias diversificadas.

b) Promover diseños institucionales que permitan a los alumnos mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia durante el proceso educativo, garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema de la Provincia y entre las diferentes jurisdicciones. Implica revalorar la cultura, la identidad y el contexto. Lo local, lo regional constituyen puntos de partida para avanzar la mirada a otras realidades provinciales, nacionales e internacionales.

c) Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas de plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, 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 a las necesidades educativas de la población rural migrante”. (Ley de Educación Nacional N° 26206).

La propuesta se orienta al trabajo con la diversidad, la inclusión, el trabajo con las trayectorias y su acompañamiento a través de dispositivos que tengan en cuenta la singularidad del grupo de alumnos.

En los contextos rurales el proceso educativo es diferente, en relación a las instituciones educativas urbanas. En primer lugar, por la ubicación geográfica y sus características socio-económicas-políticas y culturales. En segundo lugar, las distancias, los medios de comunicación y los caminos de acceso a las mismas. Por otra parte, la población dispersa en estos contextos, expresa la mínima cantidad de

estudiantes para determinadas secciones, esto hace a la conformación de las secciones de “plurigrados”. Todo lo expresado son condicionantes que deben atravesar los estudiantes, sumado a esto la imposibilidad de acceder a bibliotecas, a computadoras o en algunos casos a celulares; que de alguna forma limitan el proceso, pero no determinan el mínimo rendimiento o el fracaso escolar.

Por lo tanto, las desigualdades existentes en el contexto rural no solo limitan el acceso al sistema educativo, sino también su permanencia (cómo y de qué forma, se establecen las condiciones de su permanencia desde las instituciones educativas) y el egreso (qué estrategias definen el desarrollo de determinadas capacidades) en la educación secundaria rural. Esto por el ingreso laboral a temprana edad, Porque muchos alumnos trabajan a la par de sus familiares, las distancias para llegar a la institución; o bien; el significado y sentido que le atribuyen a la educación, no solo de los padres sino también de los mismos alumnos.

De esta forma, el derecho a la educación, la inclusión de todos los adolescentes/ jóvenes todavía es un gran desafío. Pese a la ampliación de cobertura, la obligatoriedad escolar existe una serie de condicionantes que, de una forma u otra, influyen en los procesos de aprendizaje y el desarrollo de ciertas competencias. La inclusión, la igualdad de oportunidades es un propósito desde la política educativa, que a menudo, van adoptando las instituciones. Desde la observación institucional, podemos destacar que, en los colegios secundarios rurales, prevalece la desigualdad y por ende la segmentación social, por la estratificación social existente al interior de las comunidades rurales. La creación de escuelas en barrios marginales produce mayores oportunidades de inclusión y retención, pero puede significar el acceso a un circuito educativo estigmatizado y de baja calidad, Jacinto (2007:14).

Así también, la demanda de la formación docente es una constante, porque los docentes recién egresados, trabajan en la ruralidad. Cómo desempeñar el rol, con la heterogeneidad del grupo de estudiantes, la selección de contenidos, las actividades, las estrategias y formas de evaluación. Se trata de empezar a formarse

en la puesta en práctica y aprender el oficio de ser docentes es un aprendizaje permanente (Alliaud, 2017).

Los condicionantes institucionales, organizativos, administrativos, pedagógicas didácticas, permite cierta estructuración lógica de la dinámica del trabajo cotidiano de los docentes. Sin duda, los resultados se encuentran relacionados con las condiciones y la cultura institucional. Dado que, cada institución es singular. Y es la gestión institucional, que hace la diferencia en la calidad educativa. Las diferentes problemáticas siempre van a existir, no solo en la ruralidad, sino también en los contextos urbanos; pero es la comunidad educativa que propone qué hacer, cómo, de qué forma, por qué y para qué. Una propuesta concreta, que atienda a las necesidades y trabaje para mejorarla.

Así también la Ley de Educación de la provincia de Salta N°7546 (2008) conserva los objetivos que expresa la Ley de Educación Nacional sobre la Educación rural y agrega otras, en el Título II La política educativa: principios, fines y criterios de la educación, en el Artículo 8:

“d) Fortalecer el conocimiento y la valoración de la realidad de la provincia de Salta, promoviendo el desarrollo de la identidad provincial, con sentido humanista, histórico y trascendente, basado en el respeto a la diversidad cultural, a las particularidades locales, abierto a los valores universales y a la integración regional, nacional y latinoamericana.

e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y asignación de recursos, otorgando prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

f) Asegurar condiciones de igualdad a través de estrategias y mecanismos que evidencien el respeto por las diferencias y el reconocimiento de capacidades especiales.

w) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural” Ley de Educación Nacional (26.206).

Esto implica atender a la ruralidad desde una mirada integradora del sistema, que supere el desarrollo de proyectos especiales que respondan a las particularidades contextuales, como la singularidad de las trayectorias de los alumnos. Se trata de revisar la homogeneidad de la escuela y a partir de reconocer los múltiples espacios y actores, plantear modelos de organización adecuados a

cada escuela y zona rural; con la incorporación de contenidos que recuperen esas realidades locales, integrados a los contenidos de los Diseños Curriculares.

En todos los casos, las políticas de enseñanza requieren considerar las particularidades de la organización en plurigrado y analizar los procesos de aprendizaje en el marco de la diversidad, (Anexo Resolución CFE N° 128, 2010).

En el Art. 21, Capítulo II de la Estructura del Sistema Educativo Provincial, expresa: El Sistema Educativo Provincial permitirá los modelos de organización escolar adecuados a cada contexto local o institucional: Agrupamiento de instituciones, salas plurigrados y grupos multiétarios, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, (Ley de Educación de la provincia de Salta 7546, 2008). Proyecta la construcción de nuevos dispositivos para la formación de los alumnos.

El Capítulo VI establece la Modalidad Educación Rural, en el Artículo 55 menciona: “que abarca la Educación Inicial, Primaria y Secundaria, destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales.

El Artículo 56, como objetivos de la Modalidad Rural, acentúa una propuesta de trabajo institucional de acuerdo con las características socio-económicas–culturales de las comunidades en las que se insertan las escuelas, se mencionan:

“a)Garantizar el acceso a los saberes establecidos para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales”.

Plantea un dispositivo de formación que atienda a la singularidad de los sujetos, la diversidad de trayectorias escolares, la igualdad de oportunidades con el empleo de estrategias diversificadas.

“b) Promover diseños institucionales que permitan a los alumnos mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia durante el proceso educativo, garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema de la Provincia y entre las diferentes jurisdicciones”.

Implica revalorar la cultura, la identidad y el contexto. Lo local, lo regional constituyen puntos de partida para avanzar la mirada a otras realidades provinciales, nacionales e internacionales.

“c) Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas de plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante”.

“d) Promover la igualdad de oportunidades y posibilidades, asegurando la equidad de género. Refiere a la inclusión, la atención a la diversidad, el respeto por las trayectorias de los sujetos”. (Ley de Educación de la provincia de Salta)

Es decir, la educación para todos, sin sectarismos, ni discriminación. Implica una formación integral de los sujetos a partir de una propuesta curricular acorde a la transformación permanente de la sociedad y la cultura.

En el Art. 57, inciso “e) Proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los alumnos del medio rural, tales como textos, equipamiento informático y comunicacional, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, entre otros. Propone la necesidad de equipar a las instituciones educativas rurales para generar la igualdad de condiciones y posibilidades educativas para aprender a pesar de las particularidades contextuales”.

Es una necesidad contar con el equipamiento adecuado en las instituciones educativas rurales, porque también los alumnos no cuentan con ello, en los domicilios personales. Y asimismo para los docentes, que al vivir en la zona no cuentan con las bibliografías suficientes para diseñar los dispositivos de enseñanza. Se suma a esto, la soledad en la práctica docente debido a las pocas oportunidades de comunicación y de accesibilidad entre las instituciones educativas rurales, por la ubicación de las mismas condicionan la interacción de manera presencial y la periodicidad entre docentes.

En este contexto social, histórico y político, la función del director se encuentra

en tensión permanente frente a la conducción, la organización y el funcionamiento escolar.

2.5. ESCUELAS RURALES Y SU ORGANIZACIÓN A NIVEL JURISDICCIONAL

Según Perrone (2007), la población escolar rural reside a largas distancias de la escuela, con un menor porcentaje de matrícula escolar, como también el número de docentes. La forma de agrupamiento de alumnos es por secciones únicas (un docente esta designado para la atención de un determinado grado), secciones de plurigrado (un docente esta designado para la atención de un mínimo de 18 o más alumnos de diferentes grados) y de personal único (un docente es director y maestro de todos los alumnos de la escuela, responsable de menos de dieciocho alumnos). Las escuelas de los radios céntricos “urbanas” cuentan con secciones únicas, y las formas de organización en plurigrado y de personal único se ubican en las zonas rurales, dependiendo exclusivamente de la cantidad de alumnos. De esta forma, las formas de organización escolar vigente, se encuentran reguladas por las normativas del Ministerio de Educación de la provincia de Salta, pero los estilos de gestión institucional y del aula son diferentes, en las distintas escuelas rurales.

De acuerdo con las conceptualizaciones presentadas, la escuela rural se diferencia de la urbana porque los alumnos pertenecen a sectores sociales muy diferenciados desde los lugares de residencia, las condiciones de vida, las prácticas culturales, el capital cultural, las expectativas y probabilidades de acceso, de permanencia y de ser promovido en el sistema escolar. Esto plantea la existencia de niveles de acceso diferenciados, por la desigualdad social y las trayectorias de los alumnos, los padres (desempeño laboral, trayectorias educativas), los docentes y los directivos (trayectorias socio-profesionales) que se desempeñan.

Las tasas de alfabetización de las poblaciones rurales son con gran frecuencia inferior a la tasa nacional media, lo que puede explicarse debido a las dificultades inherentes a la ruralidad, el aislamiento geográfico, las distancias para llegar a las escuelas, el escaso uso de la lectura y la escritura, la ausencia de textos en los ambientes familiares (Borsotti, 1984). Centran la atención en otras preocupaciones (sobre todo laborales, de subsistencia); el analfabetismo de los padres, por el escaso uso de lengua escrita; entre otros.

Los hijos de los pobladores rurales se encuentran entre los menos favorecidos en lo que hace al acceso y la continuidad en el Sistema Educativo. Los aprendizajes adquiridos se perciben como prácticas orientadas en la adquisición y desarrollo de las destrezas necesarias para desempeñarse en la vida rural (Flood, 1985). La preocupación central de los padres es la incorporación al mundo del trabajo y el desarrollo de las estrategias de sobrevivencia en la comunidad, como también de la continuidad de los estudios. La familia y la escuela aparecen como dos ambientes diferenciados en su forma de socialización.

Los indicadores de rendimiento cuantitativo y cualitativo del Sistema Educativo en las diferentes Áreas de conocimiento son inferiores en las escuelas rurales (Fainholc, 1991), pero superiores en la repitencia, el ausentismo, la sobre-edad, la deserción escolar. Esto se concentra en la población de alumnos de los primeros grados, según datos del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta y el 20% de los niños que cursan los grados superiores abandonan la escolaridad durante el cursado de la Educación Primaria, (Laura, M. 1993). Diferentes razones imposibilitan la continuidad y la finalización de los estudios; entre ellos, la edad, los medios de acceso a la escuela, los procesos de aprendizaje, la migración de los padres, otros.

Situación que nos lleva a pensar en la formación del Director en la gestión, como de los docentes para desempeñarse en los contextos rurales, las condiciones de trabajo, la propuesta curricular, la cultura de los alumnos, el contexto socio-económico-productivo y político. Planteamos la necesidad de la formación

específica para atender la educación rural, porque los Planes de Estudio de la formación de maestros de grado no la contemplaban. En los últimos años, el Plan de Estudios para el Profesorado de enseñanza Primaria (2009) cuenta con un Seminario: “Educación Rural” en el tercer año, con un régimen cuatrimestral. Sus contenidos problematizan el contexto, las características y la adaptación de los contenidos para la enseñanza para atender a la diversidad.

Por otra parte, los docentes de las escuelas rurales fueron capacitados desde el Ministerio de Educación de la Nación en el año (2009 y 2010) desde los Proyectos: Educación Rural en las Áreas Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, como el empleo de las nuevas tecnologías. A esto podemos agregar la creación de la Coordinación de Educación Rural en el año 2011 con el Programa mejoramiento de las Escuela rurales, destinado a la actualización y formación docente.

Sin embargo, tampoco el Diseño Curricular de Educación Primaria (2010) refiere específicamente a la atención de la complejidad de la Educación Rural, la mención a la inclusión, al trabajo con las trayectorias de los sujetos y a la adaptación de los contenidos es una constante, que coincide con los aportes de la Modalidad Educación Rural, de la Ley de Educación Nacional.

Se reconoce la problematización de la educación rural, los avances en la mirada a los contenidos escolares, al contexto y los dispositivos de enseñanza. Pero es fundamental, la formación docente y el desarrollo profesional, como de la gestión de los directivos. De tal forma, que los involucre y comprometa en los resultados de la mejora del rendimiento escolar.

-La organización escolar en la provincia

Hoy sabemos que la Provincia de Salta cuenta con 526 escuelas rurales según Plan de Educación: “Salta enseña y aprende” (2016-2020) ubicadas generalmente en poblados aislados y dispersos. Presentan determinadas características en la organización, administración y funcionamiento escolar de acuerdo a la cantidad de alumnos que asisten. Y en función al mismo, es equivalente la designación de los cargos docentes, directivos y personal de servicio.

Para comprender y analizar la escuela en estudio, planteamos a nivel general algunas especificaciones sobre la organización escolar de las escuelas rurales, considerando las normativas vigentes desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, tales como: Reglamento General de Escuelas (1969), Estatuto del Educador 6830 (1995), Circular N° 1 del Consejo General de Educación (1989), (1991). Además, destacan otros aspectos en la estructura organizativa en relación a la cantidad de alumnos, el tiempo escolar, las distancias de acceso, el servicio asistencial, la categoría de las escuelas, el tipo de dirección, otros.

Entre algunas características que rigen a las escuelas rurales, es la ubicación de las escuelas, la categoría, la modalidad, con comedor escolar, la designación de un directivo, dependiendo exclusivamente de la cantidad de alumnos. Por otra parte, a los docentes se les proporciona un plus de bonificación por zona desfavorable y transporte, las que varían según las distancias y las dificultades de acceso. Estas escuelas cuentan con docentes interinos y suplentes en la mayoría de los casos. (Datos de la Secretaría de Planeamiento Educativo de la Provincia de Salta, 2017)

La presente clasificación de las escuelas de acuerdo a la ubicación de las escuelas, se encuentra en vigencia:

Extra-urbana rural (EU), son escuelas que se encuentran cercanas a los contextos urbanos y se les asigna el 20% de zona desfavorable (corresponde un plus de bonificación).

Desfavorable rural (D), la distancia de acceso a las escuelas es mayor que la anterior y con dificultades de acceso, les corresponde el 40% de zona.

Muy desfavorable-A rural (M.D.-A) las escuelas cuentan con el 80% y 100% de zona desfavorable, las distancias y las dificultades de acceso aún son mayores para los docentes y alumnos que concurren a las escuelas.

Muy desfavorable -B rural (M.D.-B), son escuelas que tienen el 150% a 250 % de zona desfavorable. Generalmente son albergues y de Jornada Completa, porque las distancias para llegar a la misma son más extensas y los caminos intransitables, abruptos, inexistencia de red caminera. Circulan a lomo de mula o a pie, entre 5 horas a más horas a pie. Durante el período escolar, el personal de la institución reside en la escuela y tres veces al año regresan a sus domicilios (Semana Santa, Vacaciones de Julio, Semana del Milagro). Informes del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, 2018). A esto se suma, la soledad, la cultura de las comunidades, las dificultades de los alumnos, la ausencia de recursos didácticos, entre otros.

Cuadro N° 8

Organización de las escuelas rurales en la Provincia de Salta

Aspectos generales de la estructura organizativa de las escuelas							
ZONA	Modalidad	Comedor Escolar	Categoría	Dirección	Docente	Sección (grados)	Bonificación por zona
EU-Urbana	Jornada Simple	Desayuno	Primera Con más de 750 alumnos.	Dirección Libre	Titulares	Únicas	-
EU- Extra Urbana – Rural	Jornada Simple	Desayuno	Segunda Con menos de 750 alumnos	Dirección Libre	Titulares	Únicas	20%
D-Desfavorable Rural	Jornada Simple	Desayuno / almuerzo	Tercera Con menos de 250 alumnos.	Dirección C/ grado	Titulares/ Interinos	Plurigrado / y únicas	40% 80 %
M.D. -A Muy DesfavorableA Rural.	Jornada Simple/ Completa	Desayuno / Almuerzo/ merienda	Cuarta con menos de 100 alumnos, 31% de asistencia media.	Dirección /c grado	Interinos / suplentes	Plurigrado	100% 150%
M.D. -B Muy Desfavorable - B R0ural	Jornada Simple/ Completa Albergue	Desayuno / almuerzo/ merienda	Sin categoría Menos de 30 alumnos/ 31% de asistencia media.	Dirección c/grado	Interinos/ suplentes	Personal único	200%

*Fuente: Datos sistematizados, a partir de fuentes de Dirección de Educación Primaria. (2017).

EU Escuelas Urbanas.

D. (Desfavorable) Escuelas rurales cercanas a determinados municipios.

MD.-A (Muy Desfavorables) Escuelas rurales a largas distancias y

M.D.-B (Muy Desfavorable) Escuelas rurales a dos o tres horas a pie, o lomo de burro para llegar a las escuelas.

Por otra parte, también el Estatuto del Educador de la Provincia de Salta, Ley N° 6830 (1995: 19) que en el Capítulo II de las clasificaciones de los establecimientos educativos, Art. 47 expresa, que cada cuatro años se clasificará a los establecimientos educativos por su ubicación, cantidad de alumnos y demás características (Estatuto N°6830, 1995: 4).

En la actualidad, es un referente básico que considera el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Aunque en los últimos años, la construcción de la red caminera, la urbanización creciente, la cantidad de escuelas rurales han disminuido según la clasificación y pasaron a escuelas semiurbanas. De 621 escuelas rurales (2010) existentes en la provincia; quedaron solo 526 con la nueva clasificación (2017).

-La categoría de las escuelas

El criterio para clasificar las escuelas, según la categoría lo establece el Ministerio de Educación cada cinco años, esto por aumento o disminución de la matrícula escolar. La categoría corresponde exclusivamente a la cantidad de alumnos por escuela y esto determina la distribución de cargos directivos, docentes, personal administrativo y personal de servicio (ordenanzas).

Las escuelas primarias de primera categoría se ubican generalmente en el radio urbano y corresponde más de 750 alumnos, según normativa vigente.

En el caso, de las escuelas rurales de Segunda categoría, son aquellas que cuentan con menos de 750 alumnos, se encuentran situadas en las inmediaciones del radio céntrico. Mientras que las escuelas de Tercera categoría, cuentan con menos de 250 alumnos, las escuelas de Cuarta categoría con menos de 100

1alumnos (hasta un 31%, de asistencia media). Y las escuelas sin categoría, son aquellas de personal único, con menos de 30 alumnos, 31% de asistencia (cuenta con un director que es a la vez, docente de una sola sección de plurigrado).

Cuadro N°9

Categoría de las escuelas de Nivel Primario en la Provincia de Salta

Categoría de las escuelas (según cantidad de alumnos)		
Categoría	Cantidad de alumnos	Ubicación
Primera	Más de 700 alumnos	Urbana (radios céntricos rurales)
Segunda	Menos de 700 alumnos	Semi-Urbana-
Tercera	Menos de 250 alumnos	Rurales
Cuarta	Menos de 100 alumnos, hasta una asistencia media de un 31%	Rurales
Sin categoría	Personal único, con menos de 30 alumnos y el 31 % de asistencia media.	Rurales

*Fuente: Circular Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Salta (1989)

El Cuadro expuesto presenta la categoría de las escuelas, que rige en las escuelas Primarias de la Provincia de Salta.

-Cantidad de Escuelas según Categoría en la Provincia de Salta

Cuadro N° 10

Las escuelas primarias que no están cubiertos por directores de concurso.

Cantidad de Escuelas y categorías				
Escuelas de primera Categoría	Escuelas de Segunda categoría	Escuelas de Tercera Categoría	Escuelas de 4ta. Categoría	Escuelas sin categoría
125	105	265	90	-

*Fuente: Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación. Provincia de Salta (2017)

-La Modalidad de las escuelas

El siguiente cuadro da a conocer las diferentes modalidades de las escuelas y que dependen exclusivamente de la ubicación.

Cuadro N° 11

Modalidad de las escuelas de Nivel Primario en la Provincia de Salta

Modalidad, Horario Escolar y Servicio Asistencial			
Modalidad de las escuelas	Horario	Áreas	Servicio asistencial
Jornada simple J/S Sin comedor/ con 2 turnos (M Y T)	8:00 a 12:15 hs.	Urbanas	Solo desayunan o reciben la merienda.
Jornada simple J/S con comedor	8:00 a 12:15 hs.	Rurales	Desayunan y almuerzan
Jornada Completa	8:00 a 16:15 hs.	Rurales	Desayunan-almuerzan y reciben la merienda.
Jornada Completa Albergue Permanecen durante la semana en la esc.	8:00 a 16:15 hs. actividades escolares, luego extraescolares.	Rurales	Desayunan-almuerzan – reciben la merienda y cenan.

*Fuente: Circulares de Dirección de Educación Primaria (1989).

Existe un mayor porcentaje de escuelas rurales con la *Modalidad Jornada Simple* con comedor escolar (ubicadas en radios semiurbanos) de los municipios y/o departamentos de la provincia de Salta. Son 65 escuelas rurales con la Modalidad Jornada Completa ubicados en diferentes departamentos, que se ubican en la zona desfavorables/ inhóspita, alejadas y con escasa población. Y en menor cantidad, son las escuelas rurales con la Modalidad Jornada Completa Albergue, éstas se ubican en las zonas aún más alejadas y con la población aún más dispersa, (Circular 1989).

El tiempo escolar para la Modalidad Jornada Completa es de 8,00 a 16,15 horas, según la Circular (1989), (1991). El turno mañana se destina a la enseñanza y aprendizaje de las Áreas Disciplinarias, según la Caja Curricular de Educación Primaria (2010). Y en el turno tarde, presentan Talleres programados desde los Proyectos de Jornada Completa. El funcionamiento con esta modalidad, es avalado por autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.

El Plan nutricional: Comedores Escolares de la provincia de Salta, tiene por objetivo complementar la alimentación diaria que reciben los alumnos en la familia. De acuerdo a la Modalidad de escuelas, los directivos reciben el dinero por cantidad de alumnos para realizar el desayuno solamente en todas las escuelas urbanas, el desayuno y comedor en las escuelas rurales con Jornada Simple, y además con la merienda en las escuelas con la Modalidad Jornada Completa. Y en las escuelas con la Modalidad Jornada Completa Albergue, cuentan con el servicio asistencial completo, porque los alumnos viven en la escuela durante la semana.

Cuadro N°12

Plan Provincial Nutricional: Comedores escolares

Modalidad de escuela	Modalidad de Asistencia alimentaria	2016	2017
Jornada Simple	Refrigerio	3,50	5,00
Jornada Simple	Almuerzo/refrigerio	10,30	14,50
Jornada Completa	Jornada Completa	13,80	19,50
Jornada Completa Albergue	Albergue	27,60	39,00

*Fuente: Plan provincial Nutricional: Comedores escolares. Ministerio de Educación (2017).

-Cantidad de escuelas con Jornada Completa en Salta

En la Provincia de Salta, existen 65 escuelas Primarias rurales con Jornada Completa, las que se distribuyen en los siguientes Departamentos.

Cuadro N°13 Escuelas de la Provincia de Salta con Jornada Completa

Departamentos	Cantidad de escuelas con Jornada Completa
Salta -Capital	3
CERRILLOS	5
Chicoana	12
Guachipas	7
La Viña	1
Rosario de Lerma	7
Cachi	2
Cafayate	4
General Güemes	2
La Poma	5
La Caldera	4
Los Andes	2
Molinos	4
San Carlos	7
Total	65

*Fuente: Circular de Dirección de Educación Primaria (2017).

Cuadro N°14 Escuelas con Jornada Completa en el Departamento: Cerrillos

Departamento	Escuelas	Parajes
Cerrillos	DR. MANUEL ACEVEDO	SUMALAO
	San Agustín	San Agustín
	Canal de Beagle	Las Pircas
	Gabriela Toranzos de Peretti	La Falda
	Teniente. Benjamín Matienzo	Fica. La Blanca

*Fuente: Circulares de Dirección de Educación Primaria (2017).

En cuanto a la escuela rural con la Modalidad Jornada Completa Albergue, corresponde a un régimen de internado, que los docentes y directivos tienen la responsabilidad de formar a los niños (contenidos curriculares y extracurriculares) durante el tiempo que se encuentran en la institución. Este período varía de acuerdo a las zonas en donde se encuentran situadas y obedece principalmente a variables como la distancia que deben recorrer los alumnos para llegar a las escuelas, en algunos casos más de 4 horas a pie, o bien las inclemencias climáticas propias de cada zona. (Circular de Dirección de Educación Primaria, 2017). Es una apuesta a la equidad, la igualdad de oportunidades para la población escolar de los contextos desfavorables.

-La designación de los cargos directivos

En el siguiente cuadro podemos observar la relación que existe entre la categoría de las escuelas, la cantidad de alumnos y la designación del directivo. Generalmente a las escuelas rurales no le corresponde la dirección libre, en la mayoría de los casos, porque cuentan con menor cantidad de alumnos. Por el que, los directores, no solo desempeñan esta función; sino también de maestro de una sección de plurigrado.

Cuadro N°15

Cargos directivos y categoría de las escuelas de Nivel Primario

Categoría de las escuelas y designación de cargos directivos			
Categoría	Cantidad de alumnos	Dirección	Vice-dirección

Primera	Más de 700 alumnos	1 Director	2 o 3 Vice-Directores (1 Vice-Director por cada 10 grados)
Segunda	Menos de 700 alumnos	1 Director	1 o 2 Vice-Directores
Tercera	Menos de 250 alumnos	1 Director que además es vice-Director..	
Cuarta	Personal único, menos 100 alumnos y hasta una asistencia media de 31 %	1 Director, además es Vice-Director y docente de una sección de plurigrado.	
Sin Categoría Personal Único	Menos 30 alumnos y la asistencia media menor al 31%.	Director, vicedirector, docente de una sección de plurigrado desde Nivel Inicial al Séptimo grado, personal de servicio - Personal único	

*Fuente: Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Salta, (2017).

La designación de los cargos directivos está determinada por la cantidad de alumnos, secciones y docentes. De ahí que las escuelas de primera categoría con más de 700 alumnos cuentan con dirección libre (significa un Director está a cargo solamente de la gestión institucional, con alternancia de turno (tres días a la mañana y dos a la tarde). Además, cuentan con dos o tres vice-Directores según la cantidad de secciones, a cada vicedirector le corresponde 10 secciones como máximo y como mínimo 9, según Circular 1989. Generalmente las escuelas urbanas y otras que se ubican en el radio céntrico de los contextos rurales, cuentan con el cargo del director y Vice-director.

A las escuelas rurales de Tercera y de Cuarta categoría le corresponde un *“Director a cargo de una sección de plurigrado”* es el Director de escuela y con atención de una sección de plurigrado.

Y finalmente, el Director de las escuelas sin categoría, es aquel que se desempeña como director y docente responsable de una sola sección de plurigrado que existe en la escuela, (con los alumnos de 1º a 7º grado).

La categoría de las escuelas se encuentra en relación directa con la cantidad de alumnos e influye directamente en la designación del personal docente y directivo. La variable número determina la organización de los alumnos en la institución. Esto condiciona el desarrollo de los contenidos y la atención a los diferentes grupos

existentes en una sección. Como así también, la función específica del Director en la organización y administración, lo pedagógico y lo socio-comunitario.

-La formación de grados y plurigrados

La organización de los grados/años (designación equivalente, Diseño Curricular 2010) de la escuela Primaria de la Provincia de Salta, corresponde también a la cantidad de alumnos; como la sección de plurigrado y de personal único.

El *Grado/Año*: corresponde a un grupo de alumnos que cursan un determinado grado escolar. La escuela primaria de la República Argentina es graduada y constituida por siete grados; según la Ley de Educación Nacional N° 26206.

El funcionamiento de cada sección/ grado corresponde a 25 alumnos como mínimo y 35 como máximo, en las instituciones educativas que se ubican en zonas urbanas o semi-urbanas y en los radios céntricos de la zona rural.

El *Plurigrado/pluriaño*: Es una sección constituida por diferentes grados/sección, o años simultáneos (Por ejemplo, alumnos de 1º, 4º y 5º o, de otra forma 3º y 7º, etc.) y están a cargo de un docente). La cantidad de alumnos que requiere una sección de plurigrado como mínimo es 15 alumnos y un máximo hasta de 25. Las escuelas con plurigrado se ubican en las zonas rurales, con una población de alumnos reducida. (Circular N° 1 1989)

Personal Único/ Multigrado: Es una institución educativa que cuenta con un grupo hasta 18 alumnos, constituido por alumnos de diferentes grados/años (desde el nivel inicial al séptimo grado de Educación Primaria) y a cargo de un docente que es el Director de la escuela. En la provincia de Salta, generalmente se denomina escuela de personal único y se ubican en zonas muy desfavorables y con una mínima población escolar por cada grado/año.

En los últimos años ya no existen, debido a la superposición de funciones en un solo personal directivo.

CAPÍTULO III

LA GESTIÓN DEL DIRECTOR EN LA ESCUELA PRIMARIA

3.1. SIGNIFICADO Y SENTIDO: SER DIRECTOR DE ESCUELA

La etimología de la palabra *Director*, proviene del latín *quien dirige y dirigir* que, a su vez, proviene del vocablo latino “*dirigere*” que significa ordenar, guiar, orientar para el logro de determinados resultados. Está vinculado con la acción de llevar algo hacia un término o lugar señalado. El término Director significa: persona que desempeña el rol de mayor jerarquía en una institución educativa. Algunas de las funciones: la planificación escolar, la coordinación, el control, la evaluación, la administración de los recursos y la toma de decisiones.

Santos Guerra (2006) entiende “la dirección como un proceso de coordinación de las voluntades y de los esfuerzos. Una fuerza capaz donde todos aporten lo mejor de sí mismo. Un modo de generar ilusión, iniciativa y autonomía. Es decir, que posibilite un clima para que las plantas crezcan y florezcan” (Santos Guerra, 2006: 28). En este caso, es de importancia el término “autoridad” que proviene del verbo latino *auctor, augere*, que significa «hacer crecer». Por lo tanto, el Director no es el que piensa por todos, el que decide por todos y para todos, el que se responsabiliza de todo, sino el que estimula a todos los integrantes de la comunidad educativa para que emerjan las iniciativas y se comprometan con el cambio de la cultura institucional. Es contrario a la dirección absorbente, centralizada y autoritaria.

De esta forma se habla del equipo directivo como responsable de la innovación en el ámbito de la escuela, entendido como unidad de planificación, acción y evaluación. Y aquí la formación de los profesionales es un punto crucial, porque la escuela aprende y se mejora a través de la reflexión sistemática que sus integrantes realizan sobre la práctica (Santos Guerra, 2006).

Los procesos de cambio deben tener un carácter institucional, una dimensión compartida por toda la comunidad, donde exista la participación, un buen clima de trabajo, el curriculum como cambio de experiencias compartidas y con una actitud interrogativa, comprometida y transformadora de la realidad institucional. No se trata de cambios ambiciosos, sino profundos y protagonizados por las personas. Este

planteamiento requiere unas condiciones como la flexibilidad, colegialidad, racionalidad, que no es sólo la voluntad de mejorar la práctica, sino qué se pretende y qué es necesario hacer en esa realidad y compartir tiempos, espacios para dialogar, tomar parte activa en la planificación, la ejecución, la evaluación y el cambio en las escuelas.

En efecto, para que haya una mejora efectiva en la calidad del trabajo en las escuelas, es preciso modificar simultáneamente el discurso (el lenguaje con el que se nombran las cosas), la práctica (los comportamientos que se realizan) y las actitudes (la disposición de las personas hacia la tarea y hacia los demás). La obligación del Director es ejercer el control (dominio) con su interés en conseguir la participación (integración) y la innovación. Si sólo se modifican los nombres, el discurso teórico, no existe un cambio real, porque no se produce una mejora efectiva. No basta cambiar los nombres de las cosas para que estos cambien, el cambio debe instalarse en la práctica.

Para Murillo (2006) el cambio escolar pasa por un buen liderazgo transformacional y distribuido, por lo tanto, reconoce las funciones de la buena dirección para los cambios exitosos. La redefinición de la función de la dirección escolar, frente a la clásica concepción donde el Director aparece solitario, superhombre o súper mujer tanto en conocimientos como en competencias y responsabilidades, cuando es una tarea compartida. Es decir, que todos los miembros de la comunidad escolar son agentes de cambio y todos han de jugar el liderazgo en esa transformación.

El cambio implica compromiso y aprendizaje de todos, el trabajo en equipo, buen humor, riesgo, respeto; una nueva cultura en la que todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar son responsables de la institución en su conjunto, de su organización y funcionamiento, y de sus resultados. De esta forma, se refuerza la idea que la dirección tiene como máxima prioridad a las personas, las acciones pedagógicas, más que a los papeles. Y para el cambio exige el desarrollo de las

personas que conforman la escuela, como las altas expectativas y comunicación efectiva de las mismas.

Entonces. el Director tiene que ser un soñador, un visionario, poseer conocimientos, destrezas y capacidades para convertir ese sueño en un plan de acción realista, con estrategias útiles. Además, debe ser un líder pedagógico, para transformar la cultura de la escuela y esto pasa por la reformulación profunda del modelo de dirección. Por el cual, Murillo (2006) dice que es necesario:

- Un liderazgo compartido, distribuido,
- Una dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto individual como colectiva,
- Una dirección visionaria, que asuma riesgos,
- Implicado en las decisiones pedagógicas, y
- Bien formado para los procesos de cambio". (Murillo, 2006: 87)

En la actualidad la función del Director evidencia un pasaje de las estructuras burocráticas con un poder centralizado y un alto nivel de control, a un rol facilitador, mediador, generador de espacios participativos, desde una lógica democrática de la acción y la definición de los objetivos. Entre las funciones generales, encontramos la planificación, la orientación, la evaluación general y la conducción de los equipos de trabajo. Además, velar por el cumplimiento de las normas establecidas, los lineamientos de la política, para responder como un agente político del Estado.

Desde lo pedagógico, el Director se ocupa de la formación de sus docentes en servicio, de los procesos de planificación y evaluación institucional, de las redes de trabajo conjunto con los supervisores. "Los modos de intervención se apoyan en el diálogo, en la comunicación, en la constitución de equipos de trabajo y en la construcción de un clima de confianza entre los distintos integrantes de la comunidad educativa" (Pitluk, 2016: 15). Desde lo organizativo-administrativo, realiza una serie de acciones que involucran el funcionamiento directo de la institución escolar (la dotación del personal, la distribución de tareas, los horarios, las diferentes planillas del personal, proyectos, etc.). Y así también, la organización de la interacción con las diferentes instituciones de la comunidad y los tutores.

Romero, (2017); Blejmar (2005), (2015), Puiggrós (1998) coinciden en la complejidad de las tareas del Director. Los autores apelan al Director, que no solo hace y sostiene para que otros hagan, sino que observa, escucha, acompaña y reflexiona conjuntamente con alumnos y docentes acerca de cómo se enseña, cómo se aprende y cómo se evalúa. Priorizan lo educativo sobre lo burocrático, reconociendo a los directivos como los responsables de la coherencia institucional y de sostener las redes comunicativas, afectivas y educativas, desde un encuadre consensuado, respetuoso y creativo.

Perspectiva que permite reconocer la importancia del rol directivo, sus funciones, los vínculos, los conflictos, el poder, los resultados, las emociones y otras expresiones que están presentes en la escuela. Desde su rol, no solo puede apoyar, alentar, felicitar y reconocer al otro; sino también a veces puede confrontar, discutir, consensuar y hasta sancionar. “Con respecto a la autoridad, se hace necesario asumir la legitimidad de la asimetría y el poder, aceptando que hay una diferencia entre quien asume una tarea docente o de dirección, y aquellos que son dirigidos o aprendices. Esa asimetría es la que legaliza la posición de cada uno en el orden institucional” (Romero 2011: 21).

Es necesario conocer la función y el deseo por dirigir la escuela, porque no es una simple extensión de la tarea docente, es una tarea política que produce un efecto educativo. El deseo “contagia” a otros y crea condiciones y contextos emocionales para que las cosas ocurran (Pitluk, 2014). Por lo tanto, un Director debe proponer nuevas alternativas, desafíos, escuchar, preguntar mucho, consolidar cambios, tratar de colocar a cada sujeto – actor en el lugar donde cree que va a encontrar el desarrollo personal y profesional.

Entonces, el Director debe generar condiciones para que las personas de la que es responsable, desplieguen sus potencialidades de acción. Pero no puede garantizar los resultados, sino que crea las condiciones para lograrlos. En la cultura y las políticas públicas, desde la dirección de una escuela solo se puede incidir; en

cambio, en aumentar las capacidades y competencias, se puede decidir” (Blejmar, 2015: 24).

-Ser Director de escuela: un proceso dinámico de construcción

Ser directivo es pilotear diferentes situaciones que se presentan en la cotidianidad de la escuela. Es guiar, conducir simultáneamente los desafíos educativos y pedagógicos en función de las necesidades y problemáticas existentes. Por lo tanto, el desafío se encuentra en el diseño, la implementación y evaluación de los proyectos en relación con los aprendizajes escolares y el logro del éxito de toda la población escolar (Pozner, 2008).

Pero el trabajo de la mayoría de los directivos es un “trabajo sobre la hora”, de respuestas urgentes para ayer y con un gran contenido burocrático (Pozner, 2008: 100). Situación que muchas veces diluye la función específica de la escuela, que es la enseñanza y, con ello, el currículo y la didáctica, porque a veces es desarrollado con cierta liviandad, siendo la actividad verbal y discontinúa. Además, lo administrativo, tampoco finaliza en la escuela y parte de la misma, se desarrolla en el domicilio personal de los Directores.

La delegación de funciones es una necesidad para superar el mandato de las tareas administrativas, puesto que se constituyen en una rutina permanente para dar respuestas a diferentes autoridades educativas (informes, planillas, solicitud de diferentes requerimientos, otros). No es repartir tareas, sino otorgar autonomía para la resolución de determinadas tareas; implica depositar confianza en la capacidad de otras personas, con la supervisión constructivista (que reorganiza, compara lo realizado con los objetivos prefijados, aclara dudas, explica aquello que va surge en el trabajo cotidiano). Por otra parte, se necesitan personas con competencias profesionales para dirigir las escuelas y que, a su vez, sean eficientes organizadores de la institución escolar. Esto porque deben dar respuestas a los diferentes

interrogantes que supone la tarea específica: qué hacer, de qué forma y cómo desarrollarlas; para qué y por qué hacerlo de esta u otra forma.

Pascual (1988) destaca que la dirección escolar debe servir para dar unidad y sentido global a la acción educativa (Pascual,1988: 103). No solo debe ser importante la participación, sino y, sobre todo, es necesario atender a la función de los docentes, las interrelaciones con los alumnos, los procesos de aprendizaje, las dificultades, las estrategias de enseñanza, la convivencia escolar, entre otros aspectos. Por el que se requiere de la capacidad de observación, análisis, reflexión y autoevaluación sobre la realidad institucional. Interpretar y comprender lo que está ocurriendo y animar al plantel para la mejora escolar, desde lo pedagógico y con un alto grado de organización. Es decir, que se debe fortalecer los valores vinculados a la producción de mejores resultados, la creatividad, el trabajo en equipo, la buena comunicación, la capacidad de resolver problemas, tomar decisiones.

La función del Director no solo depende de la profesionalización, como tampoco de las capacidades personales, sino también de la cultura, la historia institucional y los condicionantes existentes. Por lo tanto, es un gran desafío hacer frente a las realidades institucionales, con la propia identidad profesional y la personalidad. Supone sus riesgos psíquicos y físicos; por el ambiente de trabajo y las políticas educativas que dirigen interna y externamente la tarea de gestión. El estrés es un motivo de preocupación cuando las presiones, exigencias y demandas superan las capacidades de respuesta del directivo, debido a la sobre-exigencia de las funciones.

-El Director como factor estratégico de mejora

Romero (2010) menciona que el Director es el factor estratégico de la mejora escolar, según las investigaciones de los últimos años en Argentina. La escuela puede marcar diferencias, al proporcionar ambientes de aprendizaje capaces de contrarrestar las desigualdades de origen, la vulnerabilidad, desde la justicia

educativa (Romero, 2017: 93). Destaca que las buenas escuelas tienen y han tenido buenos Directores, porque el factor Director incide en el rendimiento escolar de los aprendizajes de los alumnos y contribuye fuertemente en las condiciones organizativas y pedagógicas del clima escolar. Romero retoma a Pont (2008), quien plantea la importancia del apoyo para el desarrollo de la calidad de los docentes, la definición de los objetivos de progreso observables, la gestión estratégica, los recursos, la colaboración los agentes.

Entonces, el factor Director está presente en las buenas escuelas. En Argentina, las investigaciones en la Universidad de Torcuato Di Tella, dieron a conocer que los Directores de escuela ascendieron al cargo a través de concursos públicos de antecedentes, luego de una extensa carrera como docentes de aula, más de diecisiete años promedio. El 83% son mujeres de 47, 5 años y el 57,4 % es titular en el cargo. Si bien el rol directivo no puede basarse en las características personales de edad, o innatas, tampoco puede relacionarse en forma directa con las competencias de un buen docente. Nada indica que el mejor docente sea un buen Director o el que tiene más antecedentes, la antigüedad o acreditación del concurso.

A diferencia de otros países de América Latina (Colombia, Chile, Ecuador), en Argentina no existen estándares de desempeño para Directores que, de alguna forma, puedan actuar como lineamientos o marcos de actuación para la gestión directiva en las escuelas. El buen Director ejerce un liderazgo pedagógico y distribuido (distribuye fuerzas, decisiones y responsabilidades, el poder es redistribuido). Es más que una identidad o una investidura, es una condición basada en, al menos tres tipos de capacidades:

- 1-“La capacidad para comprender el mundo donde esté trabajando y formando.
- 2-Ejercer el liderazgo pedagógico mediante precisas herramientas de gestión.
- 3-Promover lazos de confianza y comunicación con los docentes y con la comunidad, tejer redes”, (Romero, 2017: 99).

El Director construye una visión escuela y genera entusiasmo en los actores; busca el equilibrio entre la cohesión/consenso y el desarrollo del pensamiento crítico

divergente en el equipo docente; distribuye responsabilidades y delega las tareas, reconociendo la personalidad necesaria en cada caso.

Flessa (2017) de la Universidad de California, propone cuatro categorías que focaliza el marco del liderazgo escolar en Ontario y que provienen de las investigaciones de Leithwood (2005:55), ellos son: Brindar una dirección, Desarrollar al personal, Rediseñar la organización y Gestionar el currículum y la pedagogía. Tal como también, destacan autores como Bolivar (1997), Santos Guerra (2006), Murillo (2006) de España y de Argentina Romero (2010), Gvirtz (2015), Blejmar (2015), Pitluk (2016), Pozner (2008).

Así también propone, el liderazgo compartido que debe ser planificado y coordinado, es decir, qué tipo de decisiones se van a tomar en equipo y cuáles no; cómo van a trabajar juntos, para así distribuir el liderazgo. Entre los recursos sociales con los que debe contar el Director son las buenas relaciones con los demás, el optimismo, la autoeficacia y la resiliencia desde lo psicológico (hacer frente a los problemas, no darse por vencido, no culpar a otras personas, la capacidad de influir en otros). Las expectativas deben ser muy altas, porque esto genera un impacto fuerte en el trabajo y el aprendizaje de los alumnos. Esto requiere una visión y misión de lo que se desea hacer y transformar. Flessa (2017) retoma al autor Anthony Bryk quien estudió la mejora de las escuelas públicas de Chicago y ambos llegaron a la conclusión de que el liderazgo escolar ocupa la primera posición en la mejora escolar.

Por otra parte, destaca que el Director escolar orquesta el proceso de transformación escolar, esto no quiere decir que lo hace todo. Una escuela no mejora si no hay liderazgo, un liderazgo exitoso fortalece el aprendizaje de los alumnos. No son solo los ministerios los preocupados por el liderazgo, también son inquietudes internacionales; existe una vasta publicación sobre el tema. Pero los Directores no son superhéroes, son personas con capacidad de dirigir, hacen un gran esfuerzo para transformar situaciones problemáticas. Entonces el buen líder, se asocia a la mejora escolar (Flessa, 2017: 62).

De esta forma, el Director requiere de una formación diferenciada en habilidades y experiencias para comprender la realidad y actuar. Sin embargo, hay poco de reconocimiento de la complejidad del su trabajo cotidiano. En la última década en Estados Unidos de Norteamérica, Inglaterra y Canadá la función del Director se relaciona con el liderazgo pedagógico, distribuido y colaborativo. Porque no todo lo puede hacer una sola persona.

-Desde la enseñanza, la mejora

Camilloni (2017) centra la preocupación en la enseñanza y en el sujeto que aprende y hace referencia a la importancia de las decisiones que toma el Director, o el equipo directivo para la transformación integral y la mejora. En este sentido, no se trata de observar solamente cómo actúa el profesor y de orientarlo. El objetivo del Director debe ser incidir efectivamente en las decisiones que toman los docentes, para que aprendan los alumnos; como también reflexionar sobre las condiciones de acceso, la permanencia y la continuidad de los estudios. Por lo tanto, analizar el funcionamiento de la escuela, su oferta educativa, la enseñanza que imparte; las formas de relación e interacción, los valores que se entrecruzan; las decisiones que se toman; son algunas condiciones que posibilitan el éxito o el fracaso escolar.

El desafío profesional de un Director de una escuela es poder tener una visión global de su escuela y de los problemas de la enseñanza en su escuela. Porque muchas veces, las dificultades de acceso al conocimiento escolar son: la comprensión desde el punto de vista didáctico, la falta de coherencia entre lo que se enseña y cómo se enseña, así como lo enseñado y la forma en la que se evalúa lo aprendido. “La propuesta es construir una escuela en la que todos aprendan porque, en condiciones favorables, todos pueden aprender; y como condición para el logro concebir y gestionar la escuela con un proyecto pedagógico integral de formación de los alumnos, de la comunidad de trabajo de directivos y profesores” (Camilloni, 2017: 51).

También desde Chile, Weinstein (2017) plantea el liderazgo escolar como la condición para la mejora. Este debe estar presente en las distintas dimensiones del sistema, porque el desafío de la política educativa debe ser articular el liderazgo del Director hacia los organismos de la provincia y la nación, y además, en los docentes de la institución. De esta forma avanzar en la mejora del conocimiento, el currículum escolar, entre otros.

Los equipos directivos con competencias para motivar e influir en la labor de los docentes y la comunidad escolar en conjunto, posibilitan la mejora escolar. El efecto del liderazgo puede apuntar a la mejora, tanto para bien (mejor liderazgo deviene en mejora) como para mal (mal liderazgo puede bloquear o disminuir procesos de mejora). Y los estudios de la eficacia escolar mencionan, los factores extraescolares: la familia, el entorno, el capital cultural de los alumnos, etc. tienen un peso enorme en los resultados de aprendizaje, como lo es también, el liderazgo directivo (Weinstein, 2017). Aquellos sobre los que sí pueden influir la escuela; son los docentes, su motivación, su competencia, su trabajo colectivo.

Lo que se espera de un liderazgo es que, de alguna forma, impulse la acción de las otras personas (seguidores) y que pueda influir en ellas para que actúen más allá de lo que sus obligaciones y deberes les exigen. Porque el liderazgo busca movilizar la organización y los recursos humanos hacia una mayor creatividad, compromiso y eficacia para el cumplimiento de los objetivos. Desde lo pedagógico, cómo logran formar a los docentes, cómo hacen trabajar mejor a los alumnos; los contenidos y la relación, entre estos tres elementos.

Elmore (2000) vincula este cambio organizacional que debe producir el liderazgo con dos cosas: en primer lugar, la noción de núcleo pedagógico, para que se produzca la mejora de los aprendizajes; este debe ser motivado y competente, para que el estudiante también este motivado a aprender y participar; los contenidos deben ser actuales a los requerimientos y exigencias de la sociedad actual y que

deben ser pertinentes a la realidad que les toca y tocará vivir a los alumnos. Lo importante es la relación entre ellos.

En segundo lugar, es la noción de reuniones pedagógicas, con la idea de mejorar la capacidad de la escucha de los docentes, a partir de la identificación de las problemáticas reales. Se trata de trabajar con los docentes en sus competencias, las estrategias de enseñanza, su motivación y sus condiciones de trabajo, para que estos consigan ampliar y cualificar su labor con los alumnos en el aula.

Weinstein, (2017) retoma a Leithwood para presentar una clasificación de las dimensiones y de las prácticas de gestión más recurrentes. Se utilizan con el nombre de 4X4 en diferentes sistemas escolares centralizados y descentralizados de Chile.

Cuadro N° 16

Dimensiones y prácticas de gestión estratégica

DIMENSIÓN	PRÁCTICAS
Mostrar dirección de futuro Realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un “propósito moral”.	Visión (construcción de una visión compartida) Objetivos (Fomentar la aceptación de objetivos grupales). Altas expectativas
Desarrollar personas. Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como el compromiso y la resiliencia, que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas.	Atención y apoyo individual Atención y apoyo intelectual Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con alumnos).
Rediseñar la organización Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.	Construir una cultura colaborativa Estructurar una organización que facilite el trabajo. Crear una relación productiva con la familia y comunidad. Conectar la escuela con su entorno (y sus oportunidades)
Generar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela. Gestión de práctica asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en dicha sala.	Dotación de personal Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación) Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes) Evitar distracción del staff respecto a lo que no es el centro de su trabajo.

*Fuente cuadro usado en Chile, denominado 4 X14 de Leithwood, que retoma Weinstein, libro de Romero, (2017:114)

La primera dimensión direcciona la acción de la escuela, desde la realidad hacia dónde va la organización, con una perspectiva de futuro. Las metas y los

objetivos para su desarrollo efectivo en la práctica, como el diseño de amplias expectativas sobre las capacidades y potencialidades que el proyecto puede lograr.

El Director orienta y acompaña en la construcción de una visión común y compartida del futuro, con un proyecto de todos. La tarea es crear las condiciones para forjar ese proyecto compartido, en función a las demandas de las diferentes personas.

Por lo tanto, el Director no debe ser un transmisor de normas y directrices técnico-curriculares deben jugar un rol intelectual activo para proponer temas de reflexión, alimentar el debate, traer desde afuera ideas que permitan visualizar modos de repensar la práctica. Está muy lejos del paradigma antiguo del Director funcionario o administrador.

También, Álvarez (2007) plantea la necesidad de trabajar con un programa o proyecto de dirección que diera cuenta de las intenciones del Director y sus líneas básicas de actuación. Esto se relaciona con la planificación estratégica que deben desarrollar los directivos en las escuelas.

3.2. LA GESTIÓN EN EL AMBITO EDUCATIVO

Desde algunas exploraciones teóricas, el término *gestión* para Perrone y Propper (2007: 208) es:

un proceso por el cual se administra y suministra una serie de insumos básicos que hacen posible el funcionamiento de una organización y el cumplimiento de los objetivos que están descritos en su misión. Tiene varios niveles: la dirección y coordinación, la organización, la planificación, el control y monitoreo, la evaluación (Perrone y Propper, 2007: 208).

Esta definición centra la atención en la gestión para el funcionamiento de la organización institucional en los diferentes aspectos, que hacen al contrato

fundacional de la escuela. Así en los últimos años, autores como Stenhouse (1987), Elliott (1990), Gvirtz (2012), Romero (2017), Blejmar (2015) y otros centraron la importancia en los estudios de gestión y los efectos en el rendimiento escolar. Plantearon que el liderazgo del Director en la gestión posibilita la participación de los docentes y la relación con los padres para la generación de los proyectos educativos, su implementación y evaluación. En el sentido de transformar la escuela, en la mejora de los aprendizajes, el rendimiento escolar que deviene de la mejora en la enseñanza.

Sin duda, las concepciones actuales de gestión, destacan que la calidad educativa se relaciona con la organización escolar y su articulación directa a las acciones pedagógicas dirigidas a la enseñanza y a los aprendizajes. Por lo tanto, la gestión es como un conjunto de acciones, con diferentes dimensiones y alcances, como tales, tiene implicación en el desempeño académico de los alumnos, según Alvaríño (2000).

Así también, los estilos de liderazgo, el uso óptimo de los recursos, el tiempo; la planeación de las actividades en forma participativa, la distribución de las tareas, la eficiencia administrativa, el clima de la organización, la evaluación permanente; constituyen aspectos nodales del logro educativo. Por lo tanto, la gestión escolar se refiere a un conjunto de acciones que desarrollan los actores al interior de la institución y su relación con el medio externo (la comunidad, otras instituciones) para el logro de los objetivos educativos. Genera condiciones, ambientes y procesos para que los docentes desarrollen la enseñanza en forma adecuada y los estudiantes aprendan según los objetivos educativos.

El autor Remetería (2007) expresa que el término está ligado a la acción, del latín ***actionem***, que significa toda manifestación de intención o expresión de interés, capaz de influir sobre una situación dada. No es administración, sino que es una parte. Refiere, de qué forma, cómo la gestión influye e involucra a los sujetos para alcanzar determinados objetivos. Constituye acciones específicas, con claridad e

intencionalidad. Esto implica no solo conocer las necesidades y demandas, sino las propuestas y su concreción en el hecho educativo. Es decir, el establecimiento de prioridades, la misión y la visión, el fomento a la innovación, el asumir los riesgos en la actividad y motivar a emprender otras acciones.

Para Bolívar (2009) es necesario rediseñar la gestión burocrática de los centros escolares, heredada de la modernidad, re-imaginando nuevas estructuras, capaces de hacer frente a las condiciones más complejas en un mundo globalizado y la sociedad postmoderna. Porque las organizaciones escolares requieren ser más flexibles, capaces de adaptarse a contextos sociales turbulentos y borrosos; puesto que en las últimas décadas están surgiendo nuevos modos de regulación en la gestión de los establecimientos escolares.

Por el que, en lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio, se pretende favorecer la emergencia de dinámicas laterales y autónomas de mejora, con el protagonismo de los agentes. Si bien, cada escuela tiene su autonomía relativa, esto no implica ausencia de control de la eficacia y eficiencia en los resultados; sino se trata de la “autonomía” como capacidad de los agentes educativos para tomar las propias decisiones en la “descentralización” y la distribución territorial del poder o transferencia de competencias educativas.

Se trata la autonomía en el diseño y desarrollo del currículum, la toma de decisiones y el desarrollo de propuestas que atiendan a las particularidades del contexto, sin dejar de lado la dependencia del currículo oficial. En este caso, se centra en una lógica profesional, donde la gestión por proyectos refuerza el papel de la institución como unidad estratégica de mejora.

Espeleta y Furlán (1992) plantean la existencia de dos tipos de gestión: gestión educativa y la gestión la escolar. La gestión educativa hace referencia a las políticas educativas, al sistema de gobierno y administración para los escenarios concretos de las instituciones educativas, desde el punto de vista curricular

(selección de contenidos, enseñanza, aprendizaje, evaluación, estrategias, recursos, otros) y así promover la consecución de las intencionalidades pedagógicas del gobierno central, a nivel macro-sistema.

La gestión escolar refiere a todas las decisiones y acciones que desarrollan los directivos a nivel institucional (desde organización y administración de la institución, la relación con la comunidad y otras instituciones del medio; además de lo pedagógico didáctico y curricular) que implica a la micropolítica, (Pozner, 2000) Por lo tanto, la gestión escolar, es “el conjunto de acciones, articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo en una escuela, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa” (Pozner, 2000: 8).

Por otra parte, la autora Vázquez Mota (2009), en relación a la gestión, presenta: *Gestión educativa, gestión escolar y gestión pedagógica*; que a nuestro criterio se interrelacionan para alcanzar los objetivos educativos.

La *Gestión Educativa* es un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales. Remite a la política educativa a nivel macro-sistema, donde se pone en juego un conjunto de intereses, expectativas que se conjugan en el ideal de hombre a formar y una forma de comprender y conducir la organización escolar (Pozner, 2000).

Mientras que la *gestión escolar* responde al contexto general y a las propias particularidades de las instituciones educativas, comprende las tomas de decisión, según el mandato fundacional que se le ha sido asignada a la escuela. Aquí está presente la cultura institucional, las prácticas instituidas y lo instituyente, el estilo de trabajo que desarrollan los actores según decisiones y actuaciones. Y *la gestión pedagógica* comprende al conjunto de tomas de decisión y acciones de los sujetos que enseñan a un determinado grupo de estudiantes. Para quienes realizan una

planificación didáctica, la desarrolla y evalúa según las propias concepciones y trayectorias formativas; en el marco curricular de las políticas educativas vigentes.

La autora mencionada, coincide con Romero (2011) y afirma que la gestión escolar es el trabajo del Director y también el del supervisor, se centra en hacer de la escuela un proyecto y gestar su mejora, es un asunto complejo y multidimensional. Se requiere un *saber hacer*, un *poder hacer* y un *querer hacer* que no son de actuación meramente técnica o de operatividad básicamente política. Incluye ambas dimensiones, técnica y política. Y la gestión escolar como una práctica crítica. (Romero, 2011:14)

En relación directa a la investigación interesa abordar la gestión escolar que comprende la gestión educativa. En este caso, qué hace el Director desde la gestión, cómo, para qué y por qué de determinada forma, en relación con la organización, la formación docente, el rendimiento escolar, la disposición de los recursos, entre otros. Y de qué forma se relaciona con la mejora escolar; que últimamente plantean los teóricos.

Entre las concepciones de gestión que propone Romero, “*gestionar es controlar y administrar*”, “*gestionar es gobernar*” y “*gestión es gestar*” (Romero, 2011: 11), nos ubican en la historia del sistema educativo, y allí la gestión de los directores.

La primera concepción remite a la función de la gestión escolar que estuvo unida a la idea de control y administración, con el que se garantizaba la regularidad y el ordenamiento de cada institución escolar, dio respuesta al sistema educativo centralizado. Al respecto Aguerro expresa “que la gestión educativa en este caso, fue concebida como un conjunto de mecanismos de control que aseguraban y garantizaban lo que se fijaba en los niveles centrales” (Aguerrondo, 2001:97). Por lo tanto, gestionar es “definir objetivos y medir resultados”, administrar recursos, buscar eficiencia, desde la lógica de la racionalidad técnica. Siendo así la gestión escolar un

asunto técnico y administrativo que requiere de ciertos procedimientos para ser aplicados, (Romero, 2011 :11).

Este modo de entender la gestión se puede relacionar con las corrientes no críticas del estado, el funcionalismo, que estuvo vigente hasta fines del siglo XX. Los Directores en las escuelas primarias estaban para controlar y administrar la tarea escolar. El acento se ponía en la gestión burocrática y con un estilo autoritario, con ausencia en la participación. Modelo que se puede sintetizar en la expresión el Director dirige la institución.

La segunda concepción, “*gestionar es gobernar*” está relacionado con lo político. “*Se relaciona con el poder, el conflicto, la complejidad, las resistencias, las negociaciones y la incertidumbre*” (Romero, 2011:12). Por el que la gestión es un instrumento de gobierno y como tal conlleva un carácter político, los que se expresan en los lineamientos educativos, Leyes de Educación, otras reglamentaciones del sistema. Las relaciones de poder se entrecruzan, dando lugar a la legitimación de determinadas prácticas, muchas veces perdiendo el sentido pedagógico.

Y “*gestión es gestar*”, trata de “*hacer que las cosas sucedan*” retomando al Blejmar, considera que la gestión organiza el marco para el quehacer escolar y se visualiza en los modos de decidir las acciones y en el tipo de decisiones que se toman; en el diseño, el tratamiento de los conflictos, en las normas y las sanciones, en los intercambios, en los planes y en la administración de los recursos. Se trata de hacer que la escuela sea un proyecto, más que hacer varios proyectos, es esa la escuela que gesta (Blejmar, 2005).

Por otra parte, Romero (2011), citando a Blejmar (2005), expresa que “el impacto de la gestión de los Directores en las instituciones educativas, parte de la necesidad de invertir en la formación y actualización del Director en saberes específicos, como la resolución de conflictos, la negociación, la capacidad de escucha y las habilidades interpersonales” (Romero, 2011). Por lo tanto, en la

creciente incertidumbre y complejas inter-acciones humanas, cada vez más, se hace necesario poner el acento en la formación de los directivos, para hablar, escuchar, negociar, acordar, resolver conflictos.

Siguiendo a la autora, la gestión escolar del equipo directivo considera la totalidad de las dimensiones para intervenir en la escuela, desde la dimensión pedagógica – curricular (se refiere a los objetivos o razón de ser de la escuela), comunitaria (apunta a las relaciones entre la escuela y la sociedad), organizativa-administrativa (articula el funcionamiento institucional con la optimización de los diferentes recursos). Pero debe focalizarse en la dimensión pedagógica–curricular y desarrollar las acciones en forma integral, consciente, transformadora y participativa.

Toda gestión se asienta en dos ejes, uno es el proyecto y, otro, el desarrollo de equipos de trabajo que asumen el protagonismo en las decisiones y acciones para la consecución de los objetivos. Y como otras herramientas, las normas de convivencia institucional que definen los vínculos, el clima institucional, los proyectos pedagógicos que parten de problemáticas específicas para modificarlas; las reuniones de trabajo con todos los docentes para consensuar acciones y la memoria escolar, como un proceso de construcción de lo que se va realizando, la evaluación y los ajustes.

Por lo tanto, a través de la gestión escolar se trata de crear y recrear los resultados que se desean, donde se modifican pensamientos y acciones; las aspiraciones individuales a colectivas. Se aprende a aprender en conjunto y en forma continua en pos de la transformación escolar.

3.3.LA MEJORA ESCOLAR DESDE LA GESTIÓN ESTRATEGICA

-La Mejora escolar

El término “*Mejora*” admite una realidad pre-existente, denota un hacer a partir de lo que existe y, en este sentido es la idea de transformación. Implica preguntar: qué cambiar, por qué, y qué conservar, por qué, cómo, de qué forma; para qué, en el sentido de re-construcción de lo existente. Es decir, que se parte de una realidad concreta y desde allí se analiza, qué modificar y qué conservar. Un proceso que implica consenso en la posibilidad de modificación y tiempos para su desarrollo. Nada fácil, pero tampoco imposible (Romero, 2011).

Silvina Gvirtz (2009) plantea la gestión como una oportunidad para la mejora escolar, porque todos tienen la posibilidad de aprender y la educación es un derecho y como sujetos formadores deben garantizar. Esta debe contribuir a la inclusión de todos los alumnos en el sistema educativo (Gvirtz, 2009). Por lo tanto, siguiendo las palabras de Blejmar (2005) “la gestión escolar tiene que ver con diseñar situaciones que permitan la acción colectiva, establecer y sostener pautas y reglas que permitan las mejores acciones y que el producto sea bueno para todos” (Blejmar, 2005). En esta línea, Aguerrondo (2001) expresa que “la gestión educativa como el gobierno y la toma de decisiones a nivel micro. Se refiere al proceso de participación, dinámicas de los equipos directivos, la participación, la organización de los tiempos, espacios, agrupamientos, etc. Y como finalidad centralizar los objetivos en la búsqueda de aprendizaje de calidad”, (Aguerrondo, 2001: 14).

De esta forma la gestión escolar hacia la mejora, es sistémico y sostenido, destinado a la transformación de las condiciones del aprendizaje y relacionadas intrínsecamente con el hecho en sí, para alcanzar los objetivos escolares. La mejora escolar, parte como estrategia que conlleva el cambio educativo, porque fortalece las trayectorias de los estudiantes desde la enseñanza y los aprendizajes y promueve modificaciones a nivel institucional, sobre todo en los mejores resultados. Pero la mejora en cada escuela es diferente, por los procedimientos empleados según las propias características de los actores y las propias problemáticas a resolver.

El proceso de mejora es lento, silencioso porque no es cambiar prácticas educativas, sino analizar la situación real de la institución, identificar las dificultades y redimensionar la organización escolar. En palabras de Romero, “lo interesante del concepto de *mejora* es que denota un hacer a partir de lo que existe y en este sentido el cambio significativo no opera por demolición sino mediante procesos de diálogo y reconstrucción de lo existente, (Romero, 2004). Por lo tanto, *no todo lo que se hace en la escuela es digno de continuar, como tampoco todo lo que la escuela hace es lo mejor*. Y pensar en esto, significa deconstruir lo existente, reconstruir y co-construir juntos miradas y acciones en torno a la tarea educativa (Romero, 2004: 69)

La gestión hacia la mejora implica repensar “nuevos modos de trabajo conjunto y aquí el énfasis está puesto en la planificación institucional a corto y largo plazo, donde las metas son claras, factibles, consensuadas, mensurables cuantitativamente y cualitativamente, basadas en información confiable y, por supuesto, centradas en el aprendizaje de ellos alumnos” (Gvirtz y Podestá, 2004). También, la capacitación a docentes en diferentes temas, como una necesidad de reactualización de los conocimientos, estrategias, evaluación, etc.; sin dejar de lado los procesos de evaluación, auto-evaluación, como revisión para redireccionar y focalizar las acciones que se vienen realizando para alcanzar los objetivos planteados.

La mejora, es un vocablo técnico, que designa un movimiento de la práctica educativa e investigación educativa, que tuvo sus orígenes en las últimas décadas. Dio lugar, al *movimiento de las escuelas eficaces*, al *movimiento de la mejora escolar* y al *movimiento de la mejora de la eficacia escolar* (Romero, 2011: 10).

El movimiento de las escuelas eficaces, centran la atención en la identificación de la situación inicial de los alumnos y las características ambientales; para luego contrastar con los niveles al finalizar la escuela. También “el análisis de las características de las escuelas con buen rendimiento, aún en contextos

desfavorables” (Romero 2011:17). Y, por otra parte, los factores que hacen al control de la escuela y los condicionantes externos sociales-económicos y familiares.

Entre algunos rasgos, Romero (2011), expresa:

- Todos los alumnos pueden aprender en condiciones adecuadas. Lo que revierte la creencia del *determinismo social* en el logro de los alumnos.
- La escuela es responsable del aprendizaje de los alumnos, es la que produce estrategias para el logro de los aprendizajes.
- La calidad es equidad, referida a los resultados alcanzados por los alumnos.
- La escuela es una comunidad. Manifiesta la importancia de la visión compartida de los actores en la escuela. (Romero 2011:17).

El movimiento de la mejora escolar se ocupa de la práctica, interesa conocer el cómo se realiza la mejora, qué condiciones o capacidades debe desarrollar una escuela para mejorar. Del que se proponen una serie de acciones a ser desarrollados.

Una de las primeras definiciones sobre mejora escolar es la elaborada en el marco del *Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela* (ISIP), que considera a la *mejora* como “un esfuerzo sistemático y continuo; dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente” (Van Velzen y otros, 1985:48). Por lo tanto, la perspectiva de la mejora escolar tiene como objetivo, a largo plazo, crear una institución escolar capaz de aprender y de renovarse a sí misma. Se entiende como “un enfoque para el cambio educativo, que mejora los resultados de los estudiantes, además fortalece la capacidad de la escuela para gestionar el cambio” (Hopkins, Ainscow y West, 1994).

Al respecto, Claudia Romero (2011) menciona:

- La escuela es el centro del cambio. Los objetivos de la mejora comprenden la escuela como organización y los procesos del

aula; como los aspectos estructurales y culturales. Los docentes son agentes de cambio.

-La escuela debe ampliar sus relaciones con el contexto. El trabajo con la comunidad, los padres, la realidad socio-económica-cultural.

- El cambio ha de ser planificado y sistemático, y debe conducir a su institucionalización. Se trabaja en la creación de condiciones internas de la escuela para favorecer el cambio.

- La evaluación del proceso de cambio es imprescindible. Es imprescindible conocer la situación inicial y el impacto de las decisiones. (Romero, 2011: 21).

El movimiento de la mejora y de la eficacia escolar, une la teoría y la práctica, el qué y el cómo mejorar la escuela, se impuso en los últimos años. Pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos de cambio satisfactorios que incrementen el desarrollo de los conocimientos de todos los alumnos, mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas escolares y cómo aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela.

-La mejora se dirige al logro de los objetivos, vinculados con los resultados en los alumnos, como en los aspectos organizativos de la escuela.

-Las diferentes acciones estructuran el cambio de manera sistémica e integral. El cambio en el contexto, la escuela, el aula /profesorado y alumnado. (Romero 2011:23)

Es importante reconocer el impacto sobre los resultados de los alumnos, como la escuela. En tal sentido, el término gestión no tiene una connotación tecnicista, ligado solamente a lo administrativo, sino que reconoce la complejidad, la diversidad y la multiplicidad de los elementos que se entrecruzan en la tarea educativa actual. En este caso, la gestión responde a un enfoque socio-crítico, porque analiza lo que ocurre *ahí* en las instituciones, para las cuales se definen acciones y las desarrollan en el sentido de transformarla.

Actualmente el *modelo de gestión estratégica* tiene fuerte influencia en el rendimiento escolar, se ubica en el paradigma socio-crítico; que prioriza lo pedagógico; la mejora escolar de las instituciones, sobre todo en el caso de Argentina, como también en el resto del mundo. Pero todavía, en la provincia de

Salta, Argentina, perviven algunos rasgos de la gestión, dentro de los paradigmas técnico racional y del interpretativo-simbólico. Lo importante es que exista una línea de trabajo de formación a los directivos en la mejora escolar desde la gestión estratégica situacional.

A continuación, el Cuadro presenta los tres paradigmas que plantea Habermas: el técnico-racional, el interpretativo-simbólico y el socio-crítico, con las características generales de la gestión directiva (Ceballos, 2005:58-60) y los aportes que realiza la autora de la presente.

Cuadro N° 17

Paradigmas y su relación con la gestión institucional

Paradigmas/ relación a la gestión directiva		
Técnico- racional	Interpretativo simbólico	Socio-crítico
<p>La escuela es una estructura estática con roles y funciones prescriptos por la normativa. El rol es hacer cumplir la normativa. Burocracia. La gestión consiste en controlar la eficacia y la calidad del producto final. El directivo es un jefe-ejecutivo. Los actores son ejecutores. Interesa la aplicación de teorías. Las relaciones interpersonales no son valoradas. La planificación es una actividad técnico-instrumental. La estructura es jerárquica, vertical Se construyen instrumentos de monitoreo y control. División de roles y funciones. Se aplican propuestas educativas de las autoridades centrales. El curriculum es cerrado.</p>	<p>La escuela es una construcción social de significados sobre la realidad. El rol consiste en la construcción compartida desde la singularidad de la realidad. Gestión consiste en comprender a las personas y sus situaciones. El directivo es mediador, coordinador en la centralidad de la escuela. Toma de decisiones compartidas. Interesa construir teorías para la puesta en práctica. Las relaciones se caracterizan por la comunicación la negociación sobre la vida de la escuela. Los proyectos permiten reducir la ambigüedad y la incertidumbre. El curriculum es para la puesta en práctica.</p>	<p>Considera a la escuela como una construcción social atravesada por factores sociales, políticos, económicos y culturales. El rol del director consiste en coordinar y animar a la construcción compartida desde la singularidad de la realidad institucional. La gestión favorece el debate en función de las problemáticas para la transformación. El Director es un líder político-pedagógico. Los actores (pueden ser aliados y oponentes) son convocados a la deliberación, la toma de decisiones. Interesa la reflexión sobre la acción, para la acción. El conflicto es el motor de cambio. Importa la profesionalización de la tarea docente. El proyecto es una herramienta política para el cambio y transformación. La planificación es una actividad compartida para su desarrollo.</p>

		La propuesta curricular es deliberada. La evaluación es procesual con ajustes progresivos.
--	--	---

*Fuente: Se toman algunos aportes de Rossi Ginberg (1999:21) y Ceballos, (2005:58-69) y otros son propuestos por la autora.

La gestión escolar estratégica es entendida como el entrecruzamiento de una serie de dimensiones, la cultura institucional, la identidad de los maestros, las normas explícitas e implícitas, la modalidad en las tomas de decisión, la interpretación de los lineamientos de las políticas educativas y la dimensión contextual; las relaciones que establecen con los aprendizajes, con las comunidades y el alcance de los objetivos. Por lo tanto, no es tarea únicamente del Director, sino que él es el primer responsable para generar acciones donde todos comprendan la necesidad de cambio; se impliquen e intervengan en el análisis de la situación institucional, diseñen juntos los proyectos y evalúen, se auto-evaluación para redireccionar los procesos (Gvirtz, 2009).

Cuadro N°18

Rasgos de los modelos de gestión educativa

Administración escolar	Gestión estratégica
Baja presencia de lo pedagógico. Énfasis en las rutinas. Trabajos aislados y fragmentados. Estructuras cerradas a la innovación. Autoridad impersonal y fiscalizadora. Estructuras desacopladas Observaciones esquemáticas. Imposición de la autoridad. Control de los resultados.	Centralidad de lo pedagógico. Habilidades para trabajar con la complejidad. Trabajo en equipo Apertura al aprendizaje y a la innovación. Asesoramiento y orientación profesionalizados. Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro. Intervenciones sistémicas y estratégicas. Observación, acompañamiento y orientación. Líder democrático

*Fuente: Gestión educativa estratégica. IIPÉ-UNESCO, 2000 y otros aportes propuestos por la autora.

Desde la sociología, Sander Benno expresa que existen dos corrientes de gestión: la funcionalista y la interaccionista. *La funcionalista* comprende tres perspectivas, como *la burocrática*, *la idiosincrática* y *la integradora*. *La burocrática* se refiere a la escuela como un sistema cerrado, de funciones o papeles a los que corresponden deberes y derechos institucionales. *La idiosincrática*, es aquella que

prioriza el comportamiento organizacional y enfatiza la subjetividad y las relaciones humanas para la satisfacción y la actualización personal de los participantes. Y *la integradora*, propone la acción integrada del grupo de trabajo, facilita la mediación entre las expectativas burocráticas y las motivaciones personales (Benno, 2002).

Mientras que *la corriente inter-accionista* concentra tres tipos de administración: *estructuralista*, *interpretativa* y *dialógica*. La *estructuralista* concibe a la organización como una totalidad estructural con diferentes dimensiones o prácticas que reflejan una realidad caracterizada por un sin número de condiciones. La *interpretativa*, propone la conciencia individual, el significado subjetivo y la acción humana, enfatizando la intencionalidad y la libertad en las prácticas educativas y la sociedad como opuesta al determinismo. Y *la dialógica*, promueve la mediación concreta y sustantiva entre el sistema y la sociedad.

Se puede decir, que la gestión escolar hoy es estratégica, responde a la corriente interaccionista con el tipo de administración dialógica, porque acentúa el liderazgo, el trabajo en equipo, el establecimiento de acuerdos, la participación, el trabajo colaborativo, la evaluación como procesos de revisión permanente de los procesos de tomas de decisión y acciones.

-La Gestión Estratégica

Joana Vázquez Mota (2009) explica que el enfoque de la gestión escolar estratégica, consiste en las acciones que despliega la institución para direccionar su proyecto educativo y planificar el desarrollo escolar, de acuerdo con una visión y misión precisa, compartida por todos los actores” (Vázquez Mota 2009: 10). Esto implica una toma de posición frente a la formación de los sujetos, en la definición de objetivos, las estrategias de acción para lograrlo, con una visión amplia, pero a la vez específica en el logro de los resultados a mediano y largo plazo. Focaliza la autoevaluación institucional para revisar cómo hacen lo que hacen y qué resultados están obteniendo.

Sin duda, posibilita la construcción de una cultura colaborativa de los actores para la transformación de sus propias prácticas como condición para mejorar los aprendizajes de los alumnos (Bolívar, 2012), y así formar comunidades que se preocupan por aprender a hacer mejor las cosas, como lo señala Hopkins, hacer una buena escuela, depende de cada escuela. Así, una gestión estratégica puede concretarse a partir de diferentes etapas de mejora, tanto de los procesos de formación de docentes y de los alumnos, como de los resultados.

Las principales características de *la gestión estratégica* según la autora Vázquez Mota, (2009) son:

a) *Centralidad en lo pedagógico*, en este caso las escuelas son la unidad clave de organización de los sistemas educativos y el trabajo medular en la propuesta curricular, la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos. b) *Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización*, supone la necesidad de aprender nuevos conocimientos, actitudes, valores y oportunidades para dar respuestas a la diversidad de situaciones que enfrenta la escuela en la actualidad. c) *Trabajo en equipo*, el reconocimiento de una visión compartida permite ser parte de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover. Los actores se involucran en la planificación, acción y reflexión de qué se quiere hacer y cómo. d) *Apertura al aprendizaje y a la innovación*, la toma de conciencia reflexiva y analítica direcciona la innovación y la transformación para el logro de los objetivos y las metas educacionales. Los actores de la institución, son capaces de resolver sistemáticamente problemas y aprender de la propia experiencia y la de los otros.

Además, e) *El Asesoramiento y orientación para la profesionalización*, constituye un espacio para “pensar el pensamiento”, “pensar la acción”, ampliar “el poder epistémico” y la voz de los docentes, habilitar circuitos para identificar problemas y generar redes de intercambio de experiencias, en un plan

profesionalizante, va más allá de las aulas”, (Vázquez Mota, J., 2009:11). f) *Culturas organizacionales cohesionadas* que tengan una visión de futuro, a partir de la claridad de los objetivos y la participación consensuada para “promover una organización inteligente, rica en propuestas y creatividad, que estimule la responsabilidad y el compromiso” (Vázquez Mota, J. 2009). Y finalmente, g) *Una intervención sistémica y estratégica*, supone elaborar la estrategia o el encadenamiento de situaciones para lograr los objetivos que se plantean, también hacer de la planificación una herramienta de autogobierno y contar con las capacidades para llevar adelante esa intervención. Con el que se sistematiza la mejora.

El *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* centra la atención en la configuración global de la escuela, con la participación de todo el equipo directivo y docente; donde se discutan las políticas institucionales, la filosofía y las estrategias de intervención, el perfil de egreso, los resultados, etc. De tal forma plantean retos y perspectivas de amplio alcance.

Por otra parte, la autora Vázquez Mota (2009) menciona ocho componentes de la Gestión estratégica, los cuales se vinculan e interrelacionan mutuamente, sin privilegiar ninguno de ellos, porque se encuentra en función de las necesidades y características de la institución escolar:

1) *El liderazgo directivo efectivo*, va más allá del desempeño del puesto en función, del nombramiento, se preocupa y ocupa del desarrollo de los procesos al igual que de las personas. Para quien es prioridad el logro de los objetivos y es compartido por todos los actores de la institución. Las prácticas pedagógicas se orientan hacia la cooperación, el consenso y la formación; sostenidos por el liderazgo del Director, que dinamiza las organizaciones educativas para recuperar el sentido y la misión pedagógica. Para liderar no sólo necesita de conocimientos, sino que requiere una visión compartida, honestidad, compromiso y saber relacionarse con las personas.

2) *Trabajo en equipo*, es un conjunto de personas que dependen unos de otros para cumplir un propósito común o establecer metas mutuas, desarrollan una buena comunicación, altos niveles de confianza, de cooperación y colaboración. La colaboración se refiere a la expresión de una cultura con una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover. Implica la comprensión, planificación, acción y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo.

3) *Las prácticas docentes flexibles*, son las actividades de los maestros orientadas a asegurar aprendizajes en sus alumnos, se asocia a la configuración del ambiente áulico, la estructura de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y la gestión de los recursos instruccionales, (Armando Loera 2006). En este modelo se asume que un docente antes de enseñar, debe tener la disposición a aprender, aprender de los demás, aprender de su propia práctica, (evaluación de la acción en acción) como hacer y como experiencia, a fin de que “pueda acumular el saber y desarrollar el saber hacer” resolviendo situaciones complejas (Vázquez Mota, 2009: 17).

Y para realizar la planificación se consideran las capacidades, estilos y ritmos de sus alumnos que posibilitarán una atención diversificada, sobre todo de aquellos en situación de riesgo pedagógico y anticiparse así al fracaso escolar. La intención es desarrollar aprendizajes significativos y de calidad, con lo que se recupera el sentido del qué, del cómo, del cuándo y del para qué se planea.

4) *La planeación participativa* incluye a todos los actores de la institución en el diseño, ejecución y seguimiento para la mejora de la escuela.

La Planeación Estratégica Situacional es concebida como un proceso continuo y sistemático de análisis y diálogo entre los actores de la comunidad educativa, para seleccionar problemáticas a superar. El fin de la planificación es exponer las bases para acuerdos generales y el establecimiento de metas para la atención de

necesidades prioritarias. El análisis estratégico aplicado a ámbitos escolares se caracteriza por su capacidad para construir consensos, visiones holísticas y racionalizadoras.

Por el que, es un proceso sistemático y participativo, contextualizado al entorno y con una visión de llegada. Esto requiere: claridad en la misión y la visión de futuro; considerar los valores que comparte el personal de la institución educativa. Contemplar la realización de un balance de los diferentes aspectos físicos con los que se cuenta, para responder a las expectativas de la sociedad y satisfacer algunas necesidades de aprendizaje. Analizar los facilitadores, apoyos, obstáculos y riesgos; proyección de las acciones y decisiones a realizar en el corto, mediano y largo plazo. Finalmente, evaluar los procesos y los resultados en los diferentes plazos. Este debe ser realista, objetiva, apuntar hacia la construcción conjunta y basarse en un compromiso compartido por quienes intervienen en el proceso educativo (Vázquez Mota, 2009:22).

5) *La evaluación para la mejora continua*: busca superar el enfoque tradicional de la evaluación educativa que se centra en la calificación y la acreditación. Las escuelas deben asumirse en constante mejoramiento y los ejercicios evaluativos serían los puntos de partida, de parada y de conversión para orientar la tarea educativa, sus métodos, sus formas y sus fines. La evaluación como medio para la revisión de los procesos permite la identificación de las estrategias de intervención propias para cada situación, que deben discutirse, consensuarse para el logro de las mejoras sustanciales.

6) *Participación social responsable*. Refiere a la participación de los padres de familia, comunidad y organismos interesados en la escuela, para que cooperen y tomen decisiones conjuntas en la formulación y ejecución de la planificación. Con esto se fomentan vínculos que permiten la acción colectiva para revitalizar la cohesión social, entendida como una disposición mental y de actitud para crear el espíritu de la comunidad.

7) *Rendición de cuentas*. La escuela debe informar a la comunidad educativa de las actividades y resultados de su gestión. Comprende el clima organizacional, el áulico, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y la administración de los recursos. Debe prever canales específicos para recibir y escuchar las preocupaciones, quejas y demandas de los padres y de otros.

8) *Libertad en la toma de decisiones*. es la capacidad interna de las escuelas para tomar sus propias decisiones respecto a la resolución de asuntos internos que les competen. Es un proceso complejo y de múltiples dimensiones, que permite a las instituciones la libertad de operar e innovar según las propias necesidades/demandas. Pero eso implica que la estructura de la autoridad educativa, no sólo fomente, sino que favorezca y apoye con información y demás herramientas para que el centro no sólo tome decisiones, sino buenas decisiones.

En síntesis, la gestión estratégica en los últimos años, *aproximó nuevas miradas al ser, pensar y hacer de los Directores en la escuela*. La función requiere un liderazgo académico, organizativo-administrativo y social, que orienta la transformación de la comunidad escolar a través de la capacitación permanente, como de generar las condiciones de su infraestructura material. También la actitud crítica, reflexiva de lo que hace la escuela.

Resulta pertinente la revisión teórica realizada, a los fines de analizar e interpretar la gestión del Director en una escuela rural: su implicancia en el Área Lengua, porque considero que son múltiples las dimensiones que atraviesan a la gestión; para que realmente los proyectos institucionales contribuyan a la mejora escolar.

-Las dimensiones de la gestión

Las autoras, Ceballos y Ariaudo, (2005) desarrollan las tres dimensiones de la gestión directiva, como: 1) *Organizativa-administrativa*, 2) *Pedagógicas – didáctica* y 3) *Socio-comunitaria*, que interactúan en la dinámica de la tarea institucional, con los proyectos que se gestan y desarrollan al interior de cada institución.

En cuanto a *la dimensión organizativa - administrativa* hace referencia a la distribución de cargos, roles y tareas. Muchas veces podemos encontrar “un organigrama enmarcado, muy prolijos y expuestos públicamente, pero no siempre acompañados por el manual de funciones y muchas veces guardan una distancia significativa con la realidad de los actores en la institución” (Ceballos, 2005:135).

El Director de acuerdo a las necesidades y expectativas organiza al personal, según las designaciones en las funciones correspondientes. Por otra parte, organiza y distribuye el espacio; el tiempo según los significados y el valor pedagógico que se atribuye a las tareas que desarrollan en la institución escolar.

La dimensión pedagógica-didáctica-curricular, se relaciona con el contrato fundacional de la escuela, es decir, cuál es la función de la escuela. Desde los contenidos seleccionados, las estrategias, las formas de evaluar, los procesos de aprendizaje, entre otros. El Director gestiona la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos según los procesos de formación, como también las trayectorias formativas de los docentes; qué piensa, cómo y de qué forma pone en práctica las orientaciones del directivo.

Y finalmente, *la dimensión socio-comunitaria* alude “a la inserción social de la escuela, su apertura a los diferentes grupos o agentes que hay en la comunidad, a la participación de éstos en la vida de la organización y a la participación de la escuela en la vida comunitaria” (Ceballos, 2005). Los trabajos en red, constituyen algunas vinculaciones con otras instituciones y estas, tienen estrecha relación con la gestión que desarrollan los directivos. Es decir, de qué forma articulan los proyectos con la comunidad y qué importancia presenta la comunidad para la escuela, entre otros.

Cuadro N°19

Las dimensiones de la gestión directiva

Dimensión organizativa – administrativa	Dimensión pedagógica-didáctica-curricular	Dimensión socio-comunitaria
<u>Organizativa</u> Estructurantes del funcionamiento institucional: Espacios, Tiempos y Agrupamientos. Mantenimiento del edificio. Material pedagógico o didácticos. Planta funcional de docentes Horarios de Áreas disciplinares. Reuniones de personal según normativas vigentes. Capacitación y formación docente situada. Empelo de nuevas tecnologías. <u>Administrativo:</u> Datos con indicadores de rendimiento escolar, repitencia, promoción y otros. Circulación de la información en canales formales e informales. Registros de actuaciones en libros reglamentarios. Recursos humanos, materiales y funcionales. Proyectos, programas. Copa de leche, comedor escolar.	La mejora escolar y la gestión directiva. El plan estratégico: Misión y visión. Proyecto Educativo institucional, Proyecto Curricular, otros. Planificaciones anuales. Secuencias didácticas. Normativas vigentes para el trabajo en las aulas. Articulación pedagógica. El curriculum consensuado. Adaptaciones curriculares. Estrategias metodológicas. Concepciones de Enseñanza. Aprendizaje constructivo. Evaluación formativa y sumativa. Orientaciones y asesoramiento. Observación de clases y reflexión. Análisis de las dificultades de aprendizaje. Elaboración de proyectos y otros.	Participación de la comunidad en la gestión de la escuela. Participación en los diferentes eventos. Compromiso con el acompañamiento escolar a los hijos/as. Promover valores democráticos Reglamentos de convivencia Trabajo en redes con instituciones e interinstitucionales. Formación de la cooperadora escolar.

*Fuentes: Elaborado por la autora, teniendo en cuenta textos de: Ceballos (2005), Pozner (2000).

Las tres dimensiones se interrelacionan en el ámbito escolar. En este caso, los autores coinciden que se debe dar prioridad a lo pedagógico, antes que, a la dimensión organizativa administrativa, que responda al modelo de gestión racional, burocrático. Es decir, qué aprenden, cómo enseñan los docentes, por qué no aprenden, para qué aprenden y por qué, teniendo en cuenta que la educación es un derecho y como tal se exige analizar y acompañar las trayectorias formativas de los alumnos con proyectos institucionales que tiendan a mejorar las problemáticas existentes en la escuela.

Por lo tanto, la gestión directiva es el núcleo duro. Articula, negocia es interlocutor con la administración central y la institución (Ezpeleta, 1992; Carr, y Kemmis, 1988). Así desde el paradigma socio-critico es importante comprender los significados particulares de la gestión de la escuela, como los factores sociales que

los engendran y sostienen. Es decir, que considera su carácter dinámico e histórico. Esto implica analizar el espacio socio-económico-cultural y político que contextualiza la escuela e influye, que la reconoce como un espacio de luchas caracterizado por la existencia de conflictos, negociaciones y alianzas (Sverdlick, 2006).

3.4. MODELOS DE GESTIÓN DIRECTIVA EN ARGENTINA

Diferentes conceptualizaciones y argumentaciones teóricas fueron elaborados por los equipos técnico-políticos provenientes de diferentes ámbitos científico-académicos, que configuran el discurso del sistema educativo y la función del director de escuela, en la aplicación de los programas y lineamientos políticos. Pero no existe una transferencia lineal.

De esta forma, la tarea del Director se encuentra en tensión entre las reglamentaciones vigentes y la realidad, según sentidos y significados que le otorgan a la función. Mediante las actividades que desarrolla, los rituales, la organización y distribución de espacios y de tiempo, la selección de los contenidos, el enfoque de enseñanza y de aprendizaje que propone, la relación con la comunidad, etc. Es decir, cómo se materializa el posicionamiento político-pedagógico en la práctica.

La función del Director de escuela, se fue modificando por las necesidades y demandas educativas y sociales, los avances de la ciencia, la tecnología y de los medios de comunicación y se encuentran en relación directa con las reformas del sistema educativo. Sverdlick, (2012) destaca dos etapas definidas en Argentina: 1) *Gerenciamiento vs. conducción político-pedagógico* y 2) *Dirigir la escuela desde una concepción democrática e inclusiva*

1-Gerenciamiento vs. conducción político-pedagógico

En la década del 60, época desarrollista se consideraba a la educación como el motor del desarrollo socio-económico y al planeamiento necesario para alcanzar tal fin. Período que utilizaban las categorías de tecnificación, racionalización y eficiencia para

El cambio educativo estaba orientado a la preparación de los recursos humanos para el desarrollo económico del país, para esto era necesario la tecnificación, la racionalización y la eficiencia; acordes a las teorías del funcionalismo.

Las ideas pedagógicas del neoliberalismo, década del 90, *aggiornado* de las pedagogías desarrollistas o tecnicistas de la década del 60, explica la educación como fundamental en el desarrollo económico, para el logro de la equidad, la igualdad, la calidad y la justicia social; en términos de eficacia, eficiencia y racionalidad.

Al respecto, Tedesco (1993) expresa, para que la educación contribuya efectivamente al progreso técnico en el contexto actual, “es preciso que produzca logros de aprendizaje en términos de conocimiento, de habilidades o de valores que satisfagan los requerimientos de desempeño en la sociedad” (Tedesco, 1993:19). Por otra parte, la calidad de la educación se valoraba a través de administrar pruebas universales de medición de resultados de aprendizajes. Y la responsabilización de los educadores por los males de la educación (Sverdlick, 2012). Sin duda, “la reforma educativa de los 90, respondió a la lógica de la gestión eficientista, administrativa y de mercado; asociado al gerenciamiento” (Tedesco,1993:19).

En esa época se consideraba a *los directivos como gerentes de escuelas*, que priorizaban lo administrativo y no así lo pedagógico. Esto implicaba lograr la calidad de la enseñanza orientada a la excelencia. Por lo tanto, la reforma neoliberal sostuvo una formula básicamente económica: eficiencia en la gestión, entendida como gerenciamiento = mejoramiento de la calidad, entendida como excelencia (Sverdlick, 2012: 89).

En cuanto a los directivos, “la atribución de planificador le otorgó un status de trabajo intelectual y reservó a los docentes una función mayormente vinculada con la aplicación y ejecución de la una tarea prioritariamente pensada por otros” Sverdlick, (2017:21). Pero el trabajo del Director respondía a los planteos técnicos del Estado. Por lo tanto, la fragmentación entre las concepciones y la implementación de acciones, fue una utopía; sostenida por la ambigüedad del discurso político-pedagógico.

La tarea del Director de escuela debía centrarse en la planificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Proyecto Curricular Institucional (PCI) y otros, su elaboración respondía a los requerimientos formales de la política educativa del gobierno de turno, pero no se pusieron en práctica. A la par, la resistencia al cambio y las tensiones en las concepciones teóricas y prácticas imposibilitaron la apropiación de nuevas miradas sobre la tarea educativa. Por otra parte, el corrimiento de la tarea directiva desde el eje político-pedagógico hacia los aspectos técnico-administrativos y hacia una burocratizada planificación, no permitió desarrollar la calidad educativa pregonada.

En este contexto, aparecen las teorías de las relaciones humanas, el análisis de los estilos y comportamiento de los sujetos en relación con el rol del Director para la administración institucional. Surgen temas, como: la motivación, la dinámica de grupos, el liderazgo, la organización informal y el individuo en la organización (Tejada, y Montero, 1993) como de las resistencias, tensiones, los vínculos humanos que se viven al interior de las instituciones y su importancia en la dirección escolar.

Ya en el período del 2006-2015 en Argentina, surge la preocupación de la función directiva en el año 2010, esto se puede observar en los diferentes documentos que elaboraron los equipos técnicos del Ministerio de Educación, como: *“El trabajo del Director y el proyecto de escuela”*, entre otros; los que se distribuyeron en diferentes escuelas primarias, con las que vuelve la mirada a la dimensión política-pedagógica para tomar decisiones en torno a situaciones educativas complejas y

cambiantes. Destaca la responsabilidad ética y política de los Directores como conductores y gestores pedagógicos de las instituciones y la figura más bien, relacionada con aquel que es capaz de generar condiciones para que los proyectos se materialicen en la práctica.

De esta forma, en los últimos años se enfatizó la enseñanza como tarea principal de la escuela con la recuperación del aspecto político-pedagógico de la gestión escolar y se revalorizó la tarea del directivo, como agente del Estado. Aquel que imprime intencionalidad y decisión política para la generación y desarrollo de los proyectos según objetivos que proponen los actores de la institución. Con el que la escuela garantiza el derecho a la educación, la igualdad, el trabajo con las trayectorias, la inclusión; concepción clave en la extensión de la obligatoriedad escolar prevista en la Ley de Educación Nacional. Por lo tanto, se habla de los directivos como agentes del Estado y del cambio.

2-Dirigir la escuela desde una concepción democrática e inclusiva

La función directiva se construye y reconstruye en la práctica, viviendo ahí con permanentes tensiones, contradicciones discursivas y prácticas, como los objetivos y proyectos. Porque la escuela está atravesada por una diversidad de prácticas y de sentidos que involucran a la totalidad de los actores que la habitan. El rol directivo es una construcción colectiva y contingente, que toma forma y se realiza en la escuela. Aquí estamos reconociendo a la escuela como una organización dinámica e histórica que requiere ser contextualizada en un espacio social de conflictos y negociaciones, (Sverdlick, 2006). Por lo tanto, trasciende ampliamente la dimensión burocrática y administrativa, sin dejar de lado la importancia de la normativa en la gestión. Cantero y Celman al respecto nos plantea:

Un proceso interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organización y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional que, en cada caso concreto, combinan y acentúan distintas estrategias, mediante el recurso

a la autoridad y a la influencia, para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos (Cantero y Celman 2001:112).

El Director es portavoz de los lineamientos de la política educativa hacia el interior de la institución y, a la vez, aquel que genera estrategias variadas para responder a las situaciones singulares de las instituciones educativas. La función es central para la puesta en marcha y el fortalecimiento de los distintos proyectos educativos, ya sean aquellos que se inscriben en lineamientos explícitos de la política educativa, o los que van construyendo propuestas e iniciativas de la propia comunidad. Por lo tanto, el Director es un actor fundamental en los procesos de gestación, diseño e implementación de los proyectos institucionales. La presencia de los directivos proactivos, posibilita hacer, actuar, motivados por un afán que “las cosas cambien”, para que los estudiantes aprendan y permanezcan en la escuela (Blejmar, 2015)

Como parte de la política de gestión del Director es importante, la consideración a los niños como sujetos de derecho, de asegurar las condiciones de garantizar el ingreso, egreso y el trabajo con las trayectorias personales, la igualdad. De esta forma, el pensamiento pedagógico inclusivo se antepone al criterio administrativo; porque direcciona la tarea escolar al facilitar y disponer de recursos para la puesta en marcha de los proyectos. Por lo tanto, la dirección democrática e inclusiva, obliga a participar y reunirse para buscar estrategias que potencien la mejora y enfrenten desafíos; esto exige exponerse y poner el cuerpo.

En la actualidad se habla del Director como líder pedagógico, que analiza el contexto de actuación y elabora acciones viables y concretas para la mejora. Esto implica un trabajo sostenido de negociación y concertación con los actores, orientado por la claridad de la misión y visión de la escuela.

De esta forma, los planteos expuestos corresponden a diferentes épocas, modelos políticos y de sistema educativo del país; que dieron lugar a diferentes modelos de dirección, como la burocrática y transformadora/colegiada.

Cuadro N°20

Modelos de Gestión Directiva

Modelos de Gestión		
Aspectos	Burocrática	Estratégica
Estilo directivo	Basado en la jerarquía y poder por el rol legal que se ocupa	Basado en la habilidad y competencia en la tarea. Líder
Toma de decisiones	Mediante procedimientos rígidos y regulados	Por la capacidad para la resolución de problemas mediante el trabajo en equipo.
Clima	Individualista	Colaborativo
Estructura de participación	No existen	Múltiples e imprescindibles para la identificación de problemáticas, la generación de acciones para implementar.
Comunicación	Vertical	Horizontal.
Curriculum	A aplicar	Deliberado y situado
Comunidad	No es necesario	Requiere la participación
Función	Administrativo	Centrado en lo pedagógico
Propuestas educativas	Planificación general	Proyecto concreto, situado
Seguimiento /evaluación	Control y cumplimiento	Diseño y monitoreo de proyectos para alcanzar objetivos y redirección de las prácticas.

Referencias: Elaborado por la autora, teniendo en cuenta los textos de: Fullán, M. y Hargreaves (1999) La escuela que queremos y Hargreaves (2003) Profesorado, cultura y Posmodernidad.

3.5. DISPOSICIONES REGLAMENTARIAS: LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN SALTA

Las normativas en relación a la función específica de los Directores en la actualidad se basan en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), la Ley de Educación Provincial N° 7546 (2008), el Reglamento General de Escuelas (1969), El Estatuto del Educador Ley N° 6830 (1995) Resoluciones y Circulares de Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación de la provincia de Salta. Estos constituyen un marco de regulación del sistema educativo en la provincia.

La Ley de Educación Nacional y la Ley provincial, en el Artículo 110, expresa: “La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema, responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje, destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Deberá favorecer y articular la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivo, docentes, padres, madres, tutores, alumnos, exalumnos, personales administrativos, cooperadoras, otros”.

También, en el Artículo 111, establece que las instituciones educativas de gestión estatal adoptarán para su organización lo siguiente:

- a) Definir el proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes
- b) Promover los modos de organización institucional que garanticen las dinámicas democráticas...
- c) Adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los alumnos.
- d) Brindar a los equipos docentes apoyos para elaborar los proyectos educativos.
- e) Promover la articulación entre instituciones.
- f) Desarrollar procesos de auto-evaluación institucional, a fin de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión.
- g) Realizar adecuaciones curriculares en atención a las particularidades y necesidades del alumnado y el entorno.
- h) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica.
- i) Promover la participación de la comunidad a través de la cooperadora escolar.
- j) Favorecer el uso de las instalaciones escolares para actividades recreativas, expresivas y comunitarias.
- k) Brindar calidad y equidad en el servicio, eficiencia y eficacia en la gestión”, (Ley Educación Nacional, 2006: 32 y en la Ley de Educación Provincial, 2008).

Estas disposiciones atañen específicamente a la función de los Directores; como responsables de las instituciones, en la definición de un proyecto, la organización, el desarrollo, como la evaluación a fin de partir de la realidad escolar para garantizar la calidad educativa. Como marco legal, constituyen lineamientos que los Directores de escuela deben conocer para actuar en consecuencia, orientados por las lógicas de trabajo democrático, participativo y articulado.

-La función del Director desde el Reglamento General de Escuelas

Para analizar la función del Director es preciso comprender e interpretar las normativas vigentes en la provincia de Salta, que datan del año 1969 y su correspondiente modificación de algunos aspectos de su contenido, se especifican en la Resolución 82/1985. Y se avanzó con otras Disposiciones y Circulares del Ministerio de Educación referidas al Nivel Primario, pero la esencia del Reglamento General de Escuelas (1969) no se ha modificado totalmente.

Mencionamos aspectos relevantes que compone, el Reglamento general de Escuelas, para la función de los directores de escuela; en el Capítulo II *de las funciones del Director*:

Artículo 216, Cada escuela tendrá un Director. Esta es la autoridad máxima del Establecimiento. Ejercerá el Gobierno inmediato de la escuela, en sus aspectos técnicos y administrativos.

Artículo 218, El Director podrá tener grado a su cargo o Dirección Libre, de acuerdo a las disposiciones vigentes.

Artículo 219, En las escuelas que funcionen Comedores Escolares o Copa de leche, el Director será el directo responsable del buen funcionamiento, para lo cual contará con la colaboración del personal jerárquico, docente y de maestranza. Siendo el que distribuirá y supervisará las tareas encomendadas de acuerdo a las necesidades.

Artículo 220, refiere a las condiciones personales del Director, entre ellos: “Cultura didáctica-pedagógica. Espíritu de iniciativa e imaginación, Flexibilidad caracterológica, Espíritu de comprensión y compañerismo, Prudencia, Espíritu de trabajo Estímulo de las iniciativas docentes, Conocimiento del sistema legal y reglamentario, Sentido de disciplina y orden, desde el punto de vista de la organización”.

Entre otras funciones del Director, el Artículo 221 menciona, “Cuidar inmediatamente el orden, la disciplina y la armonía de la escuela, Notificar al personal las circulares y comunicaciones de las autoridades, Dirigir técnica y administrativamente la enseñanza de su escuela. Visitar con frecuencias las clases para orientar y estimular a los docentes y consignar los resultados de su visita en un cuaderno especial, para documentar sus observaciones, Reunir periódicamente a todo el personal para intercambiar ideas acerca de la marcha de la escuela, para dar orientaciones teóricas-prácticas, Organizar la escuela y distribuir al personal en sus respectivos grados, Cuidar el edificio, el mobiliario, Redactar las planillas de estadísticas, Informar a las autoridades superiores la incompetencia manifiesta de algún subalterno en su ejercicio profesional.

Artículo 222, destaca las atribuciones o derechos propios del Director, como: “Dictar orientaciones, fiscalizar el desarrollo de las clases, Conceptuar anualmente al personal subalterno, Fortalecer la disciplina de la escuela, Actuar de inmediato y con responsabilidad personal frente a los problemas que afecten a la escuela; Asistir alternadamente en cada turno en que funcione la escuela, Fomentar la armonía de la comunidad escolar, Entender la conservación y limpieza del edificio, como el mantenimiento del mobiliario, Organizar y asesorar a la cooperadora escolar, Sugerir y tomar toda clase de iniciativas, Observar las clases”.

Artículo 223 expresa las limitaciones del Director: “A clausurar la escuela; A dar asueto fuera de las fechas previstas; A formular observaciones al personal delante de los alumnos o personas ajenas al establecimiento; A residir en la escuela sin autorización” (Reglamento General de Escuelas, 1969: 66-75).

Este Reglamento vigente sobre la función del Director, plantean la importancia del rol de los directivos en la calidad de la enseñanza y el desarrollo de las competencias. Pero el Director no es un simple ejecutor de las prescripciones externas, sino un actor que coordina las acciones, comprende lo que pasa y toma las decisiones. El Director es persona y profesional. Por lo tanto, no debe sentirse el brazo armado de la administración para exigir a los profesores el cumplimiento de sus deberes. Hoy debe situarse en el rol de un gestor estratégico, con el foco central

en las tareas pedagógicas, en la mejora de la práctica, el desarrollo profesional de todos los integrantes.

Por lo tanto, la función de los Directores en las escuelas Primarias rurales constituye una trama compleja de relaciones, porque entrecruza a la tarea, múltiples dimensiones que hacen al contexto, a las particularidades de los sujetos (docentes, alumnos, personal de servicio, otros), a la cultura de la institución, ideologías, valores, proyectos, conflictos; que plantean y exigen respuestas desde la gestión institucional. Porque conducir una escuela no es nada fácil y menos aún depende de las prescripciones únicamente, *de cómo y qué debe hacer el Director*, sino de un conjunto de situaciones que se presentan en la cotidianeidad de la escuela, como de la vida misma del Director.

En esto cabría preguntar, cuál es la formación, orientación que reciben los Directores de las escuelas primarias rurales y de qué forma, los procesos de formación, las trayectorias personales inciden en las prácticas de gestión. Por lo tanto, para ser Director no se trata de responder únicamente a una serie de tareas o requisitos pre-establecidos, como tampoco en esto incide la antigüedad, los concursos de cargos, sino a un conjunto de situaciones que hacen a cómo ser Director, estando ahí en la práctica.

Pero es preciso, el conocimiento de la normativa, sobre todo, ante los ascensos a cargos directivos, de los maestros de grado sea por antigüedad, antecedentes o concursos.

-El Director en la escuela rural con Jornada Completa

El Reglamento General de Escuela (1969) también se refiere a los Regímenes Especiales, en el Título 13, Capítulo I, del Artículo 275, donde establece las siguientes modalidades de escuela:

- a) "Escuelas de Jornada Completa
- b) Escuelas Albergue

- c) Escuelas Hogares
- d) Escuelas de Menores y Adultos". (Reglamento General de escuela, 1969: 92)

En el Artículo 276 propone el funcionamiento según "las necesidades sociales y educativas y el respeto por los derechos de los padres en la educación de los hijos. Siendo el propósito desarrollar con amplitud una educación comunitaria que permita a los alumnos integrarse en la sociedad" (Reglamento General de Escuela, 1969:92).

Por otra parte, las modalidades "representan una renovación social y educativa por su dinámica de conducción, al conjugar la formación de los docentes, los horarios completos y los medios actualizados para lograr los fines de la educación integral". Así también, entre algunos objetivos específicos, en el Artículo 278 menciona: "Procurar la adquisición de hábitos de esmero y dedicación, como las técnicas que permitan profundizar los propios aprendizajes y el curriculum" que favorezca la unidad nacional, como la atención a las necesidades de la comunidad local y regional".

En las *Escuelas con la Modalidad Jornada Completa*, en el Capítulo XI del Reglamento General de Escuelas (1969: 96), la define:

Artículo 290 "como unidades institucionales en las que el niño prolonga su permanencia hasta la realización y conclusión de la jornada escolar, que diariamente tuvieren que cumplir, según horarios establecidos". Y el Artículo 291 refiere a la organización de la planta funcional, que se determina según número de alumnos.

Entre las funciones del Director de Jornada Completa, plantea:

- a) "Asesorar al personal de su dependencia sobre las características de las escuelas con Jornada Completa, sus objetivos y sobre los deberes y atribuciones emergentes de esta modalidad.
- b) Cumplir horarios plenos y compartir el comedor con los alumnos.
- c) Supervisar el funcionamiento del comedor escolar y expedirse sobre los cálculos de necesidades, provisiones e inversiones presentados por la comisión de cooperadora escolar.
- d) Organizar con el personal experiencias de trabajo que se desarrollarán en el establecimiento, según las necesidades y posibilidades de la zona.
- e) Coordinar la atención sanitaria con el servicio de salud", (Reglamento General de Escuela, 1969:96).

En lo que respecta a la función de los maestros de grado, el Art. 293 refiere:

- “Orientar a los alumnos en las prácticas de estudio y ejecución de las tareas escolares.
- Integrar las comisiones que se formaren para cumplimentar las distintas actividades que demanden el funcionamiento de la unidad escolar.
- Compartir con los alumnos las horas del refrigerio y de comedores, según los turnos establecidos por el Director para cuidar y dirigir el comportamiento de los alumnos en la mesa, a los efectos de crear y fomentar hábitos de respeto y normas de conducta.

Mientras que la función de los maestros de Áreas Especiales hoy, y antes de Áreas Complementarias, en el Artículo 295 y 296 del mencionado Reglamento, menciona:

“Elaborar los planes de trabajo con el personal directivo.
 Emplear estrategias activas.
 Estimular las aptitudes individuales de los alumnos.
 Trabajos con los siguientes materiales: papel, cartón, cueros, telas, madera y metal.
 Trabajos de albañilería, de agricultura, preparación de materiales didácticos, bibliotecología, mapoteca, hemeroteca, museos, otros”. (Reglamento General de Escuelas, 1969:98).

En cuanto a los Comedores escolares, en el Artículo 288 expresa que “cumplen un doble cometido: por una parte, en asistencia, por cuanto interviene en la nutrición colaborando con el desarrollo físico del niño. Y, por otra parte, pedagógica, por cuanto suministra normas de conducta y hábitos alimentarios durante la utilización del servicio. Menciona a la cooperadora escolar como un organismo, que elaborará cálculos presupuestarios, las dietas equilibradas con valor nutritivo y calóricos de los alimentos y la rendición de gastos” (Reglamento G.E.1969:96).

La función del Director de escuela con la Modalidad Jornada Completa, según la modificación del Reglamento (1969) por la Resolución 82/1985, expresa:

- a) Asesorar al personal de su dependencia sobre las características de escuelas de jornada completa, sus objetivos y sobre los deberes y acciones de esta modalidad.
- b) Cumplir el horario pleno y compartir el comedor escolar con los alumnos.
- c) Supervisar el funcionamiento del Comedor escolar y expedirse sobre los cálculos de necesidades, previsiones e inversiones presentadas por la comisión permanente.
- d) Organizar conjuntamente con el personal experiencias de trabajo que desarrollaran según necesidades y posibilidades de la zona”.

Es decir que los Directores no podrán otorgar la extensión de jornada, sin el instrumento legal del Ministerio de Educación, porque una vez finalizado el periodo

lectivo de cada año, según Resolución N°162/09, deben presentar un Proyecto que dé cuenta de las problemáticas y las necesidades de los alumnos, para la extensión de jornada, en términos de implementación y evaluación final. Los que deben dar cuenta del impacto en las trayectorias escolares de los alumnos de la institución. El que se encuentra en relación directa con el Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Curricular Institucional y el Proyecto de Jornada Completa.

-Circulares que plantean la función del Director

En diferentes Circulares (2011-2019) del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta plantean la importancia del rol directivo en el cambio curricular de las escuelas, como en el desarrollo curricular, la organización institucional y su relación con otras instituciones del medio. Desde esta perspectiva el Director, es un gestor de *cambio, de mejora* en la cultura institucional. porque aún prevalecen los rasgos de la escuela tradicional. (Circulares 2011-2019 de Dirección de Educación Primaria, |Ministerio de Educación)

Por otra parte, también es “quien tiene conocimiento global de los procesos pedagógicos, epistemológicos y didácticos” de la institución educativa. Todas las propuestas deben articularse para alcanzar determinados objetivos y esto evita que la escuela funcione como una sumatoria de personas, proyectos, o tareas; unas separadas de las otras. Entre otras responsabilidades, la Circular (2011), expresa:

- “Recuperar el poder de la buena enseñanza, desde la mediación entre el alumno y el docente.

- Instalar dispositivos de observación de clases y análisis de la relación educativa en términos de comunicación y relación con el conocimiento, análisis del sentido de pertenencia e impacto de las actividades.

- Intensificar el uso de los espacios flexibles.

- Coordinar el trabajo de los equipos docentes, delegando tareas y el uso eficaz e intensivo de los recursos didácticos, audiovisuales, informáticos y bibliográficos disponibles en la institución.

- Concientizar al grupo docente de la responsabilidad o eficacia interna de la institución por los resultados de aprendizajes alcanzados.

- Generar instancias de producción, indagación de los marcos teóricos y de las orientaciones metodológicas”; entre otros; (Circular N° 2, 2011: 5).

Desde las Circulares del Ministerio de Educación, presentan una basta revisión bibliográfica actualizada, como proceso de formación a la función los directores de escuelas Primarias. A continuación, se plantea la perspectiva teórica que sustentan en los diferentes documentos:

El Director como orientador y asesor pedagógico, que focaliza el acompañamiento y apoyo a la tarea docente, en la elaboración de planificaciones, en el diseño de secuencias didácticas, el uso de determinados recursos, el empleo de estrategias para el manejo de conflictos. Asesora cuando escucha, observa, pregunta y ayuda a buscar respuestas.

La observación de clases, parte desde la mirada más bien clínica, porque intervienen sujetos y cada uno con su propia lógica de formación. Pero no dejan de lado, la importancia del análisis y la devolución o retroalimentación a los docentes. No es observar para sancionar, sino *aprender* de los aspectos positivos y negativos de la clase escolar y reconstruir la experiencia; fortaleciendo así la trayectoria profesional.

Por otra parte, también el Director debe evaluar de acuerdo a las normativas vigentes, trabajar con la evaluación como un proceso complejo y continuo de valoración de las situaciones pedagógicas, de sus resultados y de los contextos y condiciones en que estas se producen.

El trabajo con las trayectorias escolares, las condiciones pedagógicas para que los alumnos puedan transitar la escolaridad en forma completa, exitosa y significativa. La función central es la de proporcionar la comprensión al proceso, para que las tomas de decisiones posibiliten su mejoramiento. Se trata de reconocer el impacto que tiene las acciones, la mediación del Director en la formación, para promover la calidad de los aprendizajes. (Circular N°3, 2018: 5).

Esta perspectiva integral de la gestión directiva, atiende todas las dimensiones,

pedagógica didáctica, organizativa-administrativa, socio-comunitaria y es responsable del control social de la educación que imparte la escuela y de la implementación de la política educativa vigente (Circular N°3, 2018:5).

En síntesis, las revisiones bibliográficas realizadas y las normativas de la función del Director, emanadas de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación de la provincia de Salta coinciden en los diferentes aportes y realizan la actualización permanente con la divulgación de Circulares, Disposiciones, Memorándum. Y también, los supervisores de los núcleos de Educación Primaria, proponen material de lectura para fortalecer la gestión escolar.

El Director, tiene la responsabilidad de generar nuevos sentidos y prácticas para cumplir los objetivos e implementar diferentes estrategias para el tratamiento de los problemas pedagógicos detectados y construir vínculos con las familias y las redes socio-comunitarias. Además, necesitan contar con normas básicas y generales para enseñar, desarrollar acciones concretas y prácticas. Entre algunos principios didácticos que propone son:

- Aplicar diferentes estrategias.
- La variedad de actividades.
- Motivación en la clase
- La enseñanza situada.
- La relación entre los temas y las áreas, para lograr la integración de los aprendizajes.
- La adecuación de la enseñanza al ritmo de aprendizaje de los alumnos, a sus intereses, inquietudes y características.
- La secuenciación desde lo concreto a lo abstracto, del ejemplo a la generalización, de las experiencias al concepto.
- El aprendizaje es un proceso que necesita tiempo.
- El docente debe afirmar, consolidar cada etapa de aprendizaje de los alumnos antes de proceder a evaluar y continuar con otro tema. (Resolución N°162/09 de Dirección de Educación Primaria, Ministerio de Educación de la provincia de Salta).

Las construcciones teóricas sobre la función del director han avanzado, en los últimos años; en los que acentúan con mayor énfasis "*aquello que debe ser y hacer*". Pero la teoría es una construcción y las personas en la función son otras, con sus propias historias de vida y de formación. Por lo tanto, es otra la situación, observar al

director en la acción, en la práctica, en la toma de decisiones, en la resolución de conflictos, en la comunicación, los vínculos, en la orientación a los docentes; entre otros.

En la Circular N° 3 (2018) presenta diferentes características, rasgos que asumen los Directores de escuelas: el *Director como Técnico*, en la organización del trabajo en la escuela, las tareas propias de la función, la planificación, las técnicas de la organización, la toma de decisiones; como el control del proceso y de los resultados. El *Director como ejecutivo*, que dispone de conocimientos, desarrolla y los aplica según las normativas (legislación). Su centro es el trabajo con las normativas, ligado a la administración efectiva de los recursos, la garantía de los derechos y deberes de los miembros de la comunidad. El *Director como líder*, asume la coordinación de equipos de trabajo, la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, los canales de comunicación e información deben ser favorables; como los estilos de comportamiento de los directivos. Es quien sostiene un liderazgo pedagógico orientado a la calidad de la enseñanza, como la resolución de conflictos, Bolivar (2012), Santos Guerra (2006), Gvitz (2012).

Este último conforma las características centrales de los Directores de escuela, que tengan en cuenta la realidad, trabajen con las trayectorias de los alumnos, atiendan al desarrollo profesional de los docentes, logren un trabajo en equipo y alcancen los mejores resultados educativos.

Los supervisores de escuela también, desarrollan una línea de trabajo de formación docente, con reuniones frecuentes; presentación de bibliografías, análisis y reflexión de las mismas para la puesta en práctica. Por lo tanto, tampoco son meros técnicos; quienes controlan el estado de situación de las escuelas, sino profesionales que orientan en lo pedagógico, organizativo-administrativo y soico-comunitario. Siendo la preocupación la transformación de las prácticas y la innovación educativa (Circulares, 2019; Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación de la provincia de Salta).

-Ascenso a cargos directivos

El Ministerio de Educación de la provincia de Salta, establece el ascenso a cargos vacantes de Director o Vice-director de las escuelas de Educación Primaria, mediante:

- a) Antigüedad (en el cargo de maestro de grado)
- b) Cuadro de Puntaje (antecedentes)
- c) Concurso de Antecedentes y Oposición (Resolución 5130/11 Ministerio de Educación. Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Salta)

En la Resolución 5130/11, el Artículo 1, determina la cobertura de cargos provisorios de Director o Vice-director (interinos o suplencias) a fin de evitar acefalías en el cargo; hasta la cobertura de cargos por concurso. Asimismo, en el Capítulo III de la misma Resolución, el Artículo 17 plantea, que la Junta de calificación y Disciplina, elaborará el cuadro de puntaje de los docentes para la cobertura de cargos de Director y Vice-director para la Educación Primaria.

La cobertura de cargo Directivo por antigüedad se realiza una vez que existe la vacante, sea este interino o suplente. Para el cual se solicita el Cuadro de Antigüedad a la Dirección de Personal de Educación Primaria, dependiente del Ministerio de Educación que certifica la antigüedad de los docentes de la institución. El docente de más antigüedad es el que tiene derecho al ascenso, si así lo quisiera, si no fuera así, se prosigue con el cuadro de antigüedad.

En las escuelas rurales, el 90 % de los directivos ascendieron al cargo por antigüedad, o por traslado; con el objetivo de ocupar cargos directivos y de esta forma, gozar de una buena jubilación.

En cuanto al *ascenso de docentes a cargos directivos vacantes (interinos o suplentes) por antecedentes*, la Junta de Calificadora de Méritos y Disciplina es la que elabora el cuadro de puntaje de los docentes de la institución, de acuerdo a los

antecedentes de capacitación, conceptos, antigüedad, otros. Generalmente los docentes de las escuelas urbanas, son quienes lo solicitan.

La cobertura de cargos vacantes (interinos) de Directores y de Vice-directores por concurso, se realiza mediante una convocatoria del Ministerio de Educación, quienes definen los tiempos y la metodología de evaluación, con una anticipación de tres meses.

En el año 2004 el concurso de aspirantes a titularizar cargos de Director y Vice-director se hicieron por antecedentes, proyectos de trabajo y defensa oral, según Resolución 1852/04. Como requisitos, fue contar con diez años de antigüedad en el cargo de maestro de grado, en los dos últimos años con conceptos muy bueno y sobresaliente (evaluación anual de los docentes por los Directores de escuela), antecedentes de capacitación docente que dieran cuenta de un determinado puntaje y el certificado de salud psicofísica. (Resolución 1852/04 de Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación de la provincia de Salta).

En el año 2009, el Decreto 2528/09, Resolución 3595/09 estableció el *Régimen de Convocatoria a Concursos de Títulos, Antecedentes y Oposición para la cobertura a los cargos de Directores de escuelas primarias*, dependientes de la Dirección General de educación Primaria y Educación Inicial. Para la presentación, se plantean diferentes requisitos:

“Deben ser Vice-directores titulares, a) Encontrarse en servicio activo en los términos previstos en el Artículo 3º Inciso a) de la Ley Nº 6830; b) Los ViceDirectores que se encontraren en uso de licencia por cargo electivo o en cargos de confiabilidad política o de mayor jerarquía de carácter transitorio (Artículo 69º del Decreto Nº 4118/97) se podrán inscribirse previa renuncia a dicho cargo con una antelación de 15 (quince) días corridos; c) Registrar una antigüedad reconocida de ejercicio efectivo en Establecimientos Educativos en el Nivel para el cual se postula; d) Los agentes que a la fecha de la convocatoria se encuentren sometidos a proceso sumarial y/o judicial en su contra, podrán concursar quedando en suspenso, por el término de un (1) año posterior al concurso, su designación hasta tanto se produzca resolución y/o sentencia judicial firme con sobreseimiento definitivo. e) Haber obtenido en los 2 (dos) períodos anteriores al concurso o en los últimos dos períodos de desempeño efectivo si se encontraren en uso de licencia, concepto profesional no inferior a bueno (Art. 28º Inc.c) de la Ley Nº 6830; f) Acreditar, mediante certificado actualizado por el servicio médico laboral, poseer capacidad física y psíquica para el ejercicio de las funciones. (Decreto 2528/09, Resolución 3595/09 Régimen de Convocatoria a Concursos de Directores).

Entre los Impedimentos, la exclusión como aspirantes aquellos agentes que:

“a) Se encontraren en situación de incompatibilidad de cargos y/o funciones de acuerdo a la reglamentación vigente en esa materia; b) Hubieran iniciado o se encontraren en condiciones de iniciar el trámite para acceder al beneficio de la jubilación; c) Se encontraren con cambio de funciones. (Artículo 33° del Decreto N° 4118/97 y Artículo 3°, Inciso b) de la Ley N° 6830; d) Registren sanciones de las previstas en la Ley 6830, Artículo 47° Incisos e) y f) o durante los últimos dos (2) y tres (3) años respectivamente de las establecidas en los Inc. c) y d); e) Falsifiquen, oculten u omitan los datos y/o la documentación requerida o presentada; f) No acrediten aptitud psico-física actualizada para el desempeño de la función”.

Además, establece la modalidad del concurso, el temario, la bibliografía correspondiente; las fechas respectivas de cada instancia de concurso y el jurado correspondiente, entre otros.

También, en el mismo año 2009 se realizó la Convocatoria a Concurso de Títulos, Antecedentes y Oposición de cargos de Vice-director, que pauta la Resolución N° 3595 de Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Expte. N° 140-5354/09, en el Decreto N° 2528/09. Para la inscripción a la convocatoria del Concurso se plantea la participación de los maestros de grado titulares con 10 años o más de antigüedad, con los siguientes requisitos y los impedimentos, según y similar al Concurso de cargos de Directores, que se especifica en la Resolución anteriormente mencionada.

Por otra parte, plantea la modalidad del concurso, el temario y la bibliografía correspondiente. En este caso, citamos los tres ejes temáticos:

- Eje 1: El contexto actual de las Instituciones Educativas y la implementación de las políticas educativas.
- Eje 2.- La Gestión Institucional y la Organización de la tarea del/la ViceDirector/a.
- EJE 3.- La gestión Institucional y la acción del ViceDirector/a como promotor de cambios pedagógicos. (Resolución 3595/09 Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Dirección de Educación Primaria).

Finalmente, las fechas respectivas de cada instancia de concurso, como el jurado correspondiente al mismo y otros anexos de referencia.

En el año 2016, nuevamente como propuesta de la política educativa, se

desarrollaron los concursos para los cargos vacantes de Director. El Decreto 1985/16, Resolución 764/17 estableció el *Régimen de Convocatoria a Concursos de Títulos, Antecedentes y Oposición para la cobertura a los cargos vacantes de Director para Establecimientos Educativos de nivel primario*.

Los requisitos para la inscripción al Concurso, se ajustan al Decreto N°1985/16; son idénticos al concurso del año 2009 y también en cuanto a los impedimentos.

En este concurso se plantea una capacitación obligatoria, organizada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Esto se desarrolló durante tres meses en forma virtual y acompañado por clases presenciales, donde fueron invitados diferentes especialistas del Área Educativa de nuestro país.

La modalidad del concurso fue en tres instancias: Escrita, Prácticas institucionales y Oral. Cada instancia con la calificación de 10 equivalente a 100 puntos y, como mínimo 7 puntos, equivalente a 70 de puntaje.

Por último, presenta el cronograma de evaluación, la nómina de jurado, entre otros. Además, en el Anexo III de la Resolución, se encuentra el listado de 653 escuelas Primarias con cargos directivos vacantes. A continuación, presentamos:

Cuadro N°20

Cargos vacantes de Director para el Nivel primario

Cargos vacantes de Director para las escuelas Primarias de la provincia de Salta			
Escuelas de 1° Categoría	Escuelas de 2° Categoría	Escuelas de 3° Categoría	Escuelas de 4° Categoría
100	224	242	87

*Referencia: Resolución N° 764/17. Anexo III. Nómina de cargos vacantes de Director, en establecimientos educativos de la Provincia de Salta, 2017. Ministerio de Educación de la provincia de Salta.

Escuelas de Primera Categoría: Más de 700 alumnos.

Escuelas de Segunda Categoría: Menos de 700 alumnos.

Escuelas de Tercera Categoría: Menos de 250 alumnos.

Escuelas de Cuarta Categoría: Menos de 100 alumnos, hasta una asistencia media de 31 %.

Cuadro N°21

Escuelas Primarias con Directores de concurso

Escuelas Primarias con/ sin cobertura de cargos Directivos		
Total de Escuelas de Educación Primaria Estatales en la Provincia de Salta.	Escuelas con cargos cubiertos por Directores titulares	Escuelas con cargos vacantes de Director
753	100	653

*Referencia: Informe Estadístico 2017-P:81 y Resolución N° 764/17

De acuerdo a estos datos, se realizó la cobertura de 100 cargos de Directores titulares en las escuelas Primarias de la provincia de Salta, ubicadas generalmente en zonas urbanas. Mientras que las escuelas rurales de segunda, tercera y cuarta categoría, quedan con directores sin concurso.

Cuadro N°22

Cantidad de establecimientos educativos en la Provincia de Salta

Establecimientos Educativos Ed. Primaria	Cantidad total	Estatal		Privada
	842	753		
		Urbano	227 30%	
		Rural aglomerado	168 22%	
		Rural disperso	358 48%	

*Fuente: Informe Estadístico 2017-P:81 Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.

Los maestros rurales accedieron a cargos directivos titulares en las escuelas, después de estar diez años en el cargo de Director interino, según Resoluciones De Educación Primaria del Ministerio de Educación de la provincia de Salta. La titularidad es solo para las escuelas de tercera y cuarta categoría, pero no tiene derecho de trasladarse en cargos con superior categoría, como tampoco concursar el cargo de supervisor.

Según informe Estadísticas, desde Subsecretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, menciona que en el año 2016 se desarrollaron diferentes concursos para la cobertura de cargos directivos vacantes, en el Nivel Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y

Vice-directores de Escuelas Técnicas. El siguiente cuadro presenta la situación de concurso de cargos.

Cuadro N°23

Concursos de cargos directivos

Niveles de Educación	Establecimientos con Cargos Vacantes	Inscritos para el concurso	Rindieron	Aprobaron
Directores de Educación Inicial	138	117	114	71
Directores de Educación Primaria	653	155	147	67
Directores de Educación Secundaria	97	28	28	12
ViceDirectores de Escuelas Técnicas	43	130	118	40

*Fuente: Informe Estadístico 2017-P:81 Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación.

Las diferentes formas de cobertura de cargos directivos no acreditan la buena gestión institucional, según las investigaciones presentadas de los autores, en la revisión teórica. La acreditación de competencias para ejercer la función se observa en la práctica, en cómo gestiona, gesta la escuela en las condiciones que se presentan los actores involucrados.

CAPÍTULO IV

EL CURRÍCUM Y EL ÁREA LENGUA

4.1. UNA POSICIÓN CURRICULAR

Kemmis (1990) plantea tres tipos de intereses para abordar el currículum, el interés técnico, práctico y crítico; en este caso haré referencia específicamente al interés práctico a los fines de esta investigación, porque sus fundamentos nos permitirán analizar la trama compleja del desarrollo curricular. Para este interés el currículum es una hipótesis, sujeto a la deliberación en las prácticas. Los docentes construyen el currículum como profesionales reflexivos y transformadores de la realidad, desde las lógicas de formación (ideas, experiencias, concepciones sobre el conocimiento, las relaciones y los valores) en interacción con los sujetos en formación, según intencionalidades y en una determinada realidad. Focaliza las intencionalidades, el hacer; porque considera a los docentes como profesionales reflexivos y transformadores de la realidad.

En esta corriente consideraré a los autores como Gimeno Sacristán (1980), Stenhouse (1984), Contreras, (1990) y Steiman (2007), entre otros, para quienes el currículo se configura en el contexto, con los otros; por lo tanto, compromete sus resultados. Es decir, quienes construyen el currículum son los profesores que parten de las necesidades e intereses de los alumnos y promueven procesos significativos desde un posicionamiento teórico y práctico particular. La preocupación central es el currículo como intención y como práctica, que significa estudiarlo en el contexto en el que se configuran las acciones de la gestión de la gestión directiva.

Para Gimeno Sacristán “el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. No se trata de un concepto abstracto, sino más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (Gimeno Sacristán, 1980: 5). Por lo que puede analizarse desde cinco ámbitos formalmente diferenciados:

- “-La función social, en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela.
- Proyecto o plan educativo, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.
- La expresión formal y material de ese proyecto que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo, etc.

- Un campo práctico.
- Los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido” (Gimeno Sacristán, 1980: 7).

Estos aspectos se encuentran intrínsecamente relacionados y toman cuerpo en toda institución educativa, desde fundamentos de la política curricular (marco normativo - Diseño Curricular) a nivel macro-curriculum y cómo interpretan y qué se animan hacer los sujetos a nivel micro-curriculum (el Proyecto Curricular Institucional (P.C.I.) las planificaciones anuales del aula, las propuestas didácticas) conforman un nivel de concreción específico-práctico.

De esta forma, cuando hablamos de curriculum estamos describiendo, por una parte, una forma de concreción de las funciones en la escuela y, por otra, un enfoque particular de la tarea de educar; en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación. Por lo tanto, es praxis antes que un objeto estático, es un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios para los alumnos, que tampoco se agota en la parte explícita del proyecto. Una práctica que se establece un diálogo, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan, profesores que lo modelan. (Gimeno Sacristán, 1980).

Sin duda está cargado de valores y supuestos que es preciso analizar e interpretar comprendiendo la misión de las instituciones escolares en sus diferentes niveles y modalidades. Porque las funciones que cumple como expresión del proyecto de cultura y socialización las realiza a través de sus contenidos, de su formato y de las prácticas que genera en torno de sí.

En este sentido, el curriculum en su contenido y en las formas que se nos presenta y se les presenta a los profesores y a los alumnos es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar. En tanto que, las reformas curriculares de los sistemas educativos obedecen a la lógica de una mejor adecuación curricular

y a las finalidades que lo establecen. En todo caso, intentan respuestas más adecuadas a la mejora de los alumnos y de los grupos sociales que lo conforman. Y no sólo en los aspectos materiales que contiene, sino en las ideas que le dan forma y estructura interna desde el encuadre político y administrativo como las tomas de decisiones (la planificación, las tareas de aprendizaje que realizan los alumnos y la evaluación de sus resultados, entre otros). Significa también que su construcción no puede entenderse separada de las condiciones reales de su desarrollo y en el marco del Sistema Educativo.

Por lo tanto, concebir la propuesta curricular como *praxis* significa que diferentes acciones intervienen en su configuración, y este proceso tiene lugar dentro de las condiciones concretas en el que se desarrolla. Opera en un mundo de interacciones, que es el mundo social y cultural, esto significa que no puede referirse de forma exclusiva a problemáticas de aprendizaje, ya que se trata de un acto social. Por lo tanto, el mundo de la *praxis* es un mundo construido, no natural. Aquí el contenido es una construcción social.

Significa también que su construcción no puede entenderse separada de las condiciones reales de su desarrollo. Por lo mismo, entender el sistema educativo requiere prestar atención a las prácticas políticas y administrativas que se expresan en su avance, a las condiciones estructurales, organizativas, materiales, dotación de profesorado, al conjunto de ideas y experiencias que le dan forma y modelan los procesos de transformación.

La *praxis* opera en un mundo de interacciones, que es el mundo social y cultural, que no puede referirse de forma exclusiva a problemáticas de aprendizaje, ya que se trata de un acto social. Por lo tanto, el curriculum se construye en un diálogo interactivo entre los agentes sociales, los elementos técnicos, los alumnos que reaccionan y los profesores que lo moldean.

Para Stenhouse (1984) el profesor moldea el currículum en situaciones concretas con los alumnos y está condicionado por el marco institucional y los diferentes subsistemas que la componen. Por lo tanto, las decisiones y acciones que enmarcan el proyecto son coherentes con las dimensiones culturales, económicos, políticos y pedagógicos, como también los resultados. Siguiendo la lógica del desarrollo curricular, “el currículum es lo que determina que pasa en las aulas, entre profesores y alumnos, de ahí que pueda decirse que es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato, guía para el profesor” (Stenhouse 1984: 11).

Cita que nos lleva a plantear que el currículum es más que una construcción formal de las políticas educativas, es ante todo pensamiento, deliberación y acción en un marco institucional; para responder a problemáticas concretas de lo que acontece en las aulas (al grupo de alumnos, a la comunidad). Significa que el proyecto educativo se define y redefine en la acción, y en diferentes instancias del proceso de enseñanza. Supone poner en “*tapete*” el significado ideológico y conflictivo del currículum, como el trabajo que desarrollan los docentes y la intuición.

El problema central de la teoría del currículum y la práctica se encuentra en la distancia que existe entre las intenciones y los mecanismos para hacerlo operativo. De este modo, la política curricular y los modelos o formatos curriculares deben prever los mecanismos de esa relación y los instrumentos para su transformación. Siguiendo a Stenhouse, “el currículum expresa una visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso educativo. Proporciona un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades...” (Stenhouse, 1984: 14).

En ese sentido, no es una mera selección de resultados de “*la poda del frondoso árbol del conocimiento y de la cultura*” (Stenhouse, 1984); sino que implica una visión del conocimiento, coherente con la estructura epistemológica, psicológica, pedagógica, sociológica, política e histórica. Lo que explicita un modelo curricular

determinado según las lógicas de estructuración. Además, permite conceptualizar el propio proceso de programación o diseño de la enseñanza y comprender la acción.

Por otra parte, el autor plantea la innovación curricular y su desarrollo como un proceso de investigación, donde teorías, propuestas curriculares, profesores y prácticas se imbrican estrechamente. Lo deseable en la innovación educativa no consiste en el perfeccionamiento tácito, sino en la mejora de la capacidad crítica de los profesionales sobre sus prácticas, a la luz de las creencias, teorías, experiencias, etc. De esta forma el currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.

Stenhouse (1984) concibe al curriculum como un proceso de deliberación constante, donde hay que formular alternativas de acción a comprobar en situaciones reales. Enfoque válido para conceptuar el propio proceso de programación o diseño de la enseñanza y para entender la acción misma.

Por otra parte, Domingo Contreras, expresa que:

hablar de diseño y desarrollo curricular no es sólo una forma de mirar la práctica social del currículum. También es una forma de ejercer dicha práctica. Diseñar es un proceso en el que hay que combinar, entre otras, las exigencias educativas con las limitaciones materiales, institucionales y personales (Contreras, 1990: 220).

Concepción sumamente importante para la construcción significativa de los conocimientos.

Es decir que el currículum cobra vida en las aulas, pero no es algo mecánico. Son las personas con sus propias historias, sus ideas, sus intencionalidades, ideologías y formación quienes desarrollan una propuesta curricular en un marco institucional y con determinadas condiciones organizativas. Si bien, los lineamientos de las políticas educativas prescriben ciertas prácticas, pero son las personas con

sus particularidades quienes la desarrollan. Por el cual, el estilo de implementación curricular depende de la variedad de posibilidades con la que puede cubrirse los intersticios curriculares y de la flexibilidad con la que puede interpretarse el propio diseño y su aplicación.

Contreras (1990) de acuerdo a las modalidades del desarrollo del curriculum, que plantea Short (1982), señala tres tipos de estrategias, las más recurrentes son:

1- La primera se caracteriza por adoptar una tendencia genérica, elaborada por especialistas en las materias e impuesto a los usuarios. Es este un tipo de currículum experimentado y corregido se difunde a las escuelas y a los profesores para su aplicación, a través de los documentos, manuales; etc.

2- La segunda también es genérica, elaborada por los especialistas según los problemas del entorno y de adaptación limitada. Elabora proyectos con intenciones educativas específicas (interculturalidad, ruralidad, educación especial, compensatoria, etc.) según una forma de difusión similar a la anterior, aunque más abiertos a las adaptaciones de las circunstancias concretas en las que trabajan los profesores, y más receptiva a las sugerencias que los profesores pueden hacer.

3- La última es específica de una institución o grupo de instituciones, elaborada por un equipo de especialistas y abierto a la adaptación de los mismos, según circunstancias. El currículum es producto de la formación de los sujetos directamente implicados, junto al asesoramiento de los expertos; por lo que está abierto a las adaptaciones sucesivas de los propios sujetos elaboradores, conforme a la puesta en práctica. (Contreras, 1990: 98).

Por lo tanto, el currículum es por naturaleza problemático y constituye una herramienta para el desarrollo del profesor, siendo las propuestas curriculares una hipótesis para la acción, que los mismos sujetos educadores pueden experimentar, tanto las ideas que se plasman en el currículum como las suyas propias. De allí que, encontramos algunas de estas expresiones, como: “no hay desarrollo del currículum sin desarrollo del profesor” (Stenhouse, 1983); “el curriculum es praxis, está sujeto a la deliberación de los profesores” (Gimeno Sacristán, 1988); “el profesor como investigador de su propia práctica” (Elliott 1986); expresa Contreras (1990).

Para cerrar este apartado acerca del curriculum centrado en la práctica, consideramos también los aportes teóricos de autores argentinos como Steiman (2010), Ceballos (2005) y Anijovich (2009).

Para Steiman “la selección de los contenidos que vamos a enseñar suele ser en general, una de las decisiones más fuertes que tomamos como docentes” (Steiman, 2009: 25). Sin embargo, es algo que no puede hacerse al margen del escenario global que representa el proyecto político, el plan de estudios y el proyecto curricular institucional. Es la primera prescripción que atraviesa el trabajo en torno a los contenidos, puesto que la organización garantiza la coherencia de los trayectos de formación y un aspecto básico es la articulación de los núcleos centrales de cada disciplina; en relación con las finalidades de cada nivel y año de escolaridad.

Es decir que los contenidos expresados en una propuesta curricular asientan sus bases en las políticas educativas, luego en los procesos de gestión institucional y de los estilos que los directivos y docentes asumen en la organización y administración pedagógica-didáctica. De esta forma, las necesidades y demandas de las comunidades en donde se insertan las instituciones constituirán aspectos relevantes que pueden considerarse, o no, en las prácticas.

Pero también los fundamentos de la selección de determinados contenidos se relacionan con los procesos de la formación docente, las experiencias y las trayectorias personales. Es decir, que le confiere estilos de enseñanza, como las formas de relación con los alumnos.

Steiman, plantea aspectos básicos para la selección de los contenidos, como:

-Significatividad psicológica: son los contenidos a los que los alumnos/as pueden otorgarle sentido en razón a su potencialidad, para ser incorporados a los esquemas y estructuras que definen las capacidades cognitivas que poseen.

-Significatividad lógica: constituyen aquellos contenidos necesarios, dado que forman parte de la estructura esencial de la ciencia. Es decir que constituyen los nudos estructurales de la propuesta curricular.

-Significatividad social: implica a los contenidos de alta relevancia social, relacionados con hechos o procesos, que por el tiempo histórico adquieren importancia particular y/o mayor poder de transferencia.

-Intereses ideológicos: los profesionales de acuerdo con sus propias concepciones, saberes, experiencias e ideologías seleccionan los contenidos (los contenidos prioritarios para unos, no son para otros).

-Últimas investigaciones: constituyen nuevas categorías conceptuales que circulan a través de artículos o textos de reciente divulgación.

-Necesidades particulares: analizando el tipo de demanda profesional que requiere el egresado/a de una institución respecto a otras, en estrecha relación con el contexto en el que los alumnos se están formando, según lo plantean Steiman (2010), Ceballos (2005) y Gimeno Sacristán (1988).

Estos aspectos refieren a que una propuesta curricular institucional que involucra la pluralidad de pensamientos que se conjugan en el hacer, en la práctica, según las intencionalidades y la singularidad de los sujetos que forman.

Rebeca Anijovich (2011) hace referencia a un currículo abierto, flexible, que direcciona las prácticas docentes; en otras palabras, es “un disparador para la discusión de problemas vinculados con la enseñanza y el aprendizaje, en un contexto específico y con un grupo de alumnos determinados” (Anijovich, 2011: 48). Por el que, las propuestas de enseñanza requieren su contextualización, de acuerdo con las realidades institucionales y desde ese lugar; se generen propuestas viables y coherentes con las demandas y necesidades.

Por lo tanto, docentes y directivos como profesionales pueden tomar decisiones y proponer acciones, porque la construcción curricular es un proceso de deliberación permanente. Es decir, que los sujetos moldean y redefinen la propuesta

curricular desde el acompañamiento de la gestión y además desde la autonomía personal en la formación profesional.

De esta forma, el nivel de concreción curricular “microsistema” (la institución y el aula) opera con los lineamientos de la política educativa a nivel general, macro-sistema; y es a nivel micro-sistema donde se debate en el *qué, cómo, cuándo, cuánto, por qué, para qué* se enseña determinados contenidos, *qué se evalúa en el aquí y en el ahora*. Algunas veces, lo que se enseña no coincide necesariamente con lo que se declara estar enseñando ni con lo que se dice que hay que enseñar. Por eso, algunos autores sostienen que hay contenidos *ocultos*, cuestiones que se enseñan o se aprenden y que no han sido explicitadas como contenidos a enseñar (Anijovich, 2011).

Aportes teóricos, que nos aproxima al análisis del desarrollo curricular de parte del Director de una escuela rural y, específicamente en el Área Lengua.

4.2. EL ÁREA LENGUA: UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO

La enseñanza del Área Lengua en nuestro país se ha caracterizado por ser elitista y normativa. El modelo era el registro culto, cercano a los textos literarios y a los autores consagrados. Se trataba claramente de una escuela para las clases privilegiadas, que habrían de desempeñarse en los cargos públicos y políticos, (Carozzi, 1994).

Ya desde la segunda mitad del siglo XX siguió los lineamientos de la real Academia Española, época en la que también surgen nuevas corrientes teóricas, como la socio-lingüística y la pragmática. Y específicamente en Argentina se inicia la implementación hacia la década de 90, dando origen a nuevas prácticas de

enseñanza en el Área Lengua. Acentúa la producción de textos, la comprensión, el desarrollo de la oralidad, la lectura de la Literatura; entre otros.

La Lengua es un producto social y una construcción cultural de los sujetos, (Alisedo, Melgar y Chiocci 1994), esto implica una apertura a la diversidad lingüística, al reconocimiento del otro en las formas de comunicación social y cultural, para su desarrollo y el enriquecimiento de toda la sociedad. Es una nueva visión que considera la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Lingüística y la Pragmática. La primera refiere a los procesos de adquisición del lenguaje basados en la comprensión y la producción de textos, la Sociolingüística ofrece conocimientos sobre las variedades lingüísticas y los registros de habla; la Lingüística - tanto oracional como textual - contribuye a visualizar y utilizar las reglas que rigen la construcción de un texto y, finalmente, la Pragmática que permite la comprensión de las situaciones comunicativas y colabora en la utilización adecuada de la lengua en escenarios variados. En este caso, la Lengua es considerada como un instrumento de comunicación social y cultural que permite al hombre relacionarse con los otros, (Alisedo, Melgar y Chiocci 1994).

Desde esta perspectiva, la escuela debe “ofrecer múltiples posibilidades para la interacción con el lenguaje que posibilite la formación de futuros ciudadanos habilitados para el diálogo permanente en una sociedad cada vez más cambiante” (Diseño Curricular Ed. Primaria, Área Lengua, 2010). Esto configura la propuesta institucional del Área Lengua, que vertebra en forma transversal las diferentes Áreas de conocimiento para posibilitar a los alumnos avanzar en el dominio del lenguaje de manera progresiva y sistemática, partiendo de los saberes previos con que cuentan; qué saben los alumnos, qué dificultades tienen, cuáles son los problemas; establecer si el problema es del alumno o de las estrategias de enseñanza de los docentes, entre otros interrogantes. Porque no todos alcanzan el desarrollo de las capacidades de idéntica forma, los procesos se diferencian desde las trayectorias socio-culturales, como las escolares que atravesaron y las que se encuentran en proceso.

En las diferentes investigaciones que realizan las autoras Lerner y Kaufman (2010) sobre la enseñanza de la *Lengua*, plantean que “los niños de Educación Primaria podrán avanzar hacia el dominio del lenguaje de manera progresiva con las diversas formas de comunicación que el mundo actual les ofrece; no sólo desde la oralidad sino también desde la escritura” (Lerner y Kaufman 2010: 29).

En tal sentido, el proceso de construcción de los conocimientos es sistemático y progresivo, según los contenidos y competencias a desarrollar en cada año escolar. El saber leer, escribir, hablar y escuchar constituye competencias complejas que implican una diversidad de actividades para lograr la adquisición y apropiación significativa de los conocimientos que se relaciona con los saberes previos de los alumnos. Es decir, el para qué y por qué la escuela enseña a leer y escribir constituyen interrogantes que permiten argumentar la función social de la *Lengua* y su enfoque pedagógico – didáctico en la Educación Primaria.

Es decir que, aprender a hablar, escribir y leer constituyen herramientas esenciales para el mundo del trabajo, la comunicación, la continuidad de los estudios superiores y la utilización de los diferentes medios de comunicación social. Por el que, en la escuela Primaria los niños van sistematizando los procesos de aprendizaje de la lectura comprensiva, la escritura y la oralidad a medida que avanzan los diferentes años de escolaridad. Al respecto, las autoras Lerner y Kaufman expresan:

Se lee y se escribe en un conjunto de situaciones sociales: en todos los intercambios que se suscitan en instituciones donde se comunican saberes y conocimientos a las generaciones más jóvenes, en las negociaciones económicas y comerciales, en las prácticas religiosas o mágicas, en el ejercicio jurídico, de los derechos políticos o legales. Lerner y Kaufman (2010:43).

De esta forma, al enseñar a leer y a escribir los niños van desarrollando un conjunto de capacidades, saberes de la lengua oral y escrita; que les permite interpretar, analizar, explicar, comprender el mundo que les rodea y, por otra parte, comunicar pensamientos ideas, reflexiones, acciones, entre otros; a través de la producción de textos, o bien de la oralidad. Si bien aprender a leer y escribir son dos

procesos complejos y diferenciados, ambos se complementan. Pero los mismos se relacionan con las competencias lingüísticas que los sujetos poseen, según el ámbito socio-cultural al que pertenecen.

En este caso, nos situamos en el proceso de la lectura, la escritura y la oralidad desde un abordaje constructivista. Implica al sujeto que aprende con la guía del docente, que no está predeterminado por un método. Porque “aprender a leer y escribir no se inicia con la escolarización, sino mucho antes” (Ferreiro, 2000: 94). Y el aprendizaje no es una cuestión de métodos de enseñanza. El sujeto no se reduce a un conjunto de habilidades motrices o sensoriales, sino más bien, a una construcción significativa que hace el sujeto en interacción con el texto.

Por otra parte, también es importante considerar las formas de organización de los contenidos por temas o proyectos, puesto que permiten romper con la atomización de las *Áreas* y trabajar con los intereses de los alumnos, como también, desde las diferentes necesidades y problemáticas. Es así, que la integración de los contenidos no anula el orden lógico de los conocimientos construidos dentro de cada disciplina y busca presentarlos en forma más adecuada para favorecer el aprendizaje significativo.

En este sentido, es de importancia el diseño de propuestas de enseñanza, considerando sus fundamentos como contenidos a enseñar en diferentes grados, los sujetos que aprenden, el contexto y las estrategias. Porque implica un abordaje transversal e integrado de los contenidos curriculares. La lectura comprensiva, la producción escrita, la oralidad, entre otros son también procesos implicados en la enseñanza, como en el aprendizaje de los contenidos de las diferentes *Áreas* de conocimiento de la caja curricular de Educación Primaria (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Formación Ética y Ciudadana, Lengua Extranjera, Educación Religiosa, Educación Tecnológica, Educación Artística y Educación Física) porque enriquece, profundiza y amplía las competencias lingüísticas. Por el que no basta enseñar a leer y escribir solamente en el *Área Lengua*.

Al respecto, Delia Lerner (2010) destaca, entre los propósitos de la Enseñanza de la *Lengua*, es: “enseñar a leer y a escribir a todos los niños para que se transformen en ciudadanos de la cultura escrita y formar lectores y escritores competentes, autónomos y críticos, debe ser un desafío de la escuela” (Lerner, 2010: 59). Por lo tanto, la enseñanza deberá ser una propuesta curricular articulada al Proyecto Institucional, al Proyecto Curricular que vertebra las diferentes demandas y acciones según las prioridades pedagógicas en el marco del contexto escolar. La autora Kaufman (2010), presenta otros propósitos:

- Posibilitar la interacción entre lectura y escritura y alentar la socialización de los escritos de diferentes formas.
 - Promover que el eje de la enseñanza de la lengua, sea la lectura y la escritura con un acento puesto en todas las *Áreas*.
- (Kaufman, 2010: 62)

Así también, organizar situaciones didácticas en donde “el maestro lee a los niños, los niños leen por sí mismos, los niños dictan al maestro y los niños escriben por sí mismos” (Lerner y otros 2010: 77). Asimismo, los alumnos escuchan leer al maestro están leyendo a través de él y están construyendo el significado del texto vehiculizado por la voz del docente. Mientras que, al hacerlo solos o en grupo, con o sin ayuda del docente, van anticipando sus significados en forma progresiva. Y son las intervenciones que posibilitan ampliar y complejizar cada vez más el proceso de la lectura y la escritura.

Además, el dictado y el auto-dictado constituyen estrategias que permiten a los niños relacionar el fonema con el grafema, a medida que se apropian de la lengua escrita. Los niños, al dictar al maestro, se consideran autores del texto, o bien cuando el maestro dicta a los niños, permite que identifiquen grafemas y fonemas en las palabras, en el texto. En ese espacio de trabajo hay momentos donde los niños escriben solos y otros, donde el maestro asume un rol protagónico en las explicaciones.

Los niños al escribir ponen en juego las propias estrategias desde el momento que piensan cómo hacerlo, para qué y por qué de una forma y no de otra. Y las producciones personales tienen origen en las competencias lingüísticas, en el ambiente alfabetizador de la escuela y la familia. En este sentido, el docente como estratega conoce el grupo, observa, escucha, comprende, evalúa e interpreta la resolución de las actividades de los niños y favorece los avances. No implica la aceptación de cualquier respuesta sino la posibilidad de seguir construyendo, re-elaborando las justificaciones, contra-argumentando desde el rol de lectores y escritores.

Además, las actividades individuales y/o grupales guiados por el control y la supervisión del docente en las intervenciones oportunas y necesarias favorecen el proceso de sistematización de la lectura comprensiva y la producción de textos. La organización lingüística del texto, la comprensión y la oralidad implican diferentes operaciones de planificación, textualización y revisión permanente. Esto evita la frustración porque forman procesos de aprendizaje graduales, sistemáticos y avanzan en complejidad a medida que cursan los diferentes grados de la escolaridad Primaria.

Entre otras estrategias para mejorar el proceso de lectura y escritura, Kaufman (2010) menciona:

-“El abecedario: tendrá que estar presente en el aula (esto para clarificar, volver a fijar algunas letras que los alumnos desconocen, o en todo caso, de aquellas con las que tienen mayores dificultades volver a presentarlas, etc.).

-La prestación de las sílabas compuestas (fr - gl, etc.) será a medida que surjan las dificultades, las necesidades de la lectura y la escritura.

-Los auto-dictados, los talleres de lectura y de escritura. Escritura en grupos e individuales, registro de un cuaderno viajero (donde todos los niños escriben un cuento, un día lleva uno y otro día otro), cuaderno de hechos reales (con anécdotas diarias, tarjetas, dramatizaciones, etc.)

-Los niños leen y escriben diferentes tipos de textos, en variados formatos.

-Los abuelos, los padres y otros familiares leen diferentes tipos de textos a los niños”. Otros.

(Kaufman, 2010: 80)

La orientación colaborativa de los docentes permite la progresiva autonomía y el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos, porque los avances son procesos constructivos, graduales y con un recorrido en espiral. De ahí que, si no tienen las competencias desarrolladas en cada grado, no asegura el avance en los grados superiores. Los conocimientos previos, ideas, concepciones que tienen los niños son necesarios para construir otros.

En la escuela rural es aún más complejo el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, debido a los condicionantes sociales y culturales del contexto del cual provienen los niños que acceden a la misma. La escasa práctica oral, de escritura y lectura hacen que el proceso de construcción lingüística sea diferente, porque la preocupación central de los sujetos constituye las situaciones prácticas de la vida.

En el libro *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural* de Emilia Ferreiro expresa:

En cualquier escuela rural suceden muchas cosas que a veces “se dejan pasar”, como si no importaran. Los niños dicen cosas que a veces ni se escuchan, porque parecen irrelevantes. Maestro y alumnos están a veces “en sintonía” pero en otras ocasiones el diálogo parece un “diálogo de sordos. (Ferreiro 1991:5)

Esto nos plantea en primer lugar, cuál es el posicionamiento del docente en la enseñanza del *Área Lengua*, cómo enseñan a los niños que pertenecen al contexto rural. Quién prepara a los docentes para que los niños puedan acceder en forma progresiva en la adquisición de la *Lengua*, sin dificultades y con interés. Pienso que no basta conocer el contexto, seleccionar los contenidos, saber de dónde provienen los niños, sino en cómo el docente y los directivos favorecen los reales procesos de apropiación del conocimiento; es una decisión *ética-política*.

Justamente en la medida en que nos tornamos capaces de intervenir, capaces de cambiar el mundo, de transformarlo, de hacerlo más bello o más feo, nos tornamos seres éticos. Somos

nosotros los humanos, los que tenemos la posibilidad de asumir una opción ética.

(Freire, 2003:27)

4.3. LOS CONTENIDOS DEL ÁREA LENGUA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El Diseño Curricular de Educación Primaria (2010) de la provincia de Salta,

plantea como lineamientos para la enseñanza del Área Lengua, lo siguiente:

-La comprensión lectora y la oralidad. Hace referencia a la competencia comunicativa que los niños van logrando progresivamente. Esto no se logra de manera espontánea, sino que necesita de estrategias adecuadas para avanzar en el proceso. Parte del uso cotidiano - informal de la Lengua al uso más formal.

-El acceso a la escritura también es sistemático y progresivo, porque los niños avanzan en el descubrimiento de las características alfabéticas del sistema y continúa con las nociones de gramática y ortografía en general. Un proceso significativo permite otros procesos más complejos.

-La lectura y la producción escrita como dos procesos diferentes, pero que se relacionan. Este eje desde el cuarto al séptimo grado es la matriz básica para la apropiación de todos los saberes de las ciencias. Conocer, comprender, explicar, argumentar el enfoque de trabajo de los docentes.

-La literatura como una forma de comunicación integra las expresiones culturales que circulan en la comunidad (coplas, leyendas, ritos, mitos, cuentos populares, otros), como también de una selección de diferentes textos.

De esta forma, el lenguaje constituye un instrumento privilegiado no sólo de comunicación, sino también de expresión del pensamiento; permite la creación y la recreación de la cultura, como también la sistematización de las normativas vigentes: sistema, norma y uso; Diseño Curricular (2010: 23-26).

En este caso, los alumnos aprenden básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo. Ferreiro (1989), presenta principios básicos, en su investigación:

No identificar la lectura con descifrado. Leer no es igual a decodificar grafías.

No identificar la escritura con copia del modelo. La escritura no es una copia pasiva sino interpretación activa del mundo adulto. No identificar progresos en la conceptualización con avances en el descifrado o en la exactitud de la copia, Ferreiro, (1989: 40).

Leer no es decodificar grafías, leer es comprender, es otorgarle un significado, esto no reside en las palabras sino en el lector, que activamente construye o representa la información del texto acomodándola a su conocimiento sobre el mundo y a sus procesos de comprensión. La construcción del significado es el resultado de la interacción entre el texto, las estructuras de conocimiento y el contexto, (Ferreiro, 1993: 97).

La escritura no es la copia de un modelo, es una construcción subjetiva. “Se aprende a escribir escribiendo, a leer leyendo” (Ferreiro, 1997). La escritura requiere una permanente puesta en práctica en diferentes tipos de textos, con diferentes formatos y objetivos. “El niño aprende en función de su actividad, pero la necesidad de estimular el razonamiento y la creatividad son necesarias en las prácticas de introducción a la lengua escrita” (Ferreiro, 1993: 34). Es decir que mediante el proceso de inter- acción con los objetos de conocimiento, los alumnos aprenden a leer, escribir, hablar y escuchar.

De esta forma, los alumnos avanzan en el dominio del lenguaje, de manera progresiva y sistemática, parten de los saberes previos con el que cuentan, ¿qué saben los alumnos?, ¿qué dificultades tienen?, ¿cuáles son los problemas?, ¿es el

alumno? o ¿las estrategias de enseñanza de los docentes?, entre otros interrogantes. Porque no todos alcanzan el desarrollo de los aprendizajes de idéntica forma, los procesos se diferencian desde las trayectorias socio-culturales en el que viven y sumado a esto, las trayectorias escolares que atravesaron; como las que se encuentran en proceso.

Leer es comprender, escribir es otorgarle un significado, y hablar es expresar pensamientos, sentimientos sobre la cultura, la realidad en la que se encuentran inmersos los sujetos (Ferreiro, 1989).

Por lo tanto, la Lengua es un instrumento de comunicación social. Y se lee, para hacer, jugar, disfrutar, contar, informar; y se escribe para sí mismo y para comunicarse con el otro.

4.4. LOS SUJETOS EN LA TRAMA DE RELACIONES

La consideración del concepto de *resiliencia* en las escuelas rurales permite pensar en las relaciones socio-afectivas e interactivas en las que viven y conviven los alumnos en el espacio de trabajo de las aulas. Es decir, cuáles son los sistemas de relación que generan los docentes en el proceso de enseñanza, cómo trabajan con el desarrollo de las competencias cognitivas, inter-activas y sociales para fortalecer la autoestima y posibiliten a los alumnos superarse, continuar la escolaridad con éxito en los diferentes niveles, a pesar de sus condiciones socio-económicas y culturales.

Los procesos de intervención docente según los estilos de personalidad y rasgos con que asumen su profesión, pueden influir positiva o negativamente en la formación de los niños en el trayecto escolar. Los docentes *resilientes* son aquellos que colaboran en forma positiva en la transmisión de los conocimientos, actitudes y procedimientos. Porque los procesos de mediación (comunicación, diálogo, interacción, confianza, ambiente adecuado) que ejercen posibilitan a los alumnos

re-construir o re-forzar de alguna forma, la auto-estima, la capacidad del “yo puedo”, “yo quiero”; es decir que ayuda a sobre-ponerse a la crisis, a la adversidad que viven y atraviesan los alumnos en su contexto familiar y en el círculo social al que pertenece.

De esta forma, la *resiliencia* puede definirse como:

La capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy (Handerson, y otros, 2003: 5).

Siguiendo a Handerson, a pesar de las diferentes dificultades que padecieron los alumnos, pueden sobreponerse y desarrollar determinadas acciones para alcanzar sus objetivos. En este caso, el acompañamiento y la orientación adecuada de otro, posibilita determinados procesos; no sólo en lo cognitivo, sino también en lo socio-afectivo, las relaciones vinculares. Las estrategias de los docentes, en este caso, son aspectos sumamente importantes en el desarrollo de las capacidades de los alumnos. “Enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes. Enseñar habilidades para la vida, con afecto y apoyo. Establecer y transmitir expectativas elevadas, como brindar oportunidades de participación significativa” (Handerson, y otros, 2003: 32).

Las escuelas pueden utilizar el paradigma comprensivo como modelo, para fomentar el éxito académico y social de todos los alumnos y promover niños capacitados y motivados; que puedan enfrentar los desafíos, no solo de la educación, sino también de la vida misma. Por lo tanto, si la escuela genera un espacio de trabajo resiliente, crea un ambiente de relaciones personales afectivas, flexibles que incentivan al desarrollo personal, según las capacidades de los alumnos. Los docentes son lo que transmiten esperanzas y optimismo con sus actitudes, procedimientos en torno al conocimiento que enseñan y centran la atención en las

fortalezas, desde las estrategias de enseñanza y los programas de la institución escolar. Se trabaja con la heterogeneidad del grupo de aprendizaje.

El trabajo con la *resiliencia* focaliza al sujeto, sujetado a su cultura. La incentivación a los sujetos es el motor que moviliza, dinamiza en forma positiva la construcción y reconstrucción de la autoestima y por consiguiente del desarrollo cognitivo. Esto no quiere decir que no existan revisiones de las producciones personales durante el proceso de los aprendizajes, sino que son otras las formas de realizarlo. En el desarrollo curricular se hacen presentes las inter-acciones humanas que atienden a la subjetividad de los sujetos.

En este espacio se intercambian abrazos y sonrisas. Un abrazo de bienvenida, un rápido “apretón” en reconocimiento por una tarea bien realizada y un gesto de aprobación alentador, son modos de demostrar afecto que emplean adultos, adolescentes y niños por igual. La buena conducta es reforzada mediante un elogio discreto, por lo general en privado y las conductas inadecuadas se manejan con charlas privadas y la corrección como una oportunidad de “volver a intentarlo”. En lugar de la disciplina impuesta desde afuera, la clave para solucionar conflictos es la técnica de resolución de problemas. En este caso, “se detecta el problema, se señala la acción inapropiada, enumera opciones para mejorar la próxima vez” (Handerson y otros, 2003: 45).

Las actitudes adultas de afecto y aliento, la formulación de expectativas elevadas y claras; las oportunidades de aprender estrategias de vida, de ocuparse y participar en los procesos escolares y extraescolares, de manera significativa, como la puesta en práctica de metodologías de enseñanza adecuadas y variadas, ligan a los alumnos a la escuela. Por lo tanto, las relaciones afectivas podrían valorarse mucho más en las escuelas, no solo de los niños sino también entre los docentes. Porque trabajar desde la subjetividad del otro genera *compromiso con el otro*. El otro que deposita su vida, confía que alguien puede sostenerlo, comprenderlo, quererlo.

Entonces, primero está el sujeto y con ello el significado de la tarea, los contenidos y las diferentes estrategias que posibilitan el desarrollo de las capacidades.

Desde la función directiva, lo importante es que “los docentes se sienten tratados con respecto, afecto y aceptación, es decir, como profesionales competentes” (Handerson y otros, 2003: 64) porque busca y trasmite afecto, apoyo y expectativas elevadas y aprovecha las oportunidades de participación significativa.

4.5. PROCESOS DE ORGANIZACIÓN DE LOS ALUMNOS

La organización social del grupo clase de la escuela Primaria de la República Argentina es graduada, organización que se mantiene para las escuelas rurales con secciones de plurigrado. A continuación, se presentan diferentes formas de agrupamiento de los alumnos al interior de las aulas, que indican un recorrido histórico del grupo clase y que de alguna forma constituyen rasgos que asumen las características de la organización de los grados. Zabala (1995) plantea:

La organización de los alumnos en los inicios de la historia de la educación, tuvo relación con la cantidad de aprendices y la residencia del enseñante. La forma más habitual de organizar a las personas fue a través de los procesos generalmente individuales. (Zabala 1995:121)

Con la concurrencia de una mayor cantidad de alumnos de otros estratos sociales, surge la dificultad en la organización de los grupos para la enseñanza; de la lectura, la escritura y la denominada "cultura general". Según nuestro problema de investigación, entre algunos de los interrogantes para la organización de los alumnos al interior de las aulas, con secciones de plurigrado, destacamos, ¿cómo organizar al grupo de alumnos de las diferentes secciones de plurigrado, de tal forma que la

enseñanza de los contenidos sea significativa y responda a los diferentes grados con distintos conocimientos, competencias, intereses, edades? y ¿cómo desde este lugar, posibilitar el desarrollo de procesos de aprendizaje?.

A finales del siglo XVI nacen las primeras formas de organización de alumnos, entre los que podemos destacar: los grupos de cincuenta a sesenta alumnos del mismo sexo y de la misma edad situados en una misma aula y dependientes de un profesor/tutor o de diversos profesores. Posteriormente se puso énfasis en la estructura organizativa en grupos homogéneos y graduados, con el que surge la escuela graduada. En este caso, el gran grupo conformaba un todo, como la suma de personas seleccionadas previamente, según unos criterios uniformadores de sexo, nivel y capacidades que tenía la función de solucionar fundamentalmente los problemas de orden y disciplina.

Posteriormente, hacia fines del siglo XIX y a principios del XX empezaron a surgir otras formas de organización de las instituciones educativas y en el interior de las aulas, que rompen con este modelo único de los agrupamientos. Albericio plantea la estructuración de las aulas en “grupos fijos y móviles, equipos de trabajo, grupos homogéneos y heterogéneos, talleres, rincones, trabajos individualizados” (Albericio, 1997:27), etc.

Estos modelos organizativos son una respuesta a las nuevas inquietudes en la enseñanza, a las diferentes concepciones educativas y a los conocimientos psicopedagógicos que surgieron. Por otra parte, las nuevas teorías en relación al trabajo en equipo permitieron fomentar la socialización y la cooperación para atender los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje en la dinámica de la clase.

Una revisión de las formas de organización colectiva nos permite hacer una clasificación, de las diferentes maneras de agrupar a los alumnos en la clase. Y las diversas formas están determinadas por el ámbito de intervención de los docentes. Las actividades organizan al grupo, o sea hacen equipos fijos o móviles; los que pueden ser homogéneos o heterogéneos en

cuanto al sexo, el nivel de desarrollo evolutivo y cognitivo.
Albericio (1997:27)

Todos los alumnos de la escuela conforman un grupo, es la primera configuración grupal de una institución educativa; que tiene una forma y estructura social determinada según la ubicación territorial. El planteo de las actividades globales incorpora a todos los alumnos, como asambleas, actividades deportivas o culturales, entre otros. Mientras que el grupo clase refiere a cada sección o grado atendido por un docente. En su interior la organización es variada y responden a las actividades planificadas según los contenidos, las materias; o bien las estrategias que emplean.

Pero, también en el ámbito de grupo clase encontramos actividades del gran grupo: exposiciones, asambleas y debates. La organización de los grupos fijos plantea el logro de las competencias sociales, de interacción y socialización; mientras que las actividades en equipos móviles que forman dos o más alumnos para la investigación, trabajos experimentales, observaciones, rincones, etc. Cada tipo de organización presenta ventajas y desventajas, posibilidades y potencialidades educativas diferentes.

De algún modo, son los docentes quienes tienen la libertad para elegir y decidir cómo trabajar con el grupo clase según necesidades e intereses educativos determinados. Las formas de organización del grupo de alumnos se relacionan con los contenidos o temáticas a desarrollar; las actividades, las capacidades de los alumnos, las edades, los intereses, el sexo, el espacio, el tiempo, los recursos disponibles, las formas de evaluación; entre otros. Así, las diferentes tendencias de organización social de las instituciones educativas y de la clase han estado determinadas más por la costumbre y la historia; que por una reflexión fundamentada de las opciones escogidas en cada momento. Por lo que encontramos instituciones y docentes que han mantenido modelos heredados y otros que se fueron modificando según las tendencias del momento.

En adhesión a lo propuesto por Albericio, el agrupamiento flexible responde al acuerdo entre los profesores de las diferentes *Áreas*, del ciclo o etapa en el que se aplique este sistema para la puesta en práctica. No se trata de la iniciativa y decisión de un solo docente para llevar a cabo una propuesta diferente, sino de todos los integrantes de la institución. Adoptar esta forma de organización en las secciones de plurigrado sería interesante para la formación grupal. Puesto que los docentes podrían especializarse en una determinada *Área*, o bien; “trabajar con determinadas problemáticas según la cantidad de docentes y alumnos que tuviera la institución” (Albericio, 1997:58). Entonces, la organización interna sería independiente de la designación formal de los docentes, como una alternativa de trabajo.

Al inicio de los setenta, la denominación de “agrupación flexible” se refería más a la formación de grupos con diferentes números de alumnos. Con este criterio se denominaban grupos flexibles al gran grupo, el grupo medio, el pequeño grupo o equipo y al trabajo independiente. Y aquello que diferenciaba a un grupo de otro era sobre todo el número de alumnos. Esta flexibilidad numérica tomaba como referencia principal la actividad del docente, es decir, la enseñanza. Y lo que justificaba la calificación de flexible era la diferencia numérica entre los distintos grupos.

Actualmente, esto ha variado en el Sistema Educativo. Los alumnos pueden trabajar siempre en grupos que tengan aproximadamente el mismo número (grupo medio, pequeño grupo) y considerarse que trabajan en grupos flexibles, porque la flexibilidad no se basa en la variabilidad del número de alumnos que los forman, sino en la posibilidad de pertenecer a diferentes grupos según los contenidos de un *Área* y de modificarlo en cualquier momento del curso, según niveles de adquisición de los aprendizajes.

Este sistema de agrupación flexible tiene su origen en la diversidad de los alumnos, las diferentes *Áreas*, los diferentes niveles de aprendizaje, la variación de la escolaridad en cualquier momento del curso. Además, el criterio para diferenciar un grupo de otro no depende del tipo de metodología empleada, sino que tiene como

punto de referencia la situación del alumno respecto a su progreso personal y la posición frente al currículum del *Área* que se trate.

El grupo clase móvil es el agrupamiento que se efectúa según las actividades, *Áreas* o materias. Esta configuración es habitual en instituciones educativas con amplios espacios, con contenidos o materias opcionales. Según la modalidad de trabajo:

Cada alumno pertenece a tantos grupos como materias o actividades diferentes que configuren su recorrido o itinerario educativo. Por ejemplo: los talleres abiertos, con diferentes edades y que pertenecen a diferentes grupos/clase. Es una forma organizativa que intenta prestar atención a los diversos intereses, capacidades, desarrollo de competencias de los alumnos. (Albericio, 1997: 83)

Aunque históricamente la forma más habitual para organizar los agrupamientos fue según las actividades, todos los alumnos hacen las mismas actividades al mismo tiempo, ya sea escuchar, tomar apuntes, realizar pruebas, hacer ejercicios, debates, etc. En este caso, los docentes llevan a cabo diferentes tareas dirigiéndose al grupo en general a través de exposiciones, demostraciones, modelos, etc., introduciendo acciones de atención y participación. Es similar a la formación de las secciones de plurigrado en algunas escuelas rurales. Esta herencia ha hecho que a menudo, las descalificaciones sean genéricas como si fuera una forma de organización negativa en sí misma.

La forma habitual de organización de la clase en equipos fijos consiste en distribuir a los alumnos en grupos de cinco a ocho integrantes que son permanentes, en algunos casos. Las diferencias en el número de componentes, la duración y el tipo de roles están determinadas por los diferentes niveles de aprendizaje de los alumnos y las actividades. Por otra parte, la asignación de roles a cada alumno, que va desde la distribución del espacio y la administración de los recursos del aula, como también las relaciones personales y la integración de los mismos. Entre algunas de las funciones del grupo, podemos hacer referencia a las estrategias que emplean los

docentes, el control, la evaluación y el siguiente en la tarea desde la gestión de la clase.

La organización de este tipo de equipos resuelve algunas de las dificultades en torno a la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Puesto que el objetivo consiste en formar grupos para permitir la interacción, cooperación, las relaciones de afectividad y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas. En esta interacción adquieren responsabilidades hacia los demás, asimismo aprenden a comprometerse y a valorar el trabajo personal. Estos equipos fijos tienen sentido en el desarrollo de la autonomía personal y en las relaciones sociales.

Es bastante frecuente encontrar opiniones contrarias a los equipos fijos, por la posibilidad de que los grupos se cierren, surjan liderazgos fuertes o despóticos, el rechazo hacia unos u otros alumnos. Mientras, la estructura de los grupos heterogéneos es apropiada para la creación de situaciones que promuevan el debate y los correspondientes conflictos cognitivos, por la posibilidad de recibir y dar ayuda, lo que facilita la comprensión de los conceptos y procedimientos complejos.

El equipo móvil o grupo flexible implica un grupo de dos o más alumnos con la finalidad de llevar a cabo una tarea determinada. La duración de estos agrupamientos condiciona el período en la realización de una determinada tarea. Su funcionamiento limita la tarea y, por lo tanto, a una organización de contenidos por *Áreas* o materias. Las diferencias fundamentales con los equipos fijos son la variabilidad en un número de integrantes y la permanencia o vida del grupo más allá de la actividad concreta.

Según Albericio, existen diferentes motivos que justifican los grupos móviles:

La necesidad de atender las características diferenciales del aprendizaje de los alumnos; la distribución de trabajos en pequeños grupos, los docentes pueden prestar más atención aquellos grupos de alumnos que más lo necesiten; la diferenciación de las tareas a realizar según posibilidades e intereses, o que exija otros niveles de elaboración, trabajos

definidos para que los grupos los desarrollen autónomamente y sea posible facilitar la atención personalizada por los docentes. (Albericio 1997: 137)

En cuanto a la homogeneidad o heterogeneidad de los equipos móviles, se realizan las mismas consideraciones que se han mencionado respecto al grupo/clase o los equipos fijos. Sin embargo, los agrupamientos están limitados a unas actividades concretas y a un período breve; por lo tanto, no son estables. La organización de los mismos depende de las intenciones educativas o la situación del grupo y sus intereses; según decisiones de los docentes.

Las características y el funcionamiento de los equipos móviles son adecuados, imprescindibles en algunos casos para el trabajo de los distintos tipos de contenidos. Se adaptan a las diferentes capacidades, ritmos, estilos e intereses de cada alumno, como así también; a las múltiples actividades de aplicación y ejercitación secuenciada y progresiva que propone el docente. Por lo tanto, facilita la creación de propuestas educativas que tengan en cuenta la diversidad del alumnado y el trabajo con los distintos tipos de contenidos.

Desde otra perspectiva, el trabajo individual será eficaz cuando, una vez comprendido el concepto, realice las actividades y ejercicios que les permitirán ampliar, detallar, recordar y reforzar lo que comprendió el alumno. En este sentido es importante, la dedicación, autonomía, interés, responsabilidad y atención.

Estas formas de agrupamientos expuestas, permiten analizar las ventajas y desventajas de cada una de ellas, para utilizarlas según las necesidades. Y sobre todo en las secciones de plurigrado de la escuela rural. Los directivos y docentes pueden generar nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje con la intencionalidad de fortalecer la mejora escolar desde la gestión institucional y áulica.

PARTE III

ANÁLISIS DE DATOS

CAPÍTULO V

EL ESCENARIO EN ESTUDIO

5.1. LA DINÁMICA DEL CONTEXTO RURAL Y LA ESCUELA

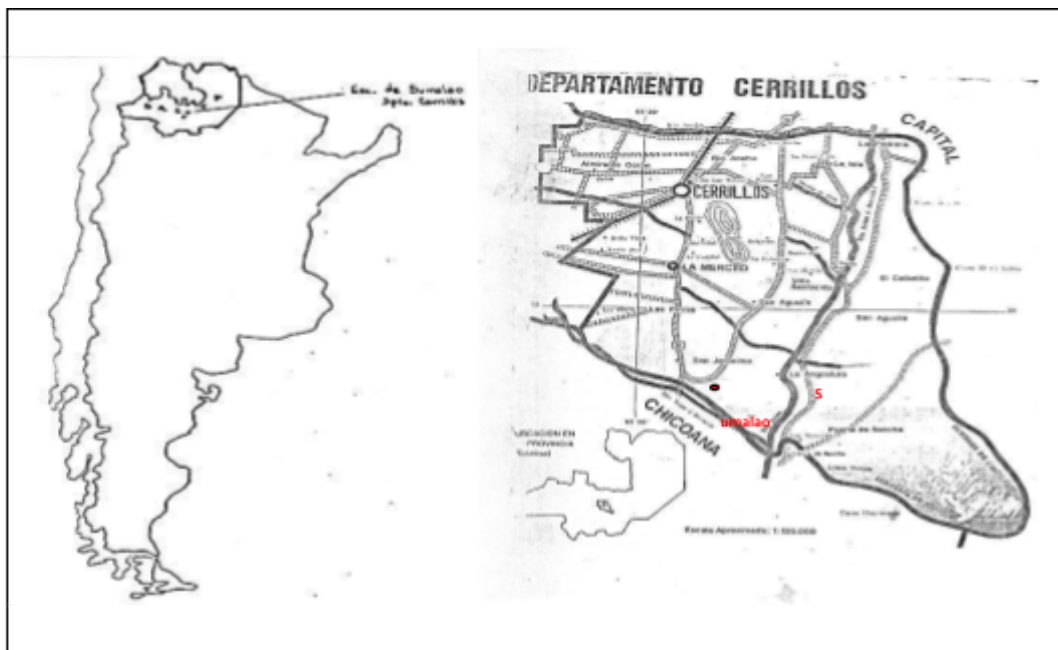
“Ubicar a las instituciones educativas en un territorio, marca límites y a su vez delimita características, decisiones y actuaciones de los pobladores que viven e inter-actúan”.

Plencovich (2011:23)

La presente investigación se realizó en una Escuela Primaria de Sumalao, creada en el año 1976 durante el gobierno militar de Roberto Augusto Ulloa, y construida en el terreno donado por el propietario de la Finca de Sumalao. Se ubica en el Municipio de La Merced, Departamento Cerrillos, de la Provincia de Salta. El acceso a la misma se puede realizar por dos rutas, la Ruta Nacional N° 68 y la Ruta N° 21. La distancia desde la Capital salteña es de 37 kilómetros y desde la localidad de La Merced 10 kilómetros aproximadamente.

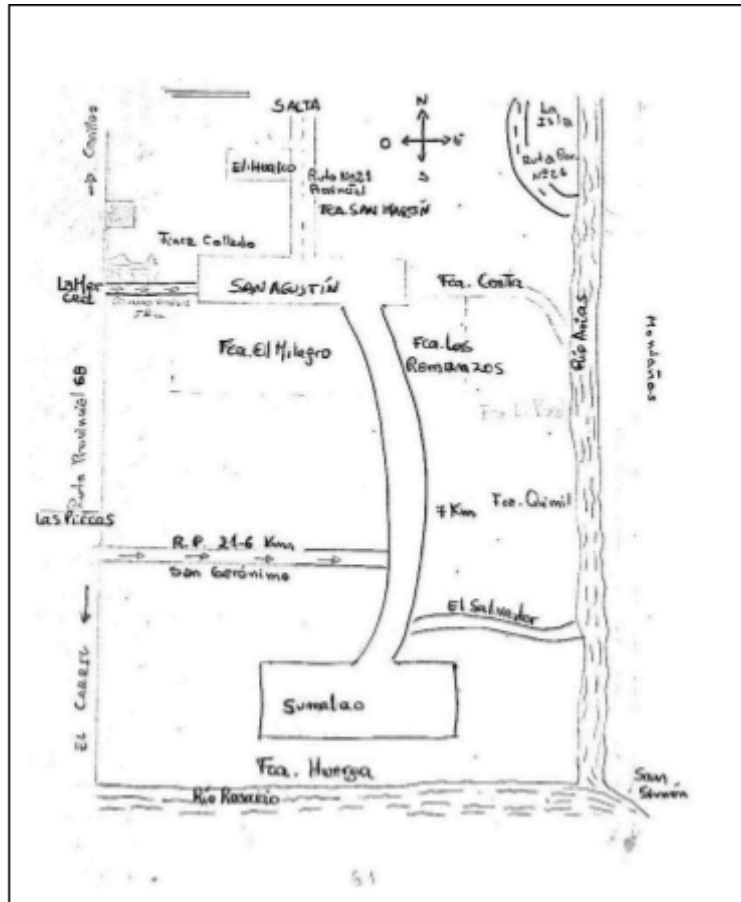
-Ubicación de la escuela en estudio

Mapa de la República Argentina. Provincia de Salta. Departamento Cerrillos



*Fuente: Mapa de la República Argentina y del Departamento de Cerrillos que se registra en la Municipalidad de Cerrillos. Provincia de Salta (2018).

-Croquis de acceso al Paraje Sumalao



*Fuente: Croquis de acceso al Paraje Sumalao, que se registra en la Municipalidad de La Merced, Departamento Cerrillos. Provincia de Salta (2018).

Desde las fuentes exploradas, el último Censo población y vivienda 2010, registra la existencia de 450 habitantes, en el *Paraje* (poblado pequeño menor de 500 habitantes) de Sumalao; los que se encuentran dispersos en diferentes fincas: El Quimil, El Salvador, El Puesto. El mismo, cuenta con un Puesto Sanitario, Capilla, Puesto Policial y la Escuela; instituciones en condiciones precarias de infraestructura y disposición de recursos materiales y profesionales para brindar el servicio. Y, por otra parte, la ausencia de servicios públicos como de energía eléctrica, agua potable en red y gas natural.

Aunque cabe mencionar la existencia de *familias numerosas y extendidas* (es decir que cada familia cuenta entre cinco a siete niños en su mayoría, y otros sobrepasan este número; también los integran los abuelos, los tíos, primos, etc.). En los últimos años, la población se ha disminuido por la baja producción agrícola de la zona y esto ha ocasionado la migración a las localidades más cercanas, como San Agustín y la Merced. Las familias que aún quedan son aquellas que trabajan en forma estable (gozan de beneficios de Salud y Jubilatorios) y permanente en las fincas. Esto también ha provocado la disminución de la matrícula escolar, que ocasionó la organización de nuevas secciones de plurigrado, según la entrevista del Director de escuela.

En este Paraje rural de gran producción tabacalera, la actividad se concentra hacia fines del mes de agosto, hasta mediados de abril del siguiente año. La otra parte del año es ocupada por la cosecha de poroto y de ají, aunque a menor escala. Los pobladores con fuentes laborales estables (son los que cuentan con el salario familiar, aportes para la jubilación, otros beneficios) se dedican a la tala de árboles que les proporcionan la venta de leña o carbón. Otros, se dedican a la producción de verduras (calabazas, arvejas, habas, maíz, maní y papas), cría de ganado (caprino, porcino y vacuno), elaboración de quesos, charqui (carne seca) para la consumición y venta, o trueque a menor escala. Actividades de auto-consumo que colaboran en la subsistencia de las familias.

Los trabajadores *temporarios* (changarines) residen en las viviendas precarias construidas por los propietarios de las fincas y ocupadas en calidad de préstamo (comodato) durante la época de alta producción. Están construidas con adobe, techo de paja y barro, otras con chapas de zinc; con un amplio dormitorio, cocina que hace de comedor y en la parte de afuera un lugar para cocinar. La precariedad de los sanitarios, las letrinas o pozos ciegos que se encuentran cubiertos con lona de arpillera o adobes, en forma rudimentaria. Y son pocas las viviendas en buenas condiciones, revocadas y pintadas con cal, donde habitan los trabajadores *estables* (con ingresos fijos, salarios, aportes jubilatorios, seguros, etc.). En este caso, la

estratificación social existente en los poblados rurales se encuentra definida por la condicional laboral, los ingresos y la situación socio-económica-cultural.

La mayor parte de la población residente es adulta y los más jóvenes migran a los pueblos aledaños como San Agustín, la Merced, El Carril, Salta Capital; en busca de mejores condiciones vida, ante la falta de trabajo permanente en la zona. En el Registro de Campo (cuando se recorría la comunidad) un exalumno, expresa:

[...] “Los chicos de aquí se van a la ciudad a buscar trabajo porque no tienen para comer, algunas veces ni para vivir. Aquí no hay trabajo fijo, después de la cosecha de tabaco. Por ahí trabajan algunos como albañiles cerca de aquí, en San Agustín o La Merced, van y vienen. Otros se quedan allá y vuelven para el tabaco”. (Registro de Campo, Anexo).

Las escasas fuentes laborales que ofrecen las *fincas* de la zona no cubren las expectativas de los pobladores y, por otra parte, las extensas distancias a los centros poblados también han contribuido al alejamiento de los jóvenes del lugar, sumado a los adultos. Por lo que, quedan viviendas desocupadas y sin la presencia de niños; como en épocas pasadas. La migración ha desbastado las áreas rurales por la ausencia del desarrollo productivo a gran escala, en la zona; coincidente con las políticas neoliberales.

Por otra parte, la disponibilidad de servicios, como la energía eléctrica cubre muy pocas viviendas de los propietarios de las fincas, mientras que las comunidades más alejadas emplean velas, candeleros, lámparas a kerosene, braseros a leña. Muy pocos disponen de baterías, o generadores eléctricos que comparten con sus trabajadores más cercanos (que cuentan con artefactos eléctricos y gas). La zona tampoco cuenta con agua potable, el cauce del río Rosario abastece a los pobladores de la zona. Los adultos y niños a tempranas horas de la mañana recogen el agua en baldes y bidones para sus domicilios personales. La Municipalidad de La Merced provee de agua potable dos veces por semana.

El Paraje cuenta con un Puesto Sanitario con atención de una enfermera auxiliar, que depende del Hospital de La Merced. Mientras que la atención médica no es periódica (cuentan con un médico una vez a la semana), como tampoco disponen de medicamentos para el servicio adecuado y ante las emergencias acuden al hospital del pueblo. Algunos habitantes de la zona todavía practican la medicina popular, utilizan hojas, raíces de plantas para la curación de determinadas enfermedades, infecciones, otras.

Además, la presencia de un Destacamento Policial en el lugar, provienen de la Localidad de San Agustín. Son quienes realizan el patrullaje dos veces a la semana y acceden a la escuela por algunas novedades.

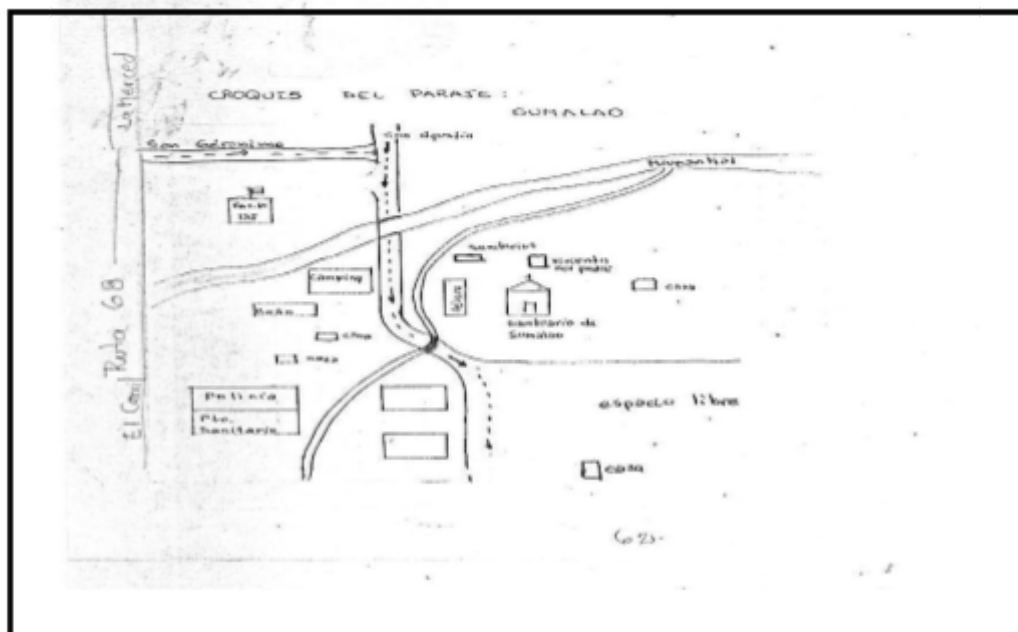
Todos los años, para la Fiesta Patronal en honor *al Señor de Sumalao* a fines del mes de mayo o primeros días del mes de junio, los pobladores disponen de atención médica periódica y de los agentes de seguridad.

El medio de transporte público que dispone el poblado es de circulación reducida (dos veces al día), con estaciones en la red caminera de la zona urbana del lugar. Los pobladores de los otros *Parajes* recorren varias horas a pie, por la *senda* (camino realizado por la circulación de las personas) para arribar a la zona céntrica del lugar y tomar un medio de transporte para dirigirse a la Ciudad de Salta, u otros lugares. Los alumnos deben recorrer largas distancias para acceder a la escuela, aproximadamente entre 30 minutos a tres horas a pie.

Desde las fuentes exploradas, los padres y los abuelos de los alumnos de la comunidad en su mayoría no concluyeron la escolaridad primaria, por el que algunos leen y escriben con dificultad y la mayoría concurrieron a otras escuelas, como de San Agustín, La Merced, Las Pircas; porque hasta el año 1975 el lugar no contaba con una escuela propia.

En lo que respecta a la religión, los habitantes del lugar son católicos, como así también practican cultos pertenecientes a los ancestros: La Pachamama (ritual con sahumeros, comidas, hojas de coca, bebidas) y el día de los fieles difuntos (preparación de las ofrendas) son los más conocidos.

-Croquis del Paraje Sumalao



*Fuente: Croquis de acceso a la Escuela de Sumalao, realizado por la investigadora (2018).

-Los condicionantes y la escuela

Este *Paraje rural* conforma un territorio que “Testimonia una apropiación económica, ideológica, política y por lo tanto social de espacio por parte de grupos, quienes tienen una representación propia de ellos mismos, de su historia y su singularidad” (Plencovich, 2011: 30). Basado en la materialidad, la relación que establecen los sujetos con su medio y el sentido y significado que le otorgan las interacciones de los sujetos con él. Dando lugar a la construcción de la identidad del espacio social.

En el territorio no quedan ajenas las trayectorias sociales, ni las biografías individuales, sino que generan marcas y vínculos que se actualizan en la interacción de los sujetos. De tal forma, la escuela conforma un escenario de múltiples atravesamientos en los sujetos que aprenden, enseñan y dirigen. Por ejemplo, las distancias que deben recorrer los alumnos para llegar a la escuela, el trabajo temporario de los padres, las dificultades en los procesos de alfabetización por el poco uso de la lengua escrita, como de la comunicación oral, las necesidades económicas que impiden la buena alimentación diaria, entre otros.

Esta realidad socio-económico cultural es el escenario de una escuela rural, que entrecruza la dinámica institucional, las prácticas docentes en sus múltiples dimensiones. La gestión del Director en este escenario es sumamente importante, porque es él con sus docentes, quién proyecta una serie de acciones para modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Direcciona la marcha de la institución, desde la dimensión “*pedagógica-didáctica, organizativa-administrativa y socio-comunitaria*” (Ceballos, M. 2005), con un posicionamiento particular, en este escenario.

Ser Director no implica una serie de rasgos, sino una forma de *ser, estar, hacer* en la institución; desde las definiciones de la política educativa. El sentido que le otorga a la gestión en ese contexto institucional, parte de lo que tienen, qué se disponen a construir, cómo hacerlo, de qué forma, por qué y para qué enseñar y aprender en la escuela rural. De esta forma, es importante comprender la génesis y el sentido de los proyectos institucionales que refieren al Área Lengua. Constituye una alternativa política entre los condicionantes y los desafíos de la tarea docente.

Leer, escribir y hablar es difícil para los alumnos del contexto rural, por las trayectorias diferenciadas y la carencia de portadores de textos en su contexto familiar, como la misma cultura de la comunidad. Pero no quiere decir, que los alumnos de este contexto no pueden aprender. Sino que el proceso de construcción de los conocimientos es diferente. Por el cual, no se puede naturalizar las

dificultades, sino qué hace la escuela, para que ese proceso sea exitoso. Las experiencias exitosas parten de la eficacia pedagógica al margen de las situaciones laborales y sociales que las condicionan.

Desde esta perspectiva, el Director es quien direcciona y forma a los docentes en la capacidad reflexiva y analítica, para transformar las prácticas y el desempeño exitoso. Por lo tanto, el desarrollo de determinadas capacidades de los alumnos en la escuela, los resultados alcanzados no dependen directamente de los condicionantes, sino qué hacen y deciden hacer los formadores en las condiciones adversas.

En suma, se trata de modificar las estrategias y centrar la atención en las dificultades de aprendizaje y comprender los procesos, eso implica generar condiciones para el desarrollo significativo de los conocimientos. No se trata de simplificar y reducir los objetivos de la Educación Primaria, sino de focalizar las propuestas institucionales para la puesta en práctica.

5.2. LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y SU SINGULARIDAD

La escuela Primaria rural en estudio es de cuarta Categoría y Modalidad Jornada Completa con comedor escolar. Actualmente, asisten 42 alumnos distribuidos en tres secciones de plurigrado, incluido en ellos el Nivel Inicial. En los últimos años ha disminuido la matrícula, por la migración de los pobladores y quedaron familias que residen en las fincas más aisladas del radio céntrico y los niños deben recorrer más de dos horas a pie para llegar a la escuela. Motivo que modificó la modalidad de la jornada escolar, a la par del bajo rendimiento escolar, sobre todo en el Área Lengua.

La planta funcional de la institución está compuesta por tres maestros de grado, uno de ellos es el Director a cargo de grado y cuatro docentes de las Áreas

Especiales: Educación Física, Educación Religiosa, Lengua Extranjera, Educación Artística. El siguiente cuadro muestra el personal de la escuela.

Cuadro N° 24

La organización institucional

Planta funcional de la institución escolar			
Cargo	Cantidad	Situación de Revista	Secciones
Director/Docente con grado	1	Titular	Dirección y 4° y 6 ° grado
Maestro-Docente A	1	Titular	Nivel Inicial, 1° y 2° grado
Maestro -Docente B	1	Titular	3°, 5° y 7° grado
Docente de Ed. Física	1 con 6 horas	Interino	C/atención de 3 Secciones plurigrado.
Docente de Ed. Artística	1 con 6 horas	Interino	C/atención de 3 Secciones plurigrado.
Docente de Inglés	1 con 4 horas	Interino	C/atención de 2 Secciones plurigrado.
Docente de Religión	1 con 6 horas	Interino	C/atención de 3 Secciones plurigrado.
Personal de Servicio	1 con 6 horas.	Titular	Limpieza/ desayuno/comedor/merienda
Ayudante de cocina	1	Contratado	Preparación del almuerzo

*Fuente: Libro de Asistencia del Personal de la escuela (2018).

-La cantidad de alumnos en las secciones de plurigrado

La institución registró al inicio del período lectivo 2018, 35 alumnos y 42 al finalizar el mismo. La modificación de la matrícula se efectúa por el cambio de domicilio que realizan en primer lugar, los padres de familia en búsqueda de trabajo que regresa los fines de semana. Más tarde abandonan el lugar con sus familias, pero no así los adultos mayores. Situación que repercute directamente en el proceso de escolarización de los niños.

Los procesos de migración ocurren generalmente entre los meses de mayo a julio y en los meses de octubre a marzo emigran al lugar, época de alta producción tabacalera. Esto ocasiona discontinuidad en el proceso de aprendizaje escolar de los alumnos; sobre todo cuando ingresan y egresan durante el año en más de una escuela. Por otra parte, el registro tardío ocasiona interrupción en el proceso escolar,

por el período de adaptación de los alumnos a una nueva institución (un nuevo lugar, la interacción con los demás integrantes del aula y con el docente).

Los cambios de domicilio de los alumnos se encuentran en los Registros de Inscripción de Alumnos (2018), fechas coincidentes con el inicio de la plantación de tabaco y cosecha. Los movimientos de la matrícula escolar de los alumnos ocasionan serias dificultades de aprendizaje, hasta en algunos casos la repitencia, según las fuentes documentales (Anquín, 1998).

El siguiente cuadro presenta la cantidad de alumnos de la escuela por cada sección de plurigrado.

Cuadro N° 25

Docentes con secciones de plurigrado								
Docente	Sección	Grados Alumnos					Totales	
Director con/ grado	1 plurigrado	Dirección/ 4° y 6°	4°	7	6°	8	-----	15
Maestro *Docente A	1 plurigrado	Nivel Inicial/ 1° y 2°	N. 3	Inicial	1°	4	2° 5	12
Maestro *Docente B	1 plurigrado	3°,5° y 7°	3°	4	5°	8	7° 3	15

*Fuente: Registro de Asistencia de la escuela (2018)

*Referencia a utilizar en las entrevistas al personal de la Institución, cuando se realicen las citas:

*Director a /cargo Plurigrado (Maestro responsable de 4° y 6° grado).

*Docente A (Maestro responsable de Nivel Inicial, 1° y 2° grado).

*Docente B (Maestro responsable de 3°, 5° y 7° grado).

En relación con la cantidad de alumnos por sección de plurigrado, el Director destaca:

[...] “es ideal para trabajar en plurigrado, porque pueden realizar actividades distintas, y hasta algunas veces la atención es más individualizada. Todo depende de uno. No sé qué haríamos con muchos chicos, no nos daría tiempo, no desarrollaríamos los contenidos”. (Entrevista, Director de Escuela).

También un docente realiza similar explicación sobre el número de alumnos, dando a conocer la individualización y el andamiaje que pueden realizar:

[...] “con esta cantidad de alumnos, podemos trabajar muy bien, ayudar a los niños con más dificultades, o bien, detenernos un poquito más con ellos. No los perdemos de vista, a todos los identificamos”. (Entrevista, Docente A).

En este caso, la cantidad de alumnos es una ventaja para el proceso de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos; porque los docentes pueden dedicarse a cada uno de ellos, es decir individualizar el proceso; identificar algunas problemáticas y trabajar para mejorarlas. Sin embargo, conservar la cantidad implica fundamentar la situación a las autoridades de Supervisión escolar del Ministerio de Educación; por el peligro del cierre de las secciones.

Otro docente explica la forma de trabajo con los alumnos de una sección de plurigrado, teniendo en cuenta la cantidad de alumnos y las dificultades de aprendizaje que observa:

[...] “Puedo hacer un seguimiento individualizado a los niños, algunas veces pongo más atención, control, y puedo dialogar en forma personal no solo con los que tienen dificultades. Y también puedo revisar las tareas”. (Entrevista, Docente B).

La necesidad de trabajar con esta cantidad de alumnos posibilita a los docentes y al Director de esta escuela, realizar un adecuado andamiaje e individualización de los procesos; como el seguimiento en las dificultades de aprendizaje de las diferentes secciones de plurigrado. Podríamos decir, por una parte, que la cantidad hace a la optimización de la enseñanza y al logro de mejores resultados.

La mínima cantidad de alumnos por sección, es uno de los aportes a la mejora de las condiciones de trabajo docente, por la heterogeneidad del grupo (edades, procesos de aprendizaje, capital cultural, etc.). Esto implica disponer de una mayor cantidad de tiempo en la tarea docente y la utilización de variadas estrategias didácticas, a la par de la atención individualizada de los niños. Según Acta, en el Libro de Reuniones e Instrucciones N° 2, el Director menciona las dificultades de los alumnos en el Área Lengua:

[...] “No pueden hablar, no articulan bien las palabras, no participan en clase. En primer grado les cuesta mucho más. Les explicas y luego, sigue igual. Pero le vuelves a explicar y aprenden; hay que repetir muchas veces. Así van avanzando”. (Libro de Reuniones e Instrucciones N° 2, 2018).

Estas y otras dificultades son planteadas en las reuniones que realiza el Director con los docentes, espacio que permite el intercambio de las experiencias positivas y negativas de la gestión áulica. Y a partir del mismo, brinda sugerencias para direccionar la tarea institucional de acuerdo con los objetivos planteados en los proyectos al inicio del período lectivo, según consta en el Libro de Reuniones e Instrucciones N° 2.

Entre los comentarios que realiza un docente en la entrevista, expresa:

[...] “Me costaba mucho los primeros días trabajar en la escuela, pero al dialogar con otro colega y el Director fui creando otras formas de trabajo. Tenía chicos que no sabía qué hacer con ellos, en cuanto a la atención y las normas de trabajo. Hablamos mucho entre nosotros y así me van saliendo las cosas mejor”. (Entrevista, Docente A).

En este escenario de trabajo compartido, los docentes a la par del Director analizan, reflexionan las prácticas para generar propuestas de mejora, que son acordadas y consensuadas. Aquí el Director ejerce un liderazgo democrático porque acuerda y consensua líneas de acción en equipo y esto se muestra como el eje articulador del Proyecto Institucional. Es decir, que los docentes en el proceso de interacción social con el otro, co-construyen nuevas formas de enseñar. La búsqueda de mejores resultados implica desafíos, que los orienta a repensar el día a día de la tarea pedagógica en la escuela rural.

Si bien los dos maestros de grado son interinos en la institución, cuentan con disposición para desarrollar las diferentes actividades que consensuan y diseñan con el Director. Conforman un buen equipo de trabajo porque analizan y reflexionan las prácticas cotidianas, desde la realidad que observan y atraviesan en lo cotidiano. Al margen de la poca antigüedad en la docencia, (uno de ellos con siete años de servicio y el otro docente que trabaja por primera vez, en una escuela rural) valoro la

profesionalidad con la que asumen la tarea en el contexto rural y la gestión directiva (maestro de grado titular con 15 años de antigüedad en la docencia).

El análisis de la práctica que propicia el Director en la gestión institucional y áulica, permite a los docentes la participación y la cooperación en la reflexión de las experiencias del grupo de alumnos. Además, teorizan sobre ella, con las lecturas que realizan y comparten, según el Libro de Reuniones e Instrucciones N° 2. Cabe acotar, que esto involucra acuerdos y el desarrollo de las acciones propuestas y las revisiones respectivas durante la marcha. Porque existe una buena circulación de la comunicación, la información y la empatía en las inter-acciones.

Si bien todo proceso educativo implica compromiso con la tarea, en este caso, desestructuran la cultura institucional existente y enfocan una forma de trabajo diferente; en este caso, desde la nueva gestión (Azzerboni 2003). Y, de ese modo, derriban el modelo institucional estructurado de años, con propuestas concretas para arribar a lo que pretenden lograr y modificar.

5.3.LAS TAREAS DE LOS ACTORES DE LA INSTITUCIÓN

El Director y los docentes desarrollan un estilo de trabajo de acuerdo con sus propios posicionamientos en la tarea de educar. Ese estilo, refiere a “Las decisiones y juicios..., su modo de definir y orientar la acción está mediado por los significados compartidos y socialmente construidos acerca de la educación y la escuela, la enseñanza y el docente, el alumno, el aprendizaje, el conocimiento, entre otros aspectos” (Cols, 2011: 81). Es decir que los estilos se construyen desde las propias concepciones que tienen los sujetos acerca de la vida, la formación que parten de los primeros procesos de socialización y escolarización vividos y por el atravesamiento de la subjetividad, entre otros. Los haceres, los espacios de trabajo, la red de

relaciones sociales, las normas, el control, los desafíos, traman *el pensar, ser, hacer* de los educadores.

-El Director y la atención de una sección de plurigrado con 4º y 7º grado

Desde la función de Director, brinda orientaciones a los maestros de grado para mejorar las estrategias de enseñanza del Área Lengua, según consta en el libro de Reuniones e Instrucciones N°2 y en el libro de Comunicados. Además, menciona sugerencias de uso de bibliografía para planificar y en relación con las tareas de los alumnos. Entre otros, detalla los componentes de la planificación que tendrán en cuenta en la institución escolar; las reuniones en donde plasman las ideas ejes de los proyectos que diseñan, como también las líneas de acción para su implementación.

Por otra parte, se observó la revisión de las secuencias didácticas de los docentes, la entrega de fichas de textos referidos a las estrategias didácticas del Área Lengua, otros textos que se refieren a la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, que circulan en la institución escolar.

Las tareas de gestión del Director se desarrolla en superposición con la función de docente de grado. En este caso, durante la enseñanza en la sección de plurigrado es interrumpida varias veces durante el día, por diferentes personas que requieren la atención. Por ejemplo, la ordenanza que solicita recomendaciones para la preparación del desayuno, el almuerzo y la merienda de los alumnos, por la presencia de padres de alumnos para solicitar alguna documentación o bien, asistir a las reuniones para dialogar sobre los procesos de aprendizaje de los hijos; la solicitud de atención de parte de los docentes; entre otros. Por lo tanto, con frecuencia sale del grado ante las necesidades y las urgencias que se presentan.

El tiempo es insuficiente para el desarrollo de todas las funciones de Director y de docente de grado. La sobre-exigencia de las funciones como autoridad de la

institución, hace que también en las horas de recreo el Director se encuentre controlando los sanitarios, la preparación de la comida, o bien; dialogando con algunos padres. El espacio recreativo es utilizado como un tiempo más, para realizar algunas actividades de gestión. Y las reuniones con el personal se organiza fuera del horario escolar, al finalizar la jornada.

Por otra parte, también es necesario resaltar que todos los actores de la escuela comparten el almuerzo en el salón. En este momento el Director plantea las normas de comportamiento para desayunar, almorzar y merendar y las actitudes se van trabajando en forma continua.

En cuanto a la atención del plurigrado, el Director los organiza en dos sectores que conforman las filas de cada grado; pero algunas veces trabaja en grupo. Distribuye entre cada grado las tareas, dividiendo el pizarrón en dos partes. Se observa el abordaje de las diferentes Áreas. La primera explicación del tema de la clase es general y luego se particulariza por año, complejizando los contenidos y la forma de su tratamiento.

Prevalece el desarrollo de los contenidos del Área Lengua y Matemática, considerados fundamentales para la construcción de otros conocimientos. El Área Lengua se trabaja integrada con las demás Áreas y la selección de los contenidos se realiza a principio de año. Planifica en función al contexto, los aprendizajes de los alumnos, la articulación con los grados inferiores y superiores. Esto desde el PEI, el PCI; el Proyecto de Jornada Completa.

-El docente de la sección de plurigrado con Nivel Inicial, 1º y 2º grado

El docente trabaja en forma similar al Director, en cuanto a la presentación de los contenidos, la profundización y la complejidad de cada grado. La clase se desarrolla para todos, en un gran grupo y según los contenidos y las actividades;

luego explica los contenidos por grupos reducidos. Estos conjuntos son fijos y en determinados días y momentos de la clase trabajan como grupos móviles, es una forma de organizar a los alumnos para la individualización y el seguimiento. En los diferentes conjuntos se muestra la cooperación y la solidaridad de los alumnos.

Ante las dificultades en la lectura, la oralidad y la escritura de los alumnos trabaja con fotocopias, revistas, diarios, textos escolares de la escuela y los que proporcionó el gobierno. El empleo de otros recursos y estrategias posibilita el desarrollo de la alfabetización, junto a los talleres referidos a la lectura y a la escritura en el horario de la tarde. Las actividades que realiza cada docente responden a las orientaciones del Director.

La evaluación de los procesos de aprendizaje permite al docente realizar un seguimiento de cada alumno. El error es considerado como positivo y es trabajado con otras actividades que tienden a superarlas. De esta forma, el seguimiento oportuno y la incentivación permanente de los alumnos, permite la adquisición de las competencias planificadas.

-El docente de la sección de plurigrado de 3º, 5º y 6º

El docente de la sección desarrolla la clase para todo el grupo, en un primer momento y luego diversifica las actividades según los contenidos formando diferentes conjuntos. En el caso del Área Lengua, todos realizan la lectura de textos, la escritura; pero siempre el grado inferior es el que comienza (sea con la participación, la lectura; con las explicaciones, comentarios, interpretaciones) y los alumnos de los grados superiores continúan. Todos colaboran con los más pequeños.

Elabora la planificación teniendo en cuenta la selección de los contenidos del Diseño Curricular, los NAP. En el desarrollo adecua el mismo, según las respuestas que obtiene del grupo de alumnos. Las otras áreas de conocimiento se integran con

la de Lengua, pero algunas planificaciones se elaboran por separado, según los contenidos de cada Área. La planificación es flexible y orienta la práctica docente.

La Modalidad Jornada Completa de la escuela genera la posibilidad de afianzar los contenidos, profundizarlos, revisarlos. Por lo tanto, en este espacio el Director promueve la atención individualizada de los alumnos con más dificultades y proporciona nuevas explicaciones y actividades para reforzar los aprendizajes. El acompañamiento es diferente, más individualizado en los alumnos con más dificultades, mientras que los demás en forma autónoma continúan con las actividades y otros, se avocan a otras tareas más complejas.

-Los Docentes de Áreas Especiales

La institución cuenta con todos los docentes de las Áreas Especiales, según la Caja Curricular (2010). Los mismos son itinerantes, esto significa que el desempeño de las funciones se realiza en más de una escuela, hasta cubrir las 18 horas cátedras que corresponde a un cargo. Pero la menor cantidad de horas en la escuela, indica otras formas de relación y de pertenencia institucional, como el trabajo desarticulado y sin un cabal conocimiento de los proyectos institucionales.

Cuadro N° 26

Los docentes de las diferentes Áreas/según caja curricular

Docentes de Áreas Especiales Itinerantes			
Función	Cantidad de docentes /horas	Situación de Revista	Secciones de Plurigrado
Docente de Religión	1 doc. con 6 hs	Interino	C/ atención en 3 Secciones plurigrado
Docente de Ed. Física	1 doc. con 6 hs.	Interino	C/ atención en 3 Secciones plurigrado.
Docente de Ed. Artística	1 doc. con 6 hs.	Interino	C/ atención en 3 Secciones plurigrado.
Docente de Inglés	1 doc. con 4 hs.	Interino	C/ atención en 2 Secciones plurigrado.

*Fuente: Registro de Asistencia personal de la Escuela (2018)

En ciertos casos se observa un trabajo desarticulado con las demás *Áreas* y sin conocimiento del Proyecto Institucional, Curricular y otros, como dice el Director:

[...] “Todavía falta trabajar los talleres con todos los docentes de Áreas Especiales, como no están todos los días, no asisten a las reuniones programadas; aparte por las distancias. Pero hay que comprender porque están en diferentes escuelas, pero deben hacer bien su trabajo”. (Entrevista, Director de Escuela).

El trabajo que desarrollan los docentes itinerantes de las *Áreas Especiales*, responde en forma específica a los contenidos de cada *Área* y se relacionan con las diferentes actividades en el marco de los proyectos diseñados.

El docente del *Área Educación Religiosa* trabajaba con los contenidos que se especifican en el Diseño Curricular (1998) y las orientaciones desde la Supervisión de Educación Religiosa. El objetivo del *Área* fue la formación de los alumnos en los diferentes credos.

Desde el año 2018, a partir del fallo de la Corte Suprema de Justicia, el docente desarrolla las clases de tutoría para los alumnos y también colabora en las actividades de gestión, con seis horas en la institución. Desde la tutoría articula los contenidos con el *Área Formación Ética y Ciudadana*, Lengua y, en ciertos casos, el *Área Ciencias Sociales*. En general los contenidos son desarrollados con las actividades de lectura, escritura, comentarios orales, exposiciones, confección de láminas; en relación al Proyecto Jornada Completa referido al *Área Lengua*.

En el *Área Educación Artística* los alumnos aprenden folclore, practican diferentes instrumentos musicales como el bombo, el sikus (confeccionado por los mismos alumnos y el docente); también entonan canciones folclóricas, románticas y sobre todo las canciones patrias. Los contenidos responden a la cultura de la zona y al Diseño Curricular para la Educación Primaria (2010).

Según Registros de Campo, el docente de *Educación Física* enseña los contenidos: Juegos recreativos, Deportes y mencionan breves relaciones con el Área Lengua en las actividades que proponen a los alumnos, integran algunos contenidos de Lengua al inicio o al finalizar las clases.

Finalmente, en el *Área Lenguas Extranjeras, Inglés*, los contenidos que desarrollan en las secciones de plurigrado presentan mayor dificultad, esto por la falta de textos, diccionarios, grabadores. Trabaja la oralidad relacionando los contenidos con el *Área Lengua*. Se observan en las paredes diferentes afiches en inglés y también fotocopias en las carpetas de los alumnos.

En todas las Áreas Especiales se observan en las planificaciones, la adaptación de los contenidos a las características del contexto y, además realizan algunas relaciones con los objetivos institucionales, según la especificidad de las Áreas. Al respecto uno de los docentes de la institución expresa:

[...] “No podemos enseñar todo, pero lo que enseñamos es básico para los chicos de este lugar. Tampoco es reducir contenidos por reducir, para todo tenemos fundamentos. Lo poco que estamos enseñando lo aprenden”. (Entrevista, Docente A).

La falta de recursos solo es un condicionante, puesto que los docentes y el Director generan los mismos (los alumnos con el docente confeccionan pelotas con las medias en desuso, solicita donaciones de recursos a otras instituciones, como aros, frazadas, utilización de material alternativos -botellas de plástico, latas, cartones, otros), para propiciar un ambiente de aprendizaje significativo, según Registros de campo (2018).

Las diferentes Áreas aportan al desarrollo de las capacidades lingüísticas de los alumnos. Es decir, que las orientaciones de los diferentes Proyectos de la institución fortalecen el *Área Lengua*; generando de esta forma espacios motivadores

y estimulantes de trabajo en torno a determinados objetivos, para mejorar los aprendizajes de la lectura, la oralidad y la escritura.

5.4. LOS ESTRUCTURANTES DEL FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL

-El tiempo y su organización

La institución escolar en estudio pertenece a la Modalidad Jornada Completa, con el horario de 8,00 a 16,15 horas, este se organiza en forma interna, en tres aspectos: 1) El horario de las Áreas disciplinares que componen la Caja Curricular (2010) durante la mañana y, por la tarde, se desarrolla el Proyecto de Jornada Completa con los Talleres, 2) El horario del Esparcimiento (recreos), 3) El horario de la provisión de alimentos (desayuno, el almuerzo y la merienda). El Director es quien organiza el horario a nivel institucional, mientras que los docentes a nivel áulico, para cada sección de plurigrado. El Cuadro N° 26 muestra horario institucional.

Cuadro N°27

Horario de la Escuela

EL HORARIO ESCOLAR	
Horario	Acciones
7,30 hs	Llegada del Director/ a cargo de grado
7,45 hs.	Llegada de los docentes
8,00 hs.	Saludo a la Bandera. Oración. Cartelera
8,00 a 9,20 hs	Primer módulo de clase
9,20 a 9,30 hs.	Desayuno y recreo
9,30 a 10,50 hs.	Segundo Módulo de clase
10,50 a 10,55 hs.	Recreo de 5 minutos.
10,55 a 12,15 hs.	Tercer Módulo de clase
12,15 a 13,00 hs.	Almuerzo
13,00 a 13,30 hs.	Descanso
13,30 a 14,30 hs.	Cuarto módulo
14,30 a 15,45 hs.	Quinto Módulo
15,45 a 16, 15 hs.	Merienda - Salida

*Fuente: Horario Libro de Libro Reuniones (2018)

La distribución del tiempo escolar regula las diferentes actividades al interior de la institución. En este caso, el horario escolar establece límites que son tenidos en cuenta durante la estadía de los alumnos en la escuela. La utilización es efectiva, pues no se quedan los alumnos más tiempo del establecido en el recreo como tampoco los docentes.

En el horario escolar del turno mañana, de 8,00 a 12,15 horas se desarrollan los contenidos de las diferentes Áreas disciplinares que se encuentran en el Diseño Curricular de Educación Primaria (2010), se visualiza en uno de los horarios organizados por un docente, de una sección de plurigrado (Nivel Inicial, 1° y 2° grado), lo siguiente:

Cuadro N° 28

Horario de un docente de la sección de Plurigrado Nivel Inicial, 1° y 2° grado

Horario del Nivel Inicial, 1° y 2° grado					
Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8,00 - 9,20 hs	Lengua	Matemática	Lengua	Matemática	Lengua
9,20 - 9,30	Recreo				
9,30 - 10,50	Cs Sociales	Cs. Naturales	Tecnología	Ed. Religiosa	Matemática
10,50 - 10,55	Recreo				
10,55 - 12,15	Ed. Física	Educación Artística	Cs Sociales	Cs. Naturales	Formación Ética y Ciudadana
12,15 - 13,30	Almuerzo y descanso				

*Fuente: Carpeta de Guías Didácticas del docente, (2018).

-El horario de la escuela con la Modalidad Jornada Completa

El siguiente Cuadro muestra la distribución horaria del turno tarde, con la organización de los diferentes Talleres.

Cuadro N° 29

Talleres de la escuela

Propuesta de Taller N° 1					
Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
13,15 - 15,30	Taller de Huerta	Taller de Huerta	Taller de ciencias	Taller de Huerta	Taller de Ciencias
15,30 a 16,15	Merienda-Salida				

*Fuente: Horario del Taller N°1 de Jornada Completa, propuesto por el Director (2018).

Cada docente se especializa en un Taller; planifica, desarrolla y evalúa las propuestas para las diferentes secciones de plurigrado de la escuela, con el que responden al Proyecto de Jornada Completa: “Aprender a leer y escribir”.

Cuadro N°30

Propuesta de Taller Grupo N° 2					
Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
13,15-15,30	Taller de Producción de Textos	Taller de lectura	Taller de Producción de Textos	Taller de lectura	Taller de Producción de Textos
15,30 a 16,15	Merienda-Salida				

*Fuente: Horario del Taller N° 2 de Jornada Completa, propuesto por el Docente A (2018).

Cuadro N°31

Propuesta de Taller N° 3					
Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
13,15- 15,30	Taller de Manualidades	Proyección de audiovisuales y juegos	Taller de Manualidades	Proyección de audiovisuales y juegos	Taller de Manualidades
15,30 a 16,15	Merienda-Salida				

*Fuente: Horario del Taller N° 3 de Jornada Completa, propuesto por el Docente B (2018).

Los diferentes Talleres parten del diagnóstico de los alumnos (dificultad en los procesos de lectura y escritura) y se articulan con el Área Lengua desde el Proyecto Jornada Completa. Fue una de las prioridades pedagógicas de relevancia, por el que le concedieron la ampliación de la Jornada. Este tiempo escolar es valorado para la recuperación de los procesos de aprendizaje de los alumnos, el docente A destaca:

[...] “Las actividades deben ser motivadoras para la tarde, sino los chicos se duermen. Entonces, no daría resultados la Jornada Completa. Nosotros trabajamos con actividades que permiten mejorar los contenidos del Área Lengua porque aquí los chicos no hablan y menos pueden escribir”. (Entrevista, Docente A).

Estos pensamientos constituyen argumentos, que analizan la efectividad del tiempo escolar destinado a la enseñanza. El empleo del tiempo es significativo para

el docente y los alumnos, en tanto que promueve interés y desarrollo de diferentes competencias.

El tiempo educativo está al servicio de la producción del saber. Lamentablemente educadores y educadoras pocas veces nos preguntamos: qué hago con mí tiempo pedagógico, cómo puedo aprovecharlo más eficazmente. Casi nunca nos preguntamos: al servicio de quién, de qué cosa está el tiempo educativo (Freire, 2003: 35).

Cita que nos remite plantear diferentes interrogantes, como: ¿qué aprenden los alumnos en el tiempo escolar?, ¿cómo regulan el mismo los docentes, cuando presentan un contenido ante la diversidad del grupo de alumnos? ¿Se atiende al tiempo de los alumnos?, ¿a sus procesos? para permitirles aprender significativamente los contenidos en la escuela rural.

La ampliación del tiempo escolar con la Jornada Completa resulta ser significativo, puesto que constituye el producto de la dinámica de trabajo del Director y los docentes. No está ligada únicamente al desarrollo de los contenidos escolares del Diseño Curricular (2010), sino también a la formación en actitudes, normas, valores, procedimientos, conocimiento personalizado, reconstrucción del auto-estima, comprensión social de los sujetos, entre otros. En este caso, la educación rural tiende a la formación integral de los alumnos para desenvolverse en esta sociedad globalizada y en permanente transformación.

Resulta importante analizar el empleo del tiempo escolar en las diferentes actividades, porque se relaciona con las actividades de la clase y el ritmo de trabajo en el aula, por una parte y, por otra, el tiempo personal de cada uno de los actores involucrados en el proceso. La intención es comprender el empleo del tiempo de los docentes en el desarrollo de los contenidos en aulas de plurigrado. Asimismo, el tiempo institucional previsto para las diferentes actividades.

-El comedor escolar

La presencia de los comedores escolares en las escuelas rurales es importante por la provisión de alimentos a los alumnos, puesto que es un aporte a las necesidades básicas insatisfechas. Para algunos docentes y miembros de la comunidad escolar, esta tarea, entre otras, constituye un pre-requisito para la distribución del conocimiento escolar y de la misma condición humana.

Los altos índices de desnutrición y la muerte prematura de los niños en los contextos rurales, entre otros condicionantes, explican también algunas de las dificultades en los aprendizajes escolares. Los padres no toman conciencia del real conocimiento de las consecuencias de la desnutrición infantil, condicionados por la cultura, las necesidades que, en muchos casos, no pueden solventar. Al respecto la ordenanza de la escuela expresa:

“Los chicos deben tener primero la pancita llena para que la cabecita le funcione y puedan aprender. No sé si será más fácil. Si no están alimentados los chicos no pueden aprender, están preocupados por comer” (Entrevista Ordenanza de la Escuela).

Esta situación da cuenta de una serie de condicionantes que atraviesan los alumnos de la escuela rural. Un niño mal alimentado, o desnutrido y que debe caminar varias horas para llegar a la escuela, es diferente a otros en el proceso de adquisición de los conocimientos. No significa que no aprenderá, sino que se encuentra atravesado por múltiples situaciones en relación a la misma cultura, los procesos de socialización en el círculo familiar, la circulación de los conocimientos y el lenguaje, entre otros. A esto se suma, las condiciones para la enseñanza que el docente genera y las orientaciones del Director.

Los fondos destinados a los comedores escolares de las escuelas parten del Plan *Provincial* de Nutrición y Protección Integral del escolar, Resolución 3058/ 2007- Área Comedores Escolares de la Provincia de Salta y estableció para el período lectivo 2019, por cada alumno los siguientes montos.

Cuadro N° 32

Comedores Escolares de la Provincia de Salta

Plan Provincial de Nutrición y Protección Integral del escolar		
Escuela con la Modalidad Jornada Simple	9,00 \$ (nueve pesos)	Refrigerio.
Escuela con la Modalidad Jornada Completa	20,00 \$ (veinte pesos)	Desayuno, almuerzo y merienda.
Escuela con la Modalidad Jornada Completa Albergue	30,00 \$ (treinta pesos)	Desayuno, almuerzo, merienda y cena.

*Fuente: Circular N° 1 Plan Provincial de Nutrición y Protección Integral del escolar (2019).

El Director es el responsable de la organización del menú, la provisión de mercaderías para el funcionamiento del comedor escolar; conjuntamente con los miembros de la Cooperadora Escolar, según Reglamento General de Escuelas (1969) y los Registros de Campo.

-Las distancias de acceso a la escuela

El 60 % de los alumnos que concurren a la escuela residen en el lugar, mientras que el 40% provienen de las diferentes fincas aledañas, estos últimos son quienes acceden a pie, en bicicleta y/o a caballo. Atraviesan los cerros o cortan caminos por medio de las diferentes fincas para llegar a la escuela, en menor cantidad de tiempo. Mientras que en la época de plantación de tabaco y cosecha se favorecen por los distintos medios de transporte que circulan en el lugar (salen y entran) a las fincas.

Cuadro N° 33

Distancias de acceso a la institución

Las distancias desde los domicilios de los alumnos a la escuela	
Domicilio (fincas)	Tiempo
Finca El Salvador	2 a 3 horas
Finca El Quimil	1 a 1, 30 horas
Finca El Puesto	30 a 40 minutos
Finca California	1a 1,30 hora

*Fuente: Registro de Asistencia de los alumnos de la escuela (2018).

El cuadro muestra las distancias (según datos extraídos de los Registros de Asistencias de los alumnos) que recorren los alumnos a diario para llegar a la escuela y constituye uno de los fundamentos más destacables para la ampliación de la Jornada Escolar, aparte de las dificultades de aprendizaje en el Área Lengua.

Las distancias que recorren algunos alumnos para acceder a la escuela, significan un fuerte condicionante de las prácticas docentes; porque:

[...] “Los alumnos se encuentran semi-dormidos en las primeras horas de clase, hasta que les damos el desayuno. Esto le pasa a los más chiquitos, ellos son los que sufren más, pero no se puede hacer nada con esto, porque deben levantarse temprano y caminar para llegar a la escuela”. (Entrevista, Docente A).

Caminar varias horas y no haberse alimentado en las primeras horas de la mañana dificulta la atención en las clases. Sin duda, estas condiciones repercuten en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

La relación pedagógica está atravesada por un montón de variables que aparecen fuera del aula. Hoy un compañero planteaba que un chico que va con hambre a la escuela no tiene ninguna posibilidad de apropiarse del conocimiento. Desde esta perspectiva, no es posible hablar entonces de un proyecto pedagógico emancipatorio y liberador en una sociedad desigual e injusta, Freire (2003: 47).

En este contexto considero las estrategias didácticas de los docentes como núcleos motivadores de la enseñanza para el aprendizaje de los alumnos, a pesar de las realidades que deben afrontar a diario, las bajas temperaturas o al intenso calor, las distancias, la alimentación, el trabajo a temprana edad, otros.

En la actualidad, los alumnos cuentan con un medio de transporte, que les posibilita la asistencia al Colegio Secundario de la Localidad de la Merced. Un alumno expresa:

[...] “Ahora sí se puede estudiar, porque te vas en bicicleta o colectivo a San Agustín o La Merced, ahí hay colegios; pero antes vos no podías, no había para salir. Tenías que vivir allá y eso era imposible, porque tus padres estaban aquí y no te

dejaban. El colectivo llega dos veces al día y no es suficiente”.
(Entrevista, Alumno de séptimo grado).

Este panorama nos muestra, que los alumnos de la escuela rural presentan una variedad de situaciones problemáticas para continuar los estudios en el Nivel Secundario. Por lo tanto, muy pocas veces posibilitan la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento escolar, su permanencia y egreso. La escuela Primaria genera condiciones para que atraviesen la escolaridad en forma exitosa y continúen sin dificultades en el siguiente nivel, pero le es imposible resolver otras situaciones.

En este contexto, el Director y los docentes comprenden y emprenden las acciones, con otro sentido y explican un posicionamiento particular, frente a los sujetos que aprenden, a la comunidad, a los lineamientos que plantean las políticas educativas, *la obligatoriedad, la igualdad, la inclusión, el trabajo con las trayectorias*; entre otras. De esta forma, la comunidad educativa hace posible la construcción de una escuela que atiende a las singularidades de los alumnos. Al respecto, Freire afirma que “una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades-cualesquiera que sean los obstáculos-para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos” (Freire 2002: 9)

El modelo comprensivo que adopta la escuela rural en estudio fomenta el éxito académico de todos los alumnos, y promueve la motivación para enfrentar nuevos desafíos; no sólo a nivel conocimiento escolar sino también de la vida misma. Porque según los datos recogidos, los docentes son “*resilientes*” y forman alumnos con esta concepción, siendo la base para la construcción de otros conocimientos en la ruralidad (Handerson y otros, 2003).

La resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy. (Handerson y otros, 2003: 95).

Esta cita y las palabras del Director involucra una forma de trabajar en la escuela:

[...] “Nosotros tenemos que pensar mucho en los chicos, saber de dónde vienen, a qué se dedican en el horario de la tarde, cómo son los padres con ellos, porque así podemos enseñar mejor. El afecto, la confianza es importante y queremos que los alumnos aprendan, que aprendan muy bien”. (Entrevista, Director de la Escuela).

En síntesis, analizar y comprender la construcción subjetiva de los alumnos en los trayectos personales, implica recuperar las vivencias de la vida cotidiana (la afectividad, la familia, el contexto, los amigos, el trabajo, la cultura, etc.) e integrarlos al currículum formal de la institución escolar. Es decir, que no solo se enseñan contenidos curriculares del Área Lengua explicitados formalmente (los alumnos cuentan leyendas, cuentos de la zona, recitan poesías, hablan desde sus vivencias y experiencias personales), los proyectos reconocen y valoran los saberes culturales que tienen los alumnos, como también trabajan las actitudes y la convivencia.

5.5. LA COMPLEJIDAD DEL CONTEXTO Y SU INCIDENCIA

Desde las diferentes fuentes sistematizadas, situamos a la institución en estudio

en su comunidad y contexto para analizar su complejidad y particularidad en las formas de vida y de relación que establecen los pobladores con su medio. Así también, en este escenario las formas de pensar, decidir y hacer de los sujetos formadores expresan un formato escolar. Esto significa asumir un posicionamiento como formadores, en relación a los saberes de la propia comunidad. Por el que, el Director y los docentes, con sus propias trayectorias socio-profesionales asumen un compromiso con la formación humana, frente a la realidad imperante. Parten del qué, cómo, por qué, para qué, cuándo, con qué enseñar determinados conocimientos. No como conceptos aislados, abstractos, sin significación social, ni relación con la vida cotidiana. Sino como construcciones conceptuales teóricas, con

sentido y significado particular en la edificación de la estructura curricular de la escuela.

En tal sentido, para transmitir un conocimiento es necesario conocer al otro, situarse en el lugar del otro y desde allí; compartir los saberes, co-construirlos en el mismo proceso educativo. Aquí se plantea la necesidad de conocer, desde la observación atenta, la escucha, el diálogo interactivo y comprensivo. Implica un proceso para desaprender/re-construir nuevos conocimientos, por el fuerte atravesamiento de lo social, cultural y económico en los sujetos que aprenden. Y en este contexto la función del Director es altamente compleja. Complejidad que deviene, en este caso, del hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto, (Edelstein, 1998:17).

Dado que hablamos de la heterogeneidad de la población escolar, no solamente en las condiciones de vida; sino también en las capacidades cognitivas, socio-afectivas e interactivas, prácticas de los alumnos. En este sentido, el Director y los docentes plantean las capacidades prioritarias a desarrollar, desde el análisis de la estructura curricular, las dificultades y demandas existentes.

El diagnóstico nos muestra diferentes desigualdades existentes en los alumnos, que condicionan el acceso y desarrollo de los conocimientos. Porque algunos alumnos a pesar de las adversidades avanzan sin dificultad, pero con un fuerte acompañamiento de los docentes y el Director. Si bien las familias se encuentran presentes con los niños en los hogares, como en los quehaceres laborales, la participación es mínima en la formación escolar, porque en cierta forma desconocen cómo hacerlo y de qué forma acompañar el proceso de la escolarización, en la mayoría de los casos.

En la escuela en estudio, la tarea docente potencia el desarrollo de las capacidades de los alumnos. Entonces, conocer quién es el Director y los docentes (qué piensan, qué hacen, cómo trabajan, para qué y por qué), como equipo de

trabajo, es sumamente importante en el proceso de la formación. Consideran el capital cultural de los alumnos por el que acceden de diferentes formas al conocimiento escolar. Es decir, que: "la historia incorporada de los sujetos, *el habitus*, procuran ilusión de la comprensión inmediata, de la experiencia del mundo. Es el principio generador de estrategias que permiten a los agentes afrontar situaciones muy diversas" (Bourdieu, 1991).

Por otra parte, es importante destacar el rol de los docentes con su propio capital cultural y trayectorias como mediadores del proceso de aprendizaje de los alumnos. Esto en relación con la comunicación del contenido escolar, la consideración de las particularidades; según procesos formativos que no refieren únicamente a la antigüedad, sino también a las experiencias, prácticas reflexionadas y significadas en los diferentes escenarios de trabajo educativo. Aquí la enseñanza va más allá del contenido, implica las formas de su desarrollo, las actitudes y procedimientos; unido a las expectativas y motivaciones personales.

Los tiempos y espacios de las prácticas docentes implican formación permanente, porque es allí donde va *siendo y haciéndose* entre la búsqueda de respuestas, la creatividad y los desafíos para hacer frente a los problemas. De acuerdo con esto, también será diferente la selección de los contenidos, puesto que primero importa el posicionamiento que asume el docente, porque estos constituyen fundamentos del *por qué y para qué* la enseñanza en la escuela rural.

En este caso, desde el contexto en el que se encuentra situada la escuela emergen principales dimensiones de análisis (la producción de la zona, la cultura, las fiestas, las tradiciones, las costumbres, la religión; el analfabetismo, la poca comunicación de los padres, el trabajo de los niños a temprana edad en el pastoreo, las tareas de cultivo, el cuidado de los hermanos menores, entre otros) para el diseño y el desarrollo curricular en las aulas. Por el que la selección de los contenidos, tiene sentido y es significativo para la población escolar, en la medida que se construye

con las demandas, las necesidades, expectativas e intereses de la comunidad en general y la población escolar.

De esta forma, lo que se hace en esta escuela no siempre es una respuesta directa a los lineamientos de las políticas nacionales y provinciales. “La institución es un constructo resultante del cruce de prescripciones y prácticas sobre las distintas dimensiones del campo: organizativo-administrativo; pedagógico-didáctico y socio-comunitario”, (Frigerio, 1995: 98). Porque es pensada desde su contexto y en la trama de relaciones e interacciones que allí emergen y generan, desde la lectura crítica e interpretativa de las prácticas educativas que desarrolló la anterior gestión, como las que se desarrollan.

CAPÍTULO VI

EL DIRECTOR Y LOS PROYECTOS INSTITUCIONALES

6.1. UN PUNTO DE PARTIDA PARA PROYECTAR

Para realizar un diagnóstico de la institución, el Director es quien propone determinados instrumentos de recolección de la información para identificar las fortalezas y las dificultades. De esta forma, reconoce con los docentes algunas situaciones a ser revisadas o mejoradas desde el análisis y la reflexión del contexto institucional y áulico, (Luchetti y Berlanda 1998).

Además, como fuentes se consideraron: los documentos del rendimiento escolar de los años anteriores (2017), el Libro de Calificaciones, los Registros de Inscripción de los alumnos y los Proyectos. Asimismo, se trabajó con los alumnos en un diagnóstico a nivel de los conocimientos adquiridos en las diferentes Áreas y, finalmente, se aplicó la estrategia metodológica FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) que dieron cuenta de la situación educativa y socio-geográfico-comunitario de la escuela. Acciones que se encuentran plasmados en el Libro de Reuniones e Instrucciones N°2 (Libro Reglamentario 1969).

La información recogida da cuenta de la situación inicial de la institución escolar, al inicio del año 2018.

Teniendo en cuenta los informes de rendimiento cuantitativo (calificaciones de las evaluaciones de los alumnos, la cantidad de alumnos con sobre-edad, repitencia, otros) y cualitativo (descripción y características generales del grupo de alumnos del contexto rural) el Director y los docentes de grado, dan cuenta de las variadas dificultades de aprendizaje de los alumnos del primer ciclo (sobre todo la repitencia en el Área Lengua). Cabe mencionar, que estos datos corresponden a la escuela con la Modalidad Jornada Simple (los alumnos solo permanecían 4 horas en la escuela) y a una gestión directiva diferente a la actual. Esto por el traslado del personal directivo y los docentes al finalizar el período lectivo del año 2017. Aparentemente, se dejaba de lado el trabajo profesional con el curriculum.

El diagnóstico que realiza el nuevo Director con los maestros consiste en una lectura detenida de la realidad, desde las voces de los sujetos y de los documentos existentes. En este caso, ponen en tensión las dificultades y los desafíos de la tarea de educar. Lucchetti y Berlanda (1998) expresan que “El diagnóstico es el proceso a través del cual conocemos el estado o situación en que se encuentra algo o alguien, con la finalidad de intervenir; si es necesario, para aproximarlos a lo ideal” (Lucchetti y Berlanda, 1998:17).

En este sentido, tratan de comprender no solo el contexto, el nivel socio-económico-cultural, las características del grupo de alumnos y a los nuevos docentes, por los resultados de la gestión anterior. Por el que, los diferentes cuadros estadísticos, referencian un estado de situación preocupante sobre el rendimiento escolar, al que directivos y docentes pretenden modificar en el período lectivo 2018. De esta forma, la escuela inicia una nueva etapa de gestión, con una mayor implicación en las necesidades/ demandas pedagógicas.

El siguiente cuadro, muestra el mayor porcentaje de alumnos con la calificación regular en el Área Lengua, el que fue extraído del diagnóstico; al inicio del período lectivo y que muestran cifras preocupantes que caracterizan al grupo.

Cuadro N° 34

Diagnóstico Situacional 1 sección de Plurigrado: 12 alumnos (N.I., 1° y 2° grado)										
Áreas	1° Grado 4 alumnos				2° grado 5 alumnos				Nivel Inicial: 3	
	Sob	MB	B	Reg	I	Sob.	MB.	B	Reg	-
Lengua	-	-	1	3 75%	-	-	1	2	2 40%	-
Matemática	1	1	1	1	-	2	2	1	-	-
Cs. Sociales	-	4	-	-	-	-	3	2	-	-
Ed. Física	2	2	-	-	-	3	2	-	-	-
Ed. Artística	-	2	2	-	-	3	2	-	-	-
Cs. Naturales	-	-	4	-	-	2	2	1	-	-
Tecnología	-	4	-	-	-	1	3	1	-	-
F. Ética	-	4	-	-	-	2	2	1	-	-
Religión	-	4	-	-	-	3	2	-	-	-

*Fuente: Informe General del Rendimiento Cuantitativo (Marzo, 2018). Los alumnos del Nivel Inicial no realizaron la evaluación diagnóstica.

Nos cabe los interrogantes: ¿por qué los alumnos presentan mayores dificultades en el Área? ¿Son los alumnos que no pueden aprender?, ¿o la organización de los contenidos, la planificación de la enseñanza?, ¿las estrategias metodológicas que empleaban, los docentes, el Director en la gestión anterior?; entre otros.

Algunos alumnos de primero y segundo grado de la sección de plurigrado, todavía no finalizaron el proceso alfabetizador. Unos más que otros, presentan más dificultades en el reconocimiento de las letras (grafemas y fonemas), escribir oraciones, textos que den cuenta de la apropiación de los conocimientos. Muy pocos leen y escriben palabras, breves oraciones, todavía se encuentran con la escritura no segmentada (comúnmente llamada escritura chorizo), esto nos indica desfases en el proceso de aprendizaje, en lo que respecta a las trayectorias reales de los alumnos.

Un docente expresa al respecto:

[...] “Existen niños que están en tercer grado, y parecen como los de primer grado y hay que tenerlos en cuenta, no sabemos qué hacer con tanta dificultad. Algunos no identifican los grafemas, tampoco los fonemas”. (Entrevista, Docente A).

En este caso, los procesos de lectura y escritura constituyeron un nivel técnico rudimentario, al decodificar textos breves y escribir algunas palabras con poca claridad, pero sin acceder a la lengua escrita como tal, (Ferreiro, 1993: 23), esto según los informes de rendimiento escolar, al inicio de clases. Actualmente, los fundamentos de la enseñanza del Área Lengua son otros, como también el posicionamiento en la gestión del Director y los docentes en su función; frente a los alumnos, al objeto de conocimiento, la concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Aprender Lengua, significa adquirir un instrumento básico de comunicación social, que permite acceder a otros conocimientos, como los de la vida misma. Se trata de “superar la visión de la lectura y la escritura como el aprendizaje de una técnica” (Ferreiro, 1993: 24).

El Cuadro que a continuación se presenta, describe los procesos de aprendizaje en el Área Lengua.

Cuadro N° 35

Procesos de aprendizaje en el Área Lengua en una sección de plurigrado			
Primer grado		Segundo grado	
Fortalezas	Debilidades	Fortalezas	Debilidades
Reconocen las vocales. Pueden leer algunas palabras. Hacen lectura de imágenes. Un grupo muy Heterogéneo.	Trazos gruesos y largos. Dificultad en el manejo del espacio. No diferencian letras de números. Escasa práctica de lectura. Dificultad espacial en el uso del cuaderno. Grupo inquieto, bullicioso, poco hábito en las normas de convivencia.	Copian las consignas con claridad. Escriben lentamente el dictado de palabras. Leen y escriben oraciones. Realizan lecturas de imágenes.	Grupo muy heterogéneo. No respetan los turnos de intercambio. En ocasiones indisciplinados. Falta de concentración para trabajar. Falta práctica de lectura y escritura. Lentitud en la escritura.

*Fuente: Informe General de Rendimiento Cualitativo (Marzo, 2018)

Estado que les permite al Director y a los docentes, focalizar la tarea escolar en dos sentidos, desde el conocimiento que cuentan los alumnos (saberes previos) y los objetivos concretos de la enseñanza (qué competencias desarrollarán) correspondientes a cada grado en particular.

Los informes cualitativos y cuantitativos (ver Anexo síntesis) para el Director de la escuela fue el punto de partida, en la elaboración de los proyectos institucionales centrados en el Área Lengua. En este caso, el diagnóstico fue para conocer y actuar.

El Director de la escuela nos comenta:

[...]...“Yo recibí la escuela así, voy tratando de hacer algo. Ahora tengo docentes que quieren hacer más cosas y están entusiasmados. Claro, es el primer año que trabajan aquí. Espero que los chicos aprendan más...Nosotros estamos para eso, para que ellos comprendan los contenidos. Y ahora estamos trabajando de otra forma, veo los cambios que van haciendo en oralidad, la escritura y la lectura”. (Entrevista al Director de escuela).

El siguiente cuadro, presenta un mayor porcentaje con la calificación regular, en la sección de plurigrado formado por alumnos de tercero, quinto y séptimo grado; similar al caso anterior.

Cuadro N° 36

Primer Diagnóstico Situacional																
1 Sección con Plurigrado de 15 alumnos (3°, 5° y 7°)																
Áreas	3° Grado					5° grado					7° grado					
	Sob	MB.	B	Reg	I	Sob	MB.	B	Reg	I	Sob	M B.	B	Reg	I	
Lengua	-	-	1	3	-	-	2	2	4	-	-	-	1	2	-	
				75%					50%					70%		
Matem.	1	1	2	1	-	1	2	5	-	-	1	1	1	-	-	
Cs. Soc.	-	3	3	-	-	2	2	4	-	-	-	1	2	-	-	
Cs.N.	-	2	2	-	-	1	2	5	-	-	1	1	1	-	-	
Tecnol.	-	1	3	-	-	2	3	3	-	-	-	1	2	-	-	
F. É y Ciud	-	4	-	-	-	3	3	2	-	-	-	3	-	-	-	
Relig	-	4	-	-	-	3	3	2	-	-	-	3	-	-	-	
Ed. Fís.	1	3	-	-	-	2	2	4	-	-	1	1	1	-	-	
Ed. Artís.	-	1	3	-	-	3	2	3	-	-	1	2	-	-	-	
Leng. Ext	-	-	-	-	1	3	2	2	-	-	-	1	2	-	-	

*Fuente: Planilla de Rendimiento Cuantitativo (Marzo, 2018).

Los alumnos no leen los textos en forma comprensiva, como tampoco producen textos con coherencia y cohesión. Son notables las dificultades y los desfasajes en los procesos de aprendizaje de los niños, según el Rendimiento cualitativo.

Cuadro N° 37

Procesos de aprendizaje en el Área Lengua en una Sección de Plurigrado					
Tercer grado		Quinto grado		Séptimo grado	
Fortalezas	Debilidades	Fortalezas	Debilidades	Fortalezas	Debilidades
Buen proceso lector y de producción de textos. Escriben oraciones sencillas. Leen imágenes. Relatan en forma oral.	Atención dispersa. Ritmo de trabajo lento. Dificultad, con la letra cursiva. Escritura no segmentada y la	Un grupo de trabajo predis-puesto para de-sarrollar diferen tes actividades. Tienen interés y creatividad. Producen	Falta de puntuación en la producción de textos. Problemas de ortografía. Falta de comprensión de textos.	Producen textos sencillos y la lectura es vacilante. Narran en forma oral. Respeto a las normas	Escritura no segmentada Falta de puntuación en la producción de textos Errores de coherencia y cohesión. No realizan las actividades. Mezclan las letras al escribir.

	omisión de letras.	textos sencillos. Narran historias orales.	Mezclas de letra cursiva con imprenta.	de convivencia.	Lectura vacilante y en voz baja.
--	--------------------	--	--	-----------------	----------------------------------

*Fuente: Informe General de Rendimiento Cualitativo (Marzo, 2018).

Como en el caso anterior, continúan las dificultades, pero los desfases en el proceso de aprendizaje son aún mayores, porque los alumnos de tercer grado aún no lograron finalizar el proceso alfabetizador de la lectura y escritura del primer ciclo, como algunos alumnos de quinto y séptimo grado. Por lo tanto, es mayor la distancia para alcanzar los objetivos correspondientes a cada grado, en relación a los contenidos mínimos que establece el Diseño Curricular (2010). Si bien, la alfabetización es un proceso sistemático y progresivo, su desarrollo es diferente en cada grado, pero las competencias a lograr están definidas.

En la sección de plurigrado de 4° y 6° grado se presenta en idéntica situación, en cuanto al mayor porcentaje de alumnos con regular, en el Área.

Cuadro N°38

Primer Diagnóstico Situacional (1 Sección con 15 alumnos)										
Áreas	4° Grado 7 alumnos					6° grado 8 alumnos				
	Sob	MB	B	Reg	I	Sob.	MB.	B	Reg	I
Lengua	-	-	3	4 60%	-	-	2	3	3 40%	-
Matemática	1	3	2	1	-	2	2	4	1	-
Cs. Sociales	3	4	-	-	-	1	3	3	1	-
Cs. Naturales	3	3	1	-	-	1	3	4	-	-
Tecnología	3	3	1	-	-	1	3	4	-	-
F. E. y Ciudadana	2	3	2	-	-	3	4	1	-	-
Religión	-	2	5	-	-	3	3	2	-	-
Ed. Física	2	3	2	-	-	3	2	3	-	-
Ed. Artística	3	2	2	-	-	2	4	2	-	-
Leng. Extr.	-	3	3	1	-	1	3	3	1	-

*Fuente: Rendimiento Cuantitativo de la Escuela (Marzo, 2018).

Sin duda, esto nos remite a la concepción del Área Lengua que tenían los docentes, de la lectura y la escritura, qué hacían frente a las dificultades de aprendizaje, cómo avanzaban con los contenidos de cada grado, y qué procesos evaluativos realizaban, entre otros. Son algunos nudos problemáticos que tensionan y reflexionan el Director junto a los nuevos docentes de la escuela.

El énfasis puesto sobre la copia en las etapas iniciales del aprendizaje de la escritura, en desmedro de todo intento por crear una representación para una serie de unidades lingüísticas similares (listas) o para un mensaje sintácticamente elaborado (texto), lleva a que la escritura se presente como un objeto ajeno a la propia capacidad de comprensión, (Ferreiro, 1993: 29).

Las dificultades de aprendizaje que no fueron revisadas oportunamente provocan en diferentes casos, la repitencia. Los alumnos repiten de grado por no haber logrado los objetivos propuestos por los docentes. Pero nos cabría preguntar, quién evalúa a los docentes, no será que los docentes y la escuela fracasan cuando fracasan los alumnos. En todo caso, de quién es la dificultad en el proceso educativo, más aún en las escuelas rurales con secciones de plurigrado. Porque muchas veces, el fracaso siempre estuvo planteado fuera del sistema educativo.

Aunque las condiciones de vida de los alumnos rurales (en el ambiente familiar hay poco o nada para leer, las actividades del campo se hacen sin necesidad de leer ni escribir) constituyen fuertes obstáculos en el normal desarrollo del proceso alfabetizador, no podemos decir, que los alumnos no aprenden. A esas dificultades se agregan otras, que se sitúan en la dinámica del proceso de enseñanza de los docentes en el aula (estrategias, formas de evaluación, concepciones teóricas, otros), como las propias de los alumnos (enfermedades biológicas, neurobiológicas, retrasos madurativos). Por el que, *no aprender* no es responsabilidad exclusiva de los alumnos, tampoco de las condiciones socio-económicas-culturales, sino que corresponde a un análisis de la multiplicidad de situaciones que atraviesa la escuela. Davini (2008).

Cuadro N°39

La repitencia escolar desde el año 2010 al 2017

Cantidad de alumnos repitentes según grados/años								
Áreas/Grados	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	Totales % Alumnos
2010	4	3	2	2	1	2	-	40 35%
2011	3	3	2	2	2	1	-	38 34%
2012	3	2	2	2	1	2	-	35 34%
2013	3	2	2	1	1	2	-	37 30%

2014	2	3	1	1	2	2	-	33	34%
2015	2	2	2	1	1	1	-	42	22%
2016	3	2	2	1	1	2	-	37	30%
2017	2	2	2	1	3	2	-	42	29%

*Fuente: Libro de calificaciones de los alumnos (2010- 2018) Esc. Sumalao.

Analizar por qué los niños fracasan en la escuela, cuáles son las situaciones que los provocan y coartan los procesos de aprendizaje es necesario para comprender la complejidad de la educación en la ruralidad. Porque va más allá de las condiciones sociales y culturales en las que viven los alumnos, involucra también, las representaciones, expectativas intereses, que tienen los padres de los hijos que concurren a la escuela, como de los dispositivos de enseñanza que generaron los docentes en relación a la misión de la escuela. “Sus historias no sólo son las historias personales de fracaso, también nos muestran la historia del fracaso didáctico institucional de la escuela, responsable de la situación” (Pruzzo, 2007:25).

El siguiente cuadro presenta la sobre-edad de los alumnos, como consecuencia de la repitencia, por el que no todos cuentan con la edad correspondiente al trayecto escolar establecido.

Cuadro N°40

La sobre-edad de los alumnos

Edad de los alumnos en los diferentes grados								
Grados	N I	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°
4	2	-	-	-	-	-	-	-
5	1	-	-	-	-	-	-	-
6	-	2	-	-	-	-	-	-
7	-	2	2	-	-	-	-	-
8	-	-	3	1	-	-	-	-
9	-	-	-	2	3	-	-	-
10	-	-	-	1	3	5	-	-
11	-	-	-	-	1	2	3	-
12	-	-	-	-	-	1	3	-
13	-	-	-	-	-	-	1	1
14							1	1
15								1

*Fuente: Registros de grados 2018. Escuela de Sumalao.

Si bien, sabemos que la escuela le ofrece otra oportunidad para seguir en el sistema y continuar con la escolaridad, la vivencia del fracaso escolar trae aparejado

una serie de repercusiones en la subjetividad de cada alumno, que a su vez repercute en el trayecto escolar de diferentes formas. ¿Cómo vive el alumno el fracaso?, ¿qué le significa volver a repetir el grado?; sienten que no pueden aprender, que la escuela no es para ellos, esto provoca rechazo, angustia; obstáculo en el trayecto educativo. El fracaso, en otros términos, rotula y coarta el deseo de aprender, afecta la continuidad escolar.

Sin embargo, esas vivencias no solo circulan con el fracaso únicamente en la lecto-escritura, sino con la desigualdad de la clase social, la exclusión social, y las experiencias de humillación. En todos los casos, aún con distintas formas, está presente en los adultos de hoy, la huella del sufrimiento también produce alteraciones que exceden los rendimientos escolares y se proyectan a la personalidad, (Pruzzo, 2007: 37).

Los cuadros expuestos presentan datos preocupantes en el aprendizaje del Área Lengua, sin embargo, esta situación no se puede atribuir al contexto, sino también al proceso alfabetizador de los docentes, las mismas concepciones sobre el sujeto que aprende; la educación en los contextos rurales. Al margen de los condicionantes no solo del contexto, sino también de los sujetos educadores de la misma escuela.

La complejidad de los procesos de lectura y escritura es un condicionante para la continuidad en el sistema educativo, porque contribuye en cierta forma al éxito o al fracaso escolar; este último genera la repitencia y por ende la sobre-edad. Pero, habría que preguntarse ¿cuál es la causa que hace que un alumno rural se convierta en repetidor, luego desertor y acabe siendo sub-instruido toda su vida? ¿Es acaso, la incapacidad de aprender lo que determina el fracaso?.

Sin embargo, el problema no es solo de esta escuela, porque existen estadísticas a nivel nacional y provincial que dan cuenta de los mayores porcentajes de fracaso escolar en los sectores vulnerables (periféricos, rurales), que por razones

étnicas, sociales, económicas o geográficas no finalizan la escolaridad, justamente por no aprender a leer y escribir, Pruzzo (2007). También se indagó en los Registros de Asistencia de cada grado, el que nos muestra el ausentismo de los alumnos como algunas causas (por razones climáticas y de distancia) que impiden la asistencia regular a la escuela. Entre otros casos, la necesidad de ser útiles a la familia en tareas productivas, el aseo del hogar, o en el cuidado de los hermanos menores. En este caso, “podemos hablar de condiciones sociales, y no de responsabilidades personales”, Ferreiro (1979: 45).

Cuando fracasa un alumno habría que preguntarse cuáles son los motivos de ese fracaso, si es una actitud individual o coinciden con los sujetos que comparten las mismas condiciones socio-económicas y culturales, por el que les hace difícil permanecer dentro de las reglas de juego propuestas por el sistema educativo.

No será que, en lugar de hablar de males endémicos, habría que hablar de selección social del sistema educativo (como que la educación es para unos y no para todos). La desigualdad social en este caso, aparentemente, también se manifiesta en la distribución desigual de oportunidades del sistema educativo, Ferreiro (1979: 17).

Se refiere a la función social de la escuela y al sistema educativo que pretende la igualdad de oportunidades para todos. Siguiendo lineamientos de la teoría de la reproducción, hemos visto durante muchos años a las escuelas como “aparato ideológico” al servicio de una clase y a la cultura dominante, con una notable capacidad expulsora de aquellos niños cuyo “*capital cultural*” no los preparaba para acceder a la enculturación que ella prodigaba” Vega y Miranda (2003:30).

El diagnóstico situacional nos aproxima al conocimiento de un trayecto formativo realizado por los alumnos, en los años que pasaron. Pero de los docentes, y del directivo existe escasa información en los documentos, donde plasmaron los objetivos de la escuela, las planificaciones de los docentes, libros de reuniones del personal, otros. Del que se infiere que, la escuela ha funcionado como un aparato

reproductor del estado, en tanto que legitimó ciertas prácticas educativas, con una visión conservadora que reproduce la injusticia social, Vega y Miranda (2003). Estuvo lejos de ser una escuela que trabaja en y con la diversidad en la apropiación de los conocimientos en forma significativa y singular a cada sujeto.

No obstante, la escuela rural con un nuevo personal directivo y docente genera un contrato pedagógico diferente en la tarea de educar. Asientan la propuesta en el trabajo con la diversidad, respetando las particularidades de los alumnos, el conocimiento del contexto y la comprensión de las dificultades reales de aprendizaje; con la intención de mejorarla. Por lo que tratan de formar ciudadanos críticos, creativos, participativos, cooperativos y con competencias lingüísticas para inter-actuar en la sociedad. De esta forma, la escuela se constituye en el agente socializador por excelencia, porque transmiten los contenidos curriculares y extracurriculares encuadrados en los proyectos de gestión institucional. El Director al respecto, expresa:

[...] “Nosotros cuando hemos llegado a la escuela, hemos encontrado muchas cosas que nos ha parecido mal, pero bueno; estaba bien para los otros. Y a partir de ahí hemos comenzado. Siempre hemos hablado todos los problemas, le hacemos ver la realidad, no con mentiras; sino no vamos a poder cambiar nada”. (Entrevista, Director de Escuela).

Los Proyectos de la escuela (Proyecto Educativo Institucional, (PEI) y el Proyecto Curricular Institucional, (PCI) y Proyecto de Jornada Completa) surgen y giran en torno a un eje problematizador que orienta y delimita acciones integradas y/o globalizadas. Considera quién es el alumno rural, ¿dónde vive?, ¿qué conocimientos previos tiene?, ¿qué aprendió?, ¿cuál es el nivel de apropiación de los conocimientos que tiene?. Y establecen objetivos, que les permiten avanzar en los conocimientos hacia una mayor complejidad.

6.2. LOS PROYECTOS EN LA ACCIÓN

El diseño y la implementación de los proyectos que realiza el Director y los docentes para transformar la realidad escolar, involucra un conjunto de tomas de decisión y acciones con una intencionalidad pedagógica. Se basa en la participación efectiva, el intercambio comunicativo, el consenso y el compromiso en la vida institucional. En este caso, no se observa “*oposición a los proyectos*”, sino más bien “*adhesión*” (Ball, 1994); por el talante negociador e integrador, la incidencia positiva, el acompañamiento del directivo para direccionar la tarea, controlar o prever dificultades.

Aunque al Director de la escuela rural se observa abrumado, por el número infinito de decisiones que debe tomar desde las primeras horas de la mañana hasta la finalización del horario escolar, no deja de lado la dimensión pedagógica, insiste en el desarrollo de las acciones planificadas, ¿qué realizar? y ¿cómo?; ¿de qué forma? y ¿cómo evaluar la mejora?. Por el que la planificación tiene como misión el desarrollo y la consecución de los objetivos propuestos con claridad y precisión en los alcances, la delimitación y la viabilidad de las acciones para su concreción.

La escuela cuenta con los siguientes Proyectos Institucionales: el *Proyecto Educativo Institucional* (P.E.I.), el *Proyecto Curricular* (P.C.I.), el *Proyecto Jornada Completa: Aprender a leer y escribir*, que fueron elaborados al inicio del período lectivo 2018. Los tres proyectos se integran para fortalecer el desarrollo de los contenidos del Área Lengua guiados por las diferentes estrategias. Es el Director, a través de su función quien direcciona las diferentes acciones en pos del logro de los objetivos propuestos. Esto no lo hace en la soledad, sino más bien, conforma un equipo de trabajo con los docentes, en donde su estilo democrático desdibuja la jerarquía (el mando del Director a los docentes), pero no así la función específica.

El Proyecto Educativo Institucional caracteriza el contexto, la comunidad; la historia de la escuela y el diagnóstico situacional de los alumnos, sus dificultades de aprendizaje en la lectura, la escritura y la oralidad; para esto se remiten a los

informes cuantitativos y cualitativos del rendimiento escolar. La claridad de los objetivos propuestos se orienta a la mejora progresiva de los aprendizajes. Y la evaluación como instrumento de control y seguimiento colabora en la realización de los ajustes y re-ajustes necesarios en la marcha. Aunque los proyectos son sintéticos y de fácil lectura se dirigen al desarrollo de las competencias lingüísticas.

[...] No quiero escribir más hojas, me parece que el proyecto es claro, lo hicimos todos. Pero no entiendo, porque no hicieron las cosas como corresponde. La escuela es un lugar para proyectar y hacer muchas cosas. Desde que llegue estuve pensando qué hacer y cómo. (Entrevista, Director de Escuela).

Desde la lectura del *Proyecto Curricular Institucional* se evidencia una estrecha relación y coherencia con los NAP, el Diseño Curricular (2010), la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley de Educación Provincial; porque se orientan al desarrollo de las cuatro macro-habilidades que plantea Cassany (1994) para el Área Lengua: *leer, escribir, hablar y escuchar*. Competencias complejas a desarrollar y sistematizar durante la escolaridad primaria.

Así también, el *Proyecto de Jornada Completa* acentúa fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del Área Lengua, se relaciona con el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular. Retoman la situación problemática existente en lo pedagógico, los fundamentos, algunos objetivos, la selección de contenidos, como las estrategias y la evaluación; todo en forma sintética.

De tal forma, la selección de contenidos que realiza el Director y los docentes para planificar las secuencias didácticas no desestructura el Proyecto Curricular Institucional, sino que presentan los contenidos más específicos para el desarrollo concreto en la práctica. Articulan las problemáticas y las prioridades en relación a los objetivos de la formación integral de los alumnos. Ceballos (2005:48) nos plantea que “la significatividad social no se agota en la selección de los contenidos relevantes, sino que se extiende a los valores humanos que desbordan el currículum”. En una entrevista, el docente B, afirma:

[...] “Seleccionamos los contenidos a partir de la problemática que observamos y la lectura de los proyectos que elaboramos”. También tenemos en cuenta el lugar en donde viven los chicos, es decir lo que hacen y tienen. La importancia al Área Lengua en la escuela hay que reconocerla”. (Entrevista, Docente B).

Por otra parte, el Director destaca que:

[...] “Los contenidos van de acuerdo a las dificultades que tienen los chicos, algunos saben más y otros menos; además le deben servir para la vida, para que sean buenas personas y sigan estudiando más, no anden por ahí haciendo cosas que no deben. Que quieran el lugar donde viven y los valoren, porque el campo también es importante”. (Entrevista, Director de la Escuela).

Los esfuerzos se concentran en la misión y mantienen ese foco, aunque los Proyectos sean diferentes. Trabajan desde las problemáticas identificadas y articulan diferentes acciones para su abordaje integrador. No se trata de respuestas aisladas, ocasionales, que surgen repentinamente. El Director, en una entrevista explica:

[...] “El Proyecto Leer con todos es bueno, pero le falta la parte de escritura. La escuela no sólo debe enseñar a leer; sino también a escribir. Aquí los chicos tienen problemas, no solo de lectura... y más los del primer ciclo, por eso nosotros no seguimos al pie de la letra”. (Entrevista, Director de la Escuela).

El enfoque situacional de los docentes hace que las propuestas del Ministerio de Educación no sean aplicadas (tal cual como se presentan), sin conocerlas y analizarlas como aportes a los dispositivos ya planificados. Apuestan a la crítica constructiva de los documentos y los someten a discusión para considerarlos o no, en la institución. Postura autónoma y situada de los actores institucionales, sobre todo desde la gestión del Director. Un docente destaca en la entrevista:

[...] “Nos dieron mucha capacitación... algunas cosas de ahí ya lo hacíamos, no es algo novedoso; pero igual nos sirve, nosotros leemos bastante y compartimos experiencias y así vamos analizando lo que hacemos...pero también algunas veces no sabemos qué hacer”. (Entrevista, Docente A).

Los profesionales de la escuela entienden los nuevos planteos teóricos, pero no están de acuerdo con la aplicación directa; por el que analizan los manuales de

los alumnos y las cartillas elaboradas por los técnicos del Ministerio de Educación para la puesta en práctica. De esta forma, no solo trabajan la lectura en los grados planteados, sino también la escritura, como dos procesos que se relacionan mutuamente.

La fuerte crítica es a la Cartilla: “*Leer con Todos*” es una línea del programa de lectura y vida del Ministerio de Educación de la Nación, que define el abordaje de la lectura de tercero y sexto grado en el país.

El siguiente Cuadro presenta una extracción de la Cartilla: “Leer con Todos”.

Cuadro N°41

Tareas para Tercer grado					
Tarea	1° Trimestre	2° Trimestre	3° Trimestre	Periodicidad de la tarea	
Leer para otros. Lectura en voz alta de diversos textos literarios y no literarios, de manera habitual y sistemática con el propósito de desarrollar la fluidez lectora y el conocimiento de textos y libros diversos.	Poesías	Curiosidades	Obras de teatro	3 semanas consecutivas	1 hora por día. 3 días a la semana.
Experto en...	El aire	Tema a definir	Tema a definir	3 semanas consecutivas	1 hora por día, 3 días la semana
Otros...					

*Fuente: Cartilla Leer Con todos. PIIE- Ministerio de Educación de la Nación (2012)

Si bien, existe una relación con el Diseño Curricular de Educación Primaria (2010), los NAP aparecen como reiterativos, poco novedoso por la estructuración de actividades con determinados tipos de textos y tiempo definidos. También porque la institución en estudio, no cuenta con una variedad de textos. Por lo tanto, los actores de la institución generan propuestas singulares con los recursos que disponen para los diferentes grados, no sólo para el tercero y el sexto grado. Además, agregan otros contenidos con mayor complejidad para su desarrollo.

Cuadro N° 42

Actividades propuestas por la Cartilla: Leer con todos

Tareas para Sexto grado: Área Lengua					
Tarea	1° Trimestre	2° Trimestre	3° Trimestre	Periodicidad de la tarea	
Leer para otros. Lectura en voz alta de diversos textos literarios y no literarios, de manera habitual y sistemática con el propósito de desarrollar la fluidez lectora y el conocimiento de textos y libros diversos.	Curiosidades	Obras de teatros	Lo que quiero compartir	Semanas consecutivas	1 hora por día. 3 días a la semana.
Leer y comentar noticias con temas de...	El aire	Tema a definir	Tema a definir	3 semanas consecutivas	1 h/ por día 3 días a la semana
Con la lupa en las palabras: lectura de entradas de diccionario	A definir				
Leer novelas	A definir				
Leer para decir de otro modo		En Educación Tecnológica	En Matemática, Cs Naturales / Cs. Soc	3 semanas consecutivas	1 hora por día, 3 días a la semana

*Fuente: Cartilla Leer con todos. PIIE Ministerio de Educación de la Nación (2012).

Se observa la incorporación a las planificaciones de los docentes otras actividades sugerentes, sin responder fielmente a la prescripción. No pierden de vista la direccionalidad de los Proyectos en marcha y aseguran el logro de las competencias lectoras, la oralidad y la producción de textos en cada grado de la escolaridad primaria. Por lo tanto, saber a dónde se dirigen con determinados objetivos, orienta los procedimientos a seguir. Un maestro de grado plantea:

“Algunas de estas actividades ya los hacemos de hace bastante tiempo, no siempre con los nombres que ellos dicen, pero los hacíamos ya. Te dan muchas cosas, pero no tienen tanto de novedad. Porque, además, no nos deben dar cartillas para aplicar; hacemos muchas cosas con lo poco que tenemos, y por ejemplo no tenemos esos textos que proponen ahí”.
(Entrevista, Maestro de Grado B).

A pesar de los condicionantes existentes en el contexto en el que viven los alumnos, avanzan en forma progresiva apropiándose de la lectura, la oralidad y la escritura. Si bien, los tiempos para el aprendizaje son diferentes en cada sujeto, en la lectura de los textos, la oralidad y la producción escrita; se observa que, en esta escuela rural, el directivo y los docentes acompañan el proceso alfabetizador. Es el Director que propone estrategias a los docentes para la lectura (resumen de textos,

fichas para abordar un enfoque de enseñanza diferente) su análisis crítico y su posible incorporación a las prácticas.

Un docente comenta:

[...] “Este año trabajamos mucho con Lengua, le damos bastante tiempo para leer, escribir, hablar... esperamos que mejoren...Veo que los chicos avanzan. No sé si estaré el próximo año, pero ahora nos preocupa la situación de nuestros alumnos, si volvemos a la escuela será mejor. Ahora, todos trabajamos y vamos haciendo mejoras, eso creo. Pero aprendemos nosotros y los niños bastante” (Entrevista, Docente A).

El Director es el motor que dinamiza el trabajo de la institución con la motivación a los docentes, a los alumnos, la comunidad. Específicamente a nivel de los plurigrados genera nuevos dispositivos para el desarrollo de los contenidos, las competencias del Área Lengua. Anima en forma continua el empleo de las diferentes estrategias (el trabajo individual, grupal que posibilita compartir y socializar saberes, la participación en los diferentes Talleres, otros) en el aula, como también en la revisión de las actividades (según entrevista a docentes).

Por lo tanto, la escuela diseña los contenidos desde un enfoque globalizador, multidisciplinar con una tendencia a lo inter-disciplinar (Torres, 1994). Esto se debe a la complejidad que exige el tratamiento de cada una de las Áreas y la cantidad de horas destinadas a las mismas. Se trata de una propuesta integradora, que unifica contenidos y acciones desde el punto de vista metodológico, además es una forma de organización y desarrollo de los contenidos para atender a la complejidad del grupo de alumnos que integran las diferentes secciones de plurigrado. Y, por otra parte, es integradora la adquisición de los conocimientos, por las interrelaciones científicas que existen entre las diferentes Áreas.

De esta forma, la enseñanza globalizadora es una estrategia metodológica para trabajar en plurigrado, mencionamos algunas ventajas:

- un abordaje de los contenidos relacionados,
- el logro de las competencias, según objetivos de la Áreas,

-la riqueza de acciones en la utilización del tiempo escolar,
-la capacidad de integrar los conocimientos,
-el empleo de recursos didácticos para diferentes fines,
Sánchez Iniesta (1999: 89).

Uno de los docentes de la escuela, destaca:

[...] “Trabajamos relacionando las Áreas, algunas veces nos situamos más en un Área que en las dos o tres planificadas. Esto lo vamos viendo a medida que enseñamos y también cuando planificamos. Nos da buenos resultados porque el Área Lengua sigue siendo más importante que las demás”.
(Entrevista, Docente A).

Pero también la enseñanza globalizadora tiene sus riesgos, en ocasiones desdibuja la especificidad de cada disciplina; o bien, anula a la otra. Si bien, facilita al docente rural la ordenación y planificación de los contenidos aportados por las diversas disciplinas, es una necesidad la vigilancia epistemológica. Es necesario revisar y profundizar el concepto de la globalización para no caer en la banalización de los

contenidos de las demás disciplinas. Un docente, enfatiza:

[...] “Siempre nosotros nos ajustamos al tiempo, pero nos falta y entonces planificamos integrando contenidos. No hacemos ni tenemos seis planificaciones anuales, sino relacionamos las Áreas, conjuntamente con las estrategias. Algunas veces damos más tiempo a un Área como es Lengua, pero tenemos en cuenta otros contenidos” (Entrevista, Docente B).

En cuanto a la noción de *sujeto que aprende*, la lógica curricular interna responde a las etapas evolutivas, a la construcción del conocimiento de los alumnos (Carretero, 1993) y también al contexto en donde se sitúan. En este caso, la infancia es una construcción social e histórica, diferente, por el que se piensa al alumno con su propia subjetividad y situado en su contexto socio-económico-cultural.

De esta forma, es el Director responsable del funcionamiento de la institución, de la distribución de funciones, la utilización adecuada de estrategias, los recursos; como el éxito y el fracaso de los alumnos. Su valiosa tarea de gestión democrática, basada en la participación, la buena comunicación entre los actores sociales, la

deliberación permanente de las acciones, el consenso, permite analizar los aciertos y las dificultades para re-orientarlas hacia los objetivos previstos. Por lo tanto, es de suma importancia las competencias en la función.

6.3. UNA CONSTRUCCIÓN BASADA EN LA DELIBERACIÓN

Haciendo un poco de historia, con la Ley de Educación Nacional 1420 (1884) la escuela Primaria tuvo por objetivo favorecer y dirigir el desarrollo moral, físico, e intelectual de todos los niños de 6 a 14 años. Los contenidos mínimos en lengua, era la lectura y la escritura, aritmética los números y las operaciones, geográfico particular y universal, idioma nacional; nociones de moral y urbanidad, higiene. Nociones de las ciencias, de física, dibujo, música, gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional. Estos contenidos mínimos constituían los planes y programas de enseñanza, con una estructura cerrada y de control, (Gvirtz y Palamidessi, 1998)

Surge como contenidos curriculares, en la década del 1960 con una fuerte preocupación por el planeamiento. La planificación fue rigurosa y detallada para la orientación y hacer eficiente la tarea docente (Gvirtz y Palamidessi, 1998: 73). Según Feldman (1994) a principios de la década de 1970 en Argentina, comenzaron a ingresar en las escuelas a través del curriculum, no sólo nuevas selecciones y formas de organizar el conocimiento sino, también, la incorporación de teorías pedagógicas y psicológicas. De esta forma para el Sistema Educativo Argentino, estatal centralizado, el curriculum fue como un instrumento para controlar y dar dirección a los contenidos a enseñar, donde claramente se establecían los objetivos de aprendizaje y los métodos de instrucción, (Gvirtz y Palamidessi, 1998::74,75).

Las escuelas de Educación Primaria en la Provincia de Salta, iniciaron el trabajo con *Las Bases Curriculares para la Escuela Primaria* (1973), documento que elaboró el Consejo General de Educación durante el gobierno militar de Roberto

Augusto Ulloa. Tuvo vigencia hasta el año 1995, cuando se inició la aplicación del nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional - Borrador para la EGB 1, 2 y 3 que partió de los Contenidos Básicos Comunes de la EGB, con la sanción de la Ley Federal de Educación (1993).

Las Bases Curriculares (1973) planteaban *la regionalización del currículum, la adaptación de los contenidos al medio*, esto cuando hace referencia a las características del contexto, sin mencionar las escuelas rurales.

El Diseño Curricular Jurisdiccional (Borrador) para la EGB 1, 2 y 3 (1995) menciona el trabajo en las escuelas rurales con *la diversidad, la interculturalidad y la inclusión* y a partir del mismo, puso en tensión la homogeneización de los grupos de aprendizaje, sostenido hasta ese tiempo. Así, las escuelas primarias comenzaron con el análisis de los conceptos de atención a la diversidad.

En el año 2004 se dieron a conocer los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), un documento base, que trata de fortalecer lo particular y los elementos definitorios de una cultura común, en todas las Escuelas Primarias de la República Argentina. Conforman la unidad del sistema educativo y la reafirmación del derecho a aprender en cualquier institución y jurisdicción en la que residan los alumnos. Plantean un nuevo enfoque de trabajo en las diferentes Áreas disciplinares, la adquisición de competencias básicas y prioritarias a lograr en cada año escolar, como el respeto a las particularidades locales.

Las escuelas rurales, tendrían que alcanzar las competencias previstas en los NAP a pesar de las diferentes trayectorias socio-educativas de los alumnos, como el capital cultural (Bourdieu) y económico, los condicionantes del contexto particular en el que viven; las formas de socialización al interior de las familias, entre otros. Sin embargo, no significa imposibilidad para aprender. Sabemos que el proceso de adquisición de los conocimientos es diferente, pero no imposible su desarrollo. El

Director de la escuela, destaca su posición frente a los contenidos elaborados por el Consejo Federal de Educación NAP (2004):

[...] “Nosotros seleccionamos los contenidos, trabajamos con los NAP y con el Diseño Curricular. Y cada docente tiene su experiencia; todos nos colaboramos. Sabemos de los chicos, ellos no aprenden como en la ciudad, pero si pueden, tenemos que ver los contenidos más importantes. Uno tiene que ver a todos los contenidos en conjunto y entonces son pocos”. (Entrevista, Director de Escuela).

La realidad escolar los posiciona en la construcción de nuevas prácticas, junto a los deseos, motivaciones y la pasión por enseñar y aprender Santos Guerra (2010). En esta escuela, los NAP forman parte del Proyecto Curricular, un docente explica:

[...] “Trabajamos con los NAP y con el Diseño Curricular. Si tuviéramos que elegir diría que me gusta más los NAP, los contenidos son más claros y precisos. El Diseño Curricular de Educación Primaria te marea un poco. Son muchos contenidos, hay cosas que se nos escapa”. (Entrevista, Docente B).

De esta forma, los docentes y el Director seleccionan, priorizan los contenidos del *Área Lengua*, como los propósitos y las orientaciones para este contexto rural; el Director plantea:

[...] Si, los NAP nos orientan más en la tarea, eso pienso y así le digo a mis maestros. Logro organizar mejor los contenidos. Porque tenemos que saber qué realmente enseñar. Ahí te muestra todo en forma sintética. Hay que tener en cuenta el contexto, la realidad que viven los chicos porque todo es importante para enseñar”. (Entrevista al Director).

Cuadro N° 43

Fragmento: Núcleo de Aprendizajes Prioritarios. Área Lengua

Síntesis de los Núcleos de aprendizajes prioritarios del Área Lengua			
Ejes	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado

En relación con la comprensión y producción oral	La participación asidua en conversaciones sobre temas de estudio, de interés general y sobre lecturas compartidas. La escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente, sus compañeros y otros adultos. Producción de Narraciones, re-narraciones de historias no ficcionales, con descripciones y diálogos. Escucha comprensiva de exposiciones orales. Producción de textos teniendo en cuenta las partes.	(Narrar, describir, pedir, ejemplificar, dar opinión y justificarlas, solicitar aclaraciones, formular preguntas). La escucha comprensiva de textos expresados en forma oral por el docente, sus compañeros. Identificar personas, hechos, tiempo, espacio. Producción de narraciones y re narraciones de historias no ficcionales, con descripciones, diálogos directos, indirectos.	La participación asidua en conversaciones sobre temas de estudio, de interés general y sobre lecturas compartidas, sosteniendo el tema de conversación (narrar, describir, ejemplificar, dar su opinión y defenderla, solicitar aclaraciones, formular preguntas y respuestas, pedir opiniones y defenderla, solicitar aclaraciones. Empleo del vocabulario adecuado. En todos los casos, solicitar información adicional y recuperar la información relevante. Producción de textos con un propósito comunicativo. Inclusión de diálogos y descripciones, respeto de los tiempos verbales. Los signos de puntuación. Uso del vocabulario adecuado.
En relación con la lectura	La frecuentación y exploración asidua de variados materiales escritos, en distintos escenarios y circuitos de lectura.	La lectura compartida con los compañeros, el docente y otros adultos. Lectura autónoma de palabras y oraciones que conforman textos.	La lectura asidua de textos leídos por ellos (en silencio o en voz alta) o por el docente y otros adultos en voz alta (de manera habitual y sistemática): cuentos, fabulas, leyendas, textos literarios, poesías, coplas, adivinanzas.
En relación con la escritura.	La escritura asidua de textos en colaboración con el docente, en condiciones que permitan discutir y consensuar el propósito. La escritura.	Escritura autónoma de palabras y oraciones que conforman textos. Revisión de las producciones.	Ortografía. Puntuación. Borradores.
En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso).		El reconocimiento de la red semántica de los textos leídos y escuchados: palabras o frases con las que se nombran. Vocabulario. Los signos de puntuación. Mayúsculas. Consonantes	Uso de los signos de puntuación para la lectura y la escritura de textos: punto, coma, signos de interrogación y exclamación. Acentuación.

*Fuente: NAP (2004) Ministerio de Educación de la Nación. Lengua:1, 2 y 3.

El siguiente Cuadro, muestra una síntesis de los Núcleos de aprendizajes prioritarios del Área Lengua, para primero, segundo y tercer grado. Se observa la gradualidad y la articulación de los contenidos del *Área Lengua*, que avanza en complejidad a medida que continúa la escolaridad Primaria. El Director y los docentes de la escuela trabajan con los NAP (2004) y el Diseño Curricular (2010), según los Proyectos Institucionales, las Planificaciones Anuales y las Propuestas Didácticas.

Aunque los NAP presentan mayor nivel de generalidad para la puesta en práctica, y el Diseño Curricular de la Provincia con mayor especificación; ambos se complementan e integran en la selección, secuenciación y organización de los contenidos. Estos, no solamente se desarrollan respondiendo a la Caja Curricular (2010) 6 horas semanales del Área Lengua para el primer Ciclo y 5 horas semanales para el Segundo Ciclo (cuarto a séptimo grado) sino que se amplía con las horas de la Jornada Completa, para atender a las dificultades de la lectura y la escritura; desde los diferentes *Talleres* organizados. Cabe agregar, que los Talleres de: *Huerta, Audiovisuales, Manualidades, Lectura y Escritura*; profundizan y afianzan los conocimientos trabajados en el horario del turno mañana. Un docente comenta:

[...] “Los niños aprenden de todo en la tarde, los talleres son diferentes y hacen cada cosa..., Usted tiene que venir para la muestra y claro, Ud. podrá ver todo lo que pueden hacer los chicos. Ellos van aprendiendo cada vez más. Lo que sí, algunas veces nos cuesta prepararnos porque es nuevo para nosotros, esto de los talleres”. (Entrevista, Director de la Escuela).

Con el desarrollo de los Talleres, podemos observar claramente el proceso de articulación vertical y horizontal que prescriben los NAP y el Diseño curricular; para la adquisición de ciertas competencias en el *Área Lengua* (en mención a los conocimientos, procedimientos, actitudes en la producción de textos, la lectura, la oralidad, la gramática y la literatura). Un docente, comenta:

[...] “Los alumnos que se encuentran en segundo grado, parecen de primero; o el que se encuentra en quinto grado parece de tercero. Claro que es difícil trabajar así, pero nosotros hacemos según lo que vamos pensando, todo lo analizamos en grupo y tomamos decisiones... y nos ayudamos..., así vamos formando los grupos”. (Entrevista, Docente B).

La adquisición de los conocimientos es en forma progresiva y sistemática. Es decir, que los alumnos avanzan según el desarrollo de las capacidades lectoras y de escritura. En este caso, la tarea de la gestión del Director ejerce una fuerza motivadora en los docentes, para aprender a enseñar en la diversidad, ante la ausencia de un ambiente alfabetizador en los domicilios personales de los alumnos, la inserción laboral a temprana edad (algunos se dedican a pastar sus animales,

acompañar a los padres en la plantación y cosecha de tabaco, como de otros cultivos, a los quehaceres domésticos), la poca motivación, como cooperación de los padres en el aprendizaje de los hijos; porque la mayoría son semi-analfabetos (aprendieron a leer y escribir, pero no recuerdan los procesos, ante la escasa práctica).

La alfabetización de los niños desde el Nivel Inicial es fundamental, desde la escuela y las familias. Se aprende a hablar, leer y escribir con los contenidos específicos de la Caja Curricular (2010) que se desarrollan durante las horas de la mañana y con la ampliación del tiempo escolar, en el turno tarde. Acciones que colaboran en la sistematización progresiva del aprendizaje de los contenidos del *Área Lengua*, a la par de los dispositivos de los talleres que genera la institución. Pero el desarrollo de las competencias de lectura comprensiva, la producción de textos y la oralidad, es un gran desafío y más aún para los niños rurales.

También favoreció la mejora del rendimiento escolar, las reuniones frecuentes que organiza el Director con diferentes temas, para los docentes, tales como:

[...] “Las orientaciones de trabajo: con la diversidad, las estrategias didácticas, los recursos didácticos, los métodos de enseñanza de la Lectura y la Escritura: El Natural Italiano, Palabra Generadora, Global, Silábico, Fonético y la Propuesta de Emilia Ferreiro. La evaluación de los aprendizajes, el trabajo con la autoestima, las formas de relación para generar confianza y motivación en el proceso de aprendizaje”. Libro de Reuniones e Instrucciones N°2, de la Escuela.

La puesta en práctica de las orientaciones del Director, también posibilitó la mejora del rendimiento escolar, según el Libro de Calificaciones de los Alumnos de la escuela y los Cuadernos Auxiliares de los docentes, las Observaciones de clases,

como las entrevistas realizadas. En una entrevista, el Director destaca:

[...] “Los niños deben saber hablar, leer y escribir en el Área Lengua y en función de esto deben generarse las actividades. He recibido la escuela con un bajo rendimiento, ahora estamos

haciendo algo más por los chicos, creo que están aprendiendo más, es lo que dicen. (Entrevista, Director de Escuela).

Para los docentes, aprender a leer y escribir no es una cuestión de métodos, sino de una construcción metodológica donde el docente construye las estrategias en relación: al contexto, al grupo de alumnos y los contenidos a ser enseñados (Edelstein, 1995). En este caso, los métodos iluminan la práctica, no constituyen procedimientos rígidos a seguir, como en la Agenda Clásica de la Didáctica (Litwin, 2008).

La formación recibida de los docentes (experiencias, las orientaciones de los directivos, lecturas, etc.) articula las formas de trabajo en el aula, la organización de los grupos de aprendizaje, la distribución del espacio, el tiempo; en las secciones de plurigrado. Pero es necesario conocer quién es el alumno rural, qué hace, qué conoce, cuáles son las formas de comunicarse e interactuar con los demás, qué intereses tiene.

6.4. POSICIONAMIENTO DE LA GESTIÓN DEL DIRECTOR EN EL ÁREA LENGUA

-Un abordaje curricular

La escuela en estudio cuenta con un Proyecto Curricular Institucional (2000) donde especifican los contenidos del Diseño Curricular de la Provincia de Salta, Res. 8568/10, (2010). Desde la lectura se puede visualizar la transcripción de los contenidos, dejando de lado la selección, adaptación, contextualización a las características de la institución educativa. El Director de la escuela enfatiza:

[...] “Cuando llegué aquí, encontré este documento y otros, pero yo trabajaba en otra escuela, y para mí era amplio, muy complejo, parecía difuso, no como las Bases Curriculares, nosotros ahora tenemos otro Proyecto Curricular porque lo hicimos, que está en base al Diseño Curricular de la Provincia”.
(Entrevista al Director de la Escuela).

A pesar que el nuevo Diseño Curricular de Educación Primaria (2010) que tuvo en vigencia varios años, la escuela en estudio transcribió los contenidos en el Proyecto Curricular los años anteriores, 2011-2017. Presenta un nivel de generalidad, porque no especifican las prioridades básicas del Diseño, el trabajo con la interculturalidad, la inclusión, la diversidad, las trayectorias, la igualdad; refiriéndose a la educación en diversos contextos, entre ellos el rural.

La nueva gestión decidió elaborar un nuevo Proyecto Curricular, desde los NAP y el Diseño Curricular de la provincia (2010). Propuso, tiempo y espacio para la lectura, el análisis, la contextualizaron de los documentos; según consta en el Libro de Reuniones e Instrucciones, N° 2. Así los fundamentos, las concepciones de las diferentes disciplinas parten y se relacionan con dificultades pedagógicas existentes en la escuela rural con plurigrado.

Una orientación del Libro de Reuniones Instrucciones:

[...] “No copiar la planificación de las revistas, de los manuales, sino sacar ideas, conceptos básicos desde la lectura de los NAP, del Diseño Curricular y relacionarlos mismos, con las dificultades de los niños, el contexto, donde viven los chicos”. Ellos pueden leer su realidad, contar, explicar, analizar y fundamentar”. (Libro de Reuniones N° 2, Acta N° 8).

Lo mencionado, responde a las propias expectativas personales, motivaciones del Director, que impulsa a los docentes a través de la negociación y concertación de acciones a nivel micro- sistema. Puesto que, la transformación de ideas y pensamientos de los docentes se gesta al interior de la escuela, desde la lectura de documentos, bibliografías y la participación significativa en las tomas de decisión. Esto implica una lógica de trabajo basado en el compromiso y la co-responsabilidad en la intervención de las prácticas docentes. Al respecto, Iglesias, expresa:

Innovar en el marco educativo supone cambios cualitativos en los procesos, en los modos de seleccionar y abordar los contenidos en las prácticas, en las maneras de evaluar, en los modos de trabajo cooperativo entre docentes, entre estudiantes y entre docentes y estudiantes. Iglesias (2004: 9).

Las transformaciones de las prácticas son progresivas, tanto en los docentes (la apropiación de las nuevas estrategias de lectura, escritura y oralidad) y en los alumnos (el proceso en la adquisición significativa de los conocimientos del Área Lengua). Y en este caso, primero surge de la posición frente a los NAP y al Diseño Curricular en la realidad institucional, de parte del Director y luego de los docentes. Para que, convencidos de otra lógica de trabajo comprendan y puedan actuar en consecuencia. El curriculum es praxis, es una tentativa para la acción (Gimeno Sacristán, 1988)

En la entrevista sobre el tema en cuestión, un docente de la escuela explica:

[...] “Nosotros no siempre leíamos el Diseño Curricular. Ahora el Director nos hace leer todo, y...claro es importante porque nos da más ideas para trabajar, y los tiempos cambian y necesitamos saber más; parece que antes no lo hacían”
(Entrevista, Docente B).

Por lo tanto, el Diseño Curricular como un lineamiento de la política educativa brinda orientaciones generales a la práctica. En este caso, la teoría como construcciones conceptuales sustantivas posibilita otras formas de comprender la realidad, las prácticas desde la autonomía profesional. En tal sentido, el Director y los docentes son intelectuales que diseñan los dispositivos de enseñanza, los implementan y evalúa, bajo ciertas lógicas de formación.

Para Gimeno Sacristán (1980: 9) “el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. No se trata de un concepto abstracto, sino más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas”. Por el que son los sujetos en el escenario de trabajo, en las condiciones en las que se encuentran deciden qué y cómo desarrollar determinados contenidos. No depende exclusivamente de las

prescripciones sino en cómo median entre los lineamientos políticos y *lo que se animan pensar, hacer, sentir en el aquí y en el ahora*.

Por lo tanto, de acuerdo con los datos existentes, se puede destacar que es otra la visión de la gestión del Director, porque se observa: el diálogo, el consenso de las acciones para su desarrollo, la cooperación, la buena comunicación, la confianza, la motivación frecuente a los docentes, la orientación y el seguimiento en la tarea docente. El diálogo aparece como fundamental en la toma de decisiones en la escuela. Prevalece la comunicación informal (informar, proponer, escuchar, solicitar en forma oral) porque son tres docentes (el director, dos docentes, el personal de servicio), las que se encuentran diariamente en la institución. Por el cual, tampoco se visualizan conflictos de poder entre las personas. (Registro de campo. 2018).

Desde el análisis del nuevo Diseño Curricular (2010) y la posición del Director, menciono los cuatro ejes vertebradores: *“Competencias comunicativas, Alfabetización en Ciencia y Tecnología, Resolución de problemas, Formación personal, social y ciudadana”*, que la escuela tiene plasmado en un afiche y pegado en la pared. Al respecto el Director expresa:

[...]” Yo hablo de lo más importante que hay que enseñar, bueno, son los ejes, porque estos se relacionan con todas las Áreas de conocimiento, con los propósitos y las sugerencias. Todo tratamos de articular en el P.E.I., P.C.I. y el Proyecto de Jornada Completa” (Entrevista, Director de la Escuela).

El siguiente Cuadro N° 44, corresponde a la Caja Curricular de Educación Primaria (2010) que define la cantidad de horas destinadas a cada una de las Áreas. Al Área Lengua se destina mayor tiempo escolar, junto al de Matemática.

Caja curricular de Educación Primaria		
Áreas	1° a 3° Grado	Alumnos de 4° a 7°
Lengua	6	5
Matemática	6	5
Cs. Sociales	4	4
Cs. Naturales	4	4
Tecnología	2	2
Formación Ética y Ciudadana	2	2
Educación Religiosa	2	2
Educación Física	2	2
Lenguas Extranjeras	2	2
Educación Artística	-	2

Total de horas semanales	30 hs	30 hs.
--------------------------	-------	--------

*Fuente: Diseño Curricular para la Educación Primaria (2010)

Desde décadas pasadas, la escuela enfatizó la enseñanza del Área Lengua y Matemática como prioridad y destinó una mayor carga horaria. En la actualidad, con las transformaciones sociales, la ciencia, la tecnología y los medios de comunicación surgieron nuevos espacios curriculares que responden a ciertas problemáticas, tales como: La Educación Sexual Integral, en lugar de la Educación Religiosa. Un docente en relación al tiempo escolar expresa:

[...] “El tiempo escolar es insuficiente para abordar todo, no siempre puedo enseñar todos los contenidos. Pero trato de ir ganando tiempo según los contenidos más importantes, porque los otros se vuelven a repetir en los diferentes años que los chicos van cursando, pero es bueno que aprendan bien, o que entiendan...”, (Entrevista, Docente B).

Se presenta la estructura formal del Diseño Curricular de la Provincia de Salta (2010), a los fines de dar a conocer, el planteo como una propuesta flexible. De tal forma los consideran los docentes y el Director.

Cuadro N° 45

Estructura del Diseño Curricular de Educación Primaria		
Fundamentos: Grado: Área:		
NAP: Explícita brevemente, los contenidos que establece a nivel nacional.		
Ejes	Contenidos	Orientaciones didácticas
Núcleos organizadores de los contenidos	Presenta contenidos generales que se desglosan en ejes.	Indica variadas sugerencias de actividades, que no significa un modelo a seguir. Sugiere, da pistas.
Criterios generales de evaluación		
Bibliografía		

*Fuente: Diseño Curricular de Educación Primaria (2010)

La escuela en estudio, adopta el Diseño Curricular como una *estructura flexible, abierta y sujeta a modificaciones* necesarias, junto a los NAP. Son los profesionales, quienes deciden la selección, secuenciación y organización de los contenidos a enseñar, el cómo desarrollarlos y evaluarlos, según los fundamentos y las competencias a lograr.

En forma sintética se muestra los contenidos del Área Lengua de Primer grado de la Educación Primaria, con los tres ejes: Lectura, Escritura, Oralidad; que el Proyecto Curricular Institucional y el Proyecto de Jornada Completa los contemplan, junto a los NAP.

Cuadro N°46

Fragmento de los contenidos del Área Lengua

Los contenidos del Área Lengua. Primer grado		
EJE	CONTENIDOS	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS
1- En relación con la comprensión y la producción oral. En relación con la comprensión y la producción oral	Conversación informal y formal	Posibilitar la participación de los niños en conversaciones espontáneas informales y formales.
	Turnos de intercambio	Señalar las situaciones comunicativas, la necesidad de respetar los turnos de intercambio.
	Propósito comunicativo	Plantear situaciones comunicativas (pedir, saludar, informar, reclamar, etc).
	Escucha comprensiva de textos	Diseñar momentos de escucha de narraciones, poemas, canciones, etc.
	Narración de textos ficcionales. Re-narración.	Proponer imágenes en secuencias para narrar.
	Narración de textos de la vida cotidiana. Re-narración	Recuperar las anécdotas familiares para narrarlas en el aula.
	Descripción	Escuchar y producir descripciones de personajes, objetos, animales o situación.
	Literatura tradicional (poesías, coplas, canciones, adivinanzas) y otros géneros poéticos.	Recuperar manifestaciones literarias orales de la zona.
	Consigna oral	Trabajar la comprensión de consignas.
2-En relación con la escritura.	Conciencia fonológica.	Proponer el análisis de segmentos de la cadena hablada a través de juegos.
	La escritura como proceso cognitivo. Planificación, redacción y revisión. Escritura final.	Transmitir a los niños que la escritura es un instrumento social que posee diferentes funciones, como conservar ideas, etc.
3 En relación con la lectura.	Escritura en diferentes formatos.	Producir texto marcados en una situación comunicativa.
	Espacios de lectura.	Explorar portadores de textos.
	Lectura de palabras y oraciones.	Solicitar la lectura de los escritos

*Fuente: Diseño Curricular (2010) Área Lengua, 1º grado. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.

Por lo tanto, para el Director y los docentes de la escuela, el Proyecto Curricular es una construcción deliberativa y sujeta a las modificaciones en la práctica; en tanto que el contexto y los sujetos que aprenden lo requieran. Aquí resulta importante el planteo de la autora Anijovich (2011) sobre la contextualización del currículum, según realidades institucionales. De esta forma, genera una propuesta viable y coherente con las demandas y necesidades, siendo así el currículum *un trayecto* que se va armando en la práctica, (Torres, 2013).

Entonces el currículum es como: “un disparador para la discusión de problemas

vinculados a la enseñanza y al aprendizaje, en un contexto específico y con un grupo de niños determinados” (Anijovich, 2011). Y los docentes son quienes moldean, redefinen la propuesta curricular para esta escuela rural desde sus propias construcciones teóricas. Fundamentos que permiten a los docentes pensar los contenidos en las prácticas de la enseñanza como también, la realidad (es otro aporte destacable que involucran desde el conocimiento del medio) y las concepciones personales que asumen en la formación de los alumnos de la escuela. En tal sentido un docente nos explica:

[...] “Si, como enseño... Primero leo el Diseño Curricular, mis planificaciones de los años anteriores, y también lo que pienso yo; que no está escrito en ningún lugar. Porque la verdad, algunas veces me pasaba que no sabía cómo llegar a los chicos. Empecé a usar leyendas, mitos, cuentos populares, coplas del lugar y los chicos van aprendiendo más”. (Entrevista, Docente A).

Fundamentos que permiten a los docentes pensar los contenidos en las prácticas de la enseñanza como también la realidad (es otro aporte destacable que involucran desde el conocimiento del medio) y las concepciones personales que asumen en la formación de los alumnos de la escuela.

-Posicionamiento del director en la gestión del Área Lengua

El ambiente alfabetizador en la comunidad rural, donde se inserta la escuela es escaso, por la poca frecuencia del uso de la escritura y la lectura, la comunicación interpersonal entre los padres y los hijos, la presencia de textos escolares; entre otros. Esto ya es un condicionante para la adquisición de las competencias lingüísticas. Por el que, la enseñanza de la Lengua se constituye en un objeto social de conocimiento, y de comunicación en la práctica (Ferreiro, 1979).

Por lo tanto, importa el qué, cómo; el para qué y el por qué los docentes enseñan determinados contenidos del *Área Lengua*. ¿Cómo avanzan los alumnos en el proceso alfabetizador?, ¿de qué forma andamian en la adquisición de las competencias lingüísticas a los alumnos; cuando se enfrentan a determinados obstáculos?, ¿qué recursos utilizan como herramientas indispensables?, entre otros. Los alumnos construyen sus propios conocimientos desde sus propias competencias lingüísticas, y estas son singulares. Difieren unos de otros, porque los tiempos personales varían (para la comprensión, interpretación, motivación, estimulación, otros aspectos neurobiológicos). De allí que, el aprendizaje de la Lengua no sólo depende de los alumnos, sino de las condiciones sociales y culturales, como de la propuesta de trabajo de los docentes, la formación, las trayectorias y de la gestión del Director, entre otros.

Por el que, la lectura y la escritura para los alumnos de la escuela rural, es una gran conquista y para los docentes un gran desafío. En tal sentido, los diferentes Proyectos se orientan con claridad al alcance de los propósitos y los objetivos de alfabetización, que se relacionan con los que propone la autora, Kaufman (2010):

“-Posibilitar la interacción entre lectura y escritura y alentar la socialización de los escritos producidos, esto permitirá que los niños valoren sus producciones, reconozcan los que les falta para seguir avanzando en la construcción.

-Promover que el eje de la enseñanza de la lengua, sea la lectura y la escritura con un acento puesto en todas las áreas, ya que en todas se hace uso de la lengua. Estos colaborarán en la sistematización paulatina.” Kaufman (2010:57)

Así también las conceptualizaciones teóricas que se plasman en los Proyectos, surgen del Diseño Curricular para la Educación Primaria (2010), en el Área Lengua. El Director de la escuela, consensua esta propuesta teórica-práctica con los docentes y se refiere a esto:

[...] “Los niños deben saber hablar, leer y escribir en el Área Lengua y en función de esto deben generarse las actividades. He recibido la escuela con un bajo rendimiento, ahora estamos

haciendo algo más por los chicos, creo que están aprendiendo más, es lo que dicen". (Entrevista, Director de Escuela).

La Supervisora de la escuela, en las orientaciones plantea:

[...] "Yo les digo a los docentes que deben enseñar el Área Lengua en forma significativa y relacionar con los contenidos de las Ciencias Sociales, Naturales y las otras Áreas. Porque creo que todo pasa por el Área Lengua. Si no tienen las competencias básicas de lectura, la comprensión y la escritura cuando finalizan el séptimo grado; es un problema para los chicos". (Entrevista, Supervisora de la Escuela).

Desde esta perspectiva, las dificultades de aprendizaje de los alumnos, merecen atención para la construcción significativa de la lectura y la escritura. Porque leer y escribir tiene sentido y significado, en primer lugar, para el mismo sujeto y luego para los demás. En relación al tema, una alumna comenta:

[...] "A mí me gusta mucho leer y escribir. Antes me costaba más, con el maestro estoy aprendiendo. Me cuesta y eso que ya estoy en un grado alto. Pero estoy aprendiendo cada día. El maestro me dice que todos los días debo estudiar, leer y escribir en mi casa y esto me servirá. En la escuela leo y el maestro me ve y en mi casa mi mamá no me puede ayudar". (Entrevista, Alumna C).

Otro alumno, expresa:

[...] "En Lengua, no puedo escribir bien, tampoco leer. Yo voy aprendiendo de a poquito. El maestro me dice que voy bien. Mis compañeros me ayudan y voy aprendiendo más, claro también el maestro algunas veces lee conmigo y escribe". (Entrevista, Alumno D).

Se trata de conocer y comprender la cultura de los alumnos y de las particularidades de la comunidad en la que se insertan, las formas de funcionamiento y su relación con la escuela. Por tal motivo, la selección de contenidos es una construcción social pensada en función de un grupo de alumnos y de un contexto social.

La propuesta formativa parte de la lectura comprensiva y significativa de teorías, estrategias que presenta el Director a los docentes para analizar, reflexionar

y relacionar con el contexto de desempeño profesional. No aplican las teorías, tal cual se especifican y menos aún los transcriben, sino que el corpus teórico expresado es enriquecido desde la singularidad del contexto. Es decir, que los adecúan a las características del grupo de alumnos, los recursos disponibles con los que cuentan, los saberes de la comunidad. Por lo tanto, se posicionan como sujetos que piensan, se comprometen y actúan en consecuencia.

Entonces, los diferentes aportes proporcionados por el Ministerio de Educación, constituyen normas de análisis y reflexión, no documentos de aplicación sino de deliberación permanente, desde la funcionalidad en el trabajo docente. En este caso, una es la norma a nivel ministerial y otra, la construcción a nivel institucional a partir de la realidad. Los actores toman posiciones, y consensuan las expectativas en relación a la visión y misión de la escuela. Es decir, definen una micropolítica interna, desde las posiciones particulares de los profesionales, en el cómo observan la realidad y qué intenciones tienen para mejorarla.

La Supervisora de la escuela comenta, sobre la tarea de gestión del Director:

[...] “Estoy de acuerdo con el Director, si la escuela es exigente creo que puede lograr más de lo que debe hacer. Porque es verdad, que también hay que exigir a los padres; ellos deben comprometerse más con los hijos, con la escuela. El maestro no puede hacer todo”. (Entrevista, Supervisora de la Escuela).

6.5. LOS CRITERIOS EN LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

De la lectura del Libro de Actas de Reuniones de la institución escolar (2018) destacamos que el Director y los docentes acuerdan las dimensiones y aspectos a considerar en las planificaciones anuales, como las propuestas didácticas para las secciones de plurigrado, algunos de ellos son:

*[...] “El contexto socio-económico y cultural.
-La vida de la comunidad rural.
-La familia y su relación con la escuela.
-El diagnóstico inicial de los aprendizajes de los niños.*

- Articulación con el PEI, PCI, Proyecto de Jornada Completa.
 - Estrategias metodológicas adecuadas al nivel de los niños.
 - Los recursos didácticos de la institución.
 - Las nuevas bibliografías existentes del Área Lengua”.
- *Fuente: Libro N° 2. Acta de Reuniones N° 4 (2018).

De esta forma, el reto de la escuela rural pasa, por una parte, por las trayectorias de formación personal, la disposición, motivación y expectativas de los docentes en la planificación de las propuestas de enseñanza significativas para los alumnos. Además, por el trabajo coordinado que integran los diferentes Proyectos Institucionales, donde detallan las estrategias didácticas viables para responder a la heterogeneidad de los grupos. Si bien, son sintéticas (pero significativos en la profundidad), flexibles (pueden ser reajustados en la marcha a medida que se desarrolla), situadas (responden a las características del contexto y del grupo de alumnos) concretas (la presentación permite visualizar la viabilidad del alcance) responden a las problemáticas específicas del Área Lengua. Para Gimeno Sacristán (1988):

La planificación no se puede entenderse al margen del contexto en el que se configura, ni independientemente de las condiciones en que se desarrolla; es un objeto social e histórico y su peculiaridad dentro del sistema educativo. Aunque la prescripción de ciertos contenidos mínimos y las orientaciones curriculares tienen importancia decisiva en cómo operan en la práctica y cuáles son sus consecuencias (Gimeno Sacristán, 1988:127).

Esta forma de *pensar, decidir y hacer* provoca rupturas con el discurso hegemónico de las prácticas, porque los fundamentos parten de un escenario real, concreto donde viven y conviven los sujetos; y se nutren con un posicionamiento teórico en forma dialéctica. Es una opción de trabajo, que nos implica a nosotros mismos y a los otros, con el fin de construir un mundo mejor, con la atención a la diversidad, para disminuir la segmentación y la diferenciación social existente de los alumnos que concurren a la escuela rural. Por lo que, seleccionan, secuencian y organizan los contenidos de acuerdo a los siguientes criterios:

-Las problemáticas específicas: parten de aquellas dificultades específicas y concretas de los alumnos desde la dimensión pedagógica-didáctica (involucra el

aprender, el enseñar y el evaluar), como también de la dimensión organizativa administrativa (definición de proyectos de trabajo) y socio-comunitaria (las especificidades de la comunidad, como un recurso didáctico en la enseñanza). Las tres dimensiones actúan inter-relacionadas para avanzar en la definición de la política institucional. Al reconocer las problemáticas pueden reflexionar, actuar; para revertir y superar o revisar lo que acontece en la escuela.

-La prioridad en la sistematización de los aprendizajes del Área Lengua.

Los contenidos hacen foco en el *Área Lengua*, trabajando las demás disciplinas en forma integrada, pero respetan la especificidad de las mismas. Los contenidos

se complejizan en los diferentes años del cursado de la escolaridad Primaria y sistematizan los procesos de lectura y escritura.

-La finalidad práctica: la utilización de los contenidos en las diferentes situaciones cotidianas (con fines prácticos, como una herramienta de comunicación social y cultural). Leen y producen textos con un destinatario concreto y con diferentes objetivos. El fin práctico, o instrumental no anula el abordaje conceptual y específico de la Lengua. Ambos interactúan en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje.

-La significatividad lógica Atiende a una organización secuenciada de los contenidos que responden a los procesos de aprendizaje de los alumnos (en este caso, consideran los desfases de los aprendizajes de determinados contenidos; para permitirles el acceso a otros conocimientos más complejos). Aunque la normativa vigente del Diseño Curricular plantee determinados contenidos para cada grado, se orientan por las trayectorias reales de los alumnos y no por las teóricas.

-La significatividad psicológica y afectiva: alude a la singularidad de los procesos Psicológicos de los alumnos. En todo proceso de aprendizaje interviene lo afectivo y lo cognitivo (Incluye las motivaciones, la disposición para aprender, el

deseo de aprender, las relaciones con los otros en la construcción de la autoestima personal), además el ambiente de la clase: las relaciones e inter-relaciones entre docente y alumnos, entre alumnos. Esto se puede observar en el diseño y desarrollo de las actividades, como en el acompañamiento personal que realizan los docentes a los alumnos.

-Los conocimientos previos, refieren a la relación que tienen los contenidos a enseñar, con los procesos de aprendizaje adquiridos por los alumnos. Es decir, ¿con qué saberes cuenta?, ¿qué capacidades ha desarrollado?, ¿qué competencias adquirió?. La identificación real de los procesos de aprendizaje (qué sabe el alumno independiente del grado al que pertenezca, en qué nivel se encuentra, no solo a nivel cognitivo, sino lo procedimental y las actitudes sociales) permite a los alumnos arribar a resultados óptimos, sin obstáculos y asegura la continuidad; porque los procesos de aprendizaje no son lineales, sino en espiral. Esto se visualiza en la lectura de las planificaciones, los proyectos; los cuadernos, carpetas de los alumnos y los Registros de clases.

-La intencionalidad de los procesos de enseñanza: los propósitos, como los objetivos a lograr forman núcleos orientadores en el diseño de los proyectos institucionales, como así también, las planificaciones anuales para las secciones de plurigrado. En este caso, la selección de los contenidos no es una definición que realizan al azar. Es una construcción sustantiva que parte de la comprensión de problemáticas concretas y prioritarias del que proponen acciones para mejorarlas.

Entre algunos objetivos que plantea el PEI, mencionamos:

[...] “Mejorar los procesos de aprendizaje en las diferentes Áreas de conocimiento, teniendo presente como eje el Área Lengua”.

“Ampliar las formas de comunicación de los niños, conociendo la realidad”.

“Enriquecer el vocabulario aportando los conocimientos en la medida que lo requieran”.

“Valorar el proceso de aprendizaje de los niños e incentivarlos para que mejoren, trabajando desde la buena comunicación”.

*Fuente: Proyecto Educativo Institucional (2018).

-La articulación vertical y horizontal: ambos modos de articulación evitan reiteraciones, superposiciones innecesarias y superfluas de los contenidos, para facilitar la comprensión de los mismos, Ceballos, (2005). Trata de un enfoque integrador, globalizador que facilita la organización de los contenidos (expresados con claridad y en forma precisa), el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje significativo de los alumnos.

-La dimensión contextual, el espacio escolar se encuentra atravesado por la inter-relación de los sujetos con su medio socio-económico- cultural. Conocimientos a ser valorados y enseñados desde las experiencias de vida de los sujetos. Se presentan cargados de sentido y significado social, por lo tanto, de fácil comprensión.

El contenido a ser enseñado no es solo el que se encuentra en el Diseño Curricular (intervienen saberes formales y los de la vida cotidiana que emergen del contexto, en los bordes del curriculum). Esto propicia aprendizajes situados en forma sistemática y progresiva.

Se analiza la importancia de trabajar con problemas abiertos, no estructurados ni rutinarios, que son los que permiten el desarrollo del pensamiento de alto nivel y la adquisición de habilidades de solución de problemas aplicables en contextos de la vida real. Asimismo, se estudian los roles del profesor como tutor, del alumno como responsable de la resolución de problemas, que conduce a la construcción y co-construcción del conocimiento” Díaz Barriga, (2006: XVII).

-Las últimas investigaciones o de actualización: La revisión permanente de los contenidos obliga a los docentes, la lectura de nuevas fuentes bibliográficas para ser incorporadas en sus prácticas. Las reuniones frecuentes con el Director, permiten actualizar los contenidos a ser enseñados y además, entender la reflexión, el análisis como un proceso de construcción y co-construcción de experiencias; que motivan al desarrollo profesional.

-La flexibilidad, en este caso, en la organización de los contenidos permite que los docentes modifiquen, re-estructuren las propuestas en función a lo que va aconteciendo en la dinámica del aula. Por el cual, se encuentra sujeto a la revisión y ajustes pertinentes desde la evaluación y auto-evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

-El grupo de alumnos: ¿Quiénes son los alumnos? ¿Dónde viven? ¿Qué hacen? ¿Qué conocen? ¿Cómo viven? ¿Qué les gusta? ¿Cuáles son sus motivaciones y expectativas personales?, otros. Llegan a ser pistas para generar los dispositivos de enseñanza basados en la diversidad del grupo de alumnos. Va más allá del conocimiento escolar, también significa reconocer la convivencia escolar y familiar.

-La claridad y sencillez, la forma de enunciación de determinados contenidos, evitan el tecnicismo que muchas veces producen vacíos en la práctica. Los Proyectos de la institución son concretos, simples, escuetos, pero no dejan de ser novedosos y sustantivos en el desarrollo de los mismos. Expresan pensamientos, experiencias con un sustento teórico-práctico, sin caer en meras teorizaciones extensas.

-El posicionamiento docente, desde los diferentes trayectos de formación teórica (formación específica y otras lecturas), práctica (experiencias, ideas, reflexiones, vivencias, antigüedad, otros), y de la vida particular (la vida atravesada por un conjunto de situaciones particulares, edad, salud, social, cultural y económico). Aquí es fundamental plantear las trayectorias, biografías, los deseos, idealizaciones, ideologías, utopías; que hacen al desempeño comprometido en la atención a la diversidad.

Por lo tanto, de acuerdo a las lecturas de las planificaciones de la enseñanza y su desarrollo, se trabaja con los contenidos que van de lo más simple a lo más complejo, de lo concreto a lo abstracto. Siendo de esta forma, la selección, secuenciación y organización; un proceso que parte por la comprensión de la

realidad y prioriza las dificultades de aprendizaje del *Área Lengua*, sin desatender las otras Áreas de conocimiento. No implica falta de desarrollo, sino profundización, comprensión significativa por la naturaleza del propio objeto de conocimiento.

Asimismo, en el proceso del desarrollo de los contenidos se encuentra presente el acompañamiento del directivo a los docentes, y los docentes a los alumnos. En este contexto no es posible homogeneizar por el trabajo en secciones de plurigrado, como tampoco es posible simplificar el trabajo didáctico, más bien requiere de extrema vigilancia teórica y práctica del qué se enseña, cómo y qué aprenden los alumnos desde la diversidad.

De esta forma, los progresos hacia los mejores resultados de aprendizaje no son inmediatos, sin más bien, implican procesos graduales y cualitativos que exigen complejas reestructuraciones sistemáticas para el cual, los docentes despliegan una serie de estrategias. Por el que, si un alumno estaba iniciándose en el proceso de la lectura y la producción de textos y los hace con dificultad, avanza según los propios procesos y el ambiente escolar.

El diseño de proyectos, planificaciones no conforman una elaboración cerrada para responder a un requisito administrativo. Más bien, por el contrario, son propuestas abiertas, flexibles que orientan las prácticas docentes, no como modelos a seguir *tal como se planifica*, sino como guiones didácticos (Iglesias, 1988) que facilitan la organización de la tarea escolar y generan ventajas para el análisis de la viabilidad al momento de ser implementadas.

CAPÍTULO VII

UN ENFOQUE DE TRABAJO EN LA ESCUELA RURAL

7.1. FORMAS DE PLANIFICAR PARA LAS SECCIONES DE PLURIGRADO

Programar la enseñanza para la diversidad del grupo de alumnos, no es nada sencillo, y menos aún en la escuela rural con secciones de plurigrado. Sin embargo, el Director solamente brinda orientaciones generales del formato y aspectos específicos a considerar. Sostiene la viabilidad, el carácter situado, la concreción de la planificación. Y, por otra parte, el eje medular de los contenidos de la enseñanza del Área Lengua, que se articula a las demás Áreas de conocimiento.

Deja a la libertad y creatividad de los docentes, la selección, la secuenciación, la organización de los contenidos de enseñanza; por el conocimiento que ellos tienen del grupo de alumnos, las dificultades observadas desde el diagnóstico realizado; entre otros. Por lo tanto, la planificación no se realiza en el vacío, sino que tiene en cuenta las competencias adquiridas, más que el grado al que corresponde cada grupo de alumnos.

En relación al tema, un docente enfatiza:

[...] “Algunas veces trabajamos con todos los niños a la vez, pero luego vamos diferenciando los grados, otras veces damos tareas diferentes. Vamos viendo qué nos da más resultado y complementamos, es elástica la planificación. Otras veces, trabajo en forma individual si tengo todos los textos, sino en grupos de a dos, o tres, según fotocopias que dispongo.

También los niños tienen la fotocopia de otros textos que utilizo a diario. El trabajo en grupo ayuda a los niños a compartir y mejorar los aprendizajes". (Entrevista, Docente A).

En esta escuela rural se trabaja respetando las particularidades de los sujetos, al programar propuestas diferenciadas para cada grupo de alumnos, lo que se observa además en su desarrollo. Acentúan la lectura, la oralidad y la escritura, sin perder de vista el objeto de estudio de cada disciplina. Si bien, sabemos que cada disciplina merece un tratamiento específico de los contenidos, estos se desarrollan con una fuerte relación e integración interna con el mismo proceso la alfabetización.

En una entrevista, un docente explica:

[...] "La planificación que hago es integrada, o sea que en una sola están todos los contenidos que voy a enseñar, de Matemática, de Lengua, de Ciencias, todo está escrito en una sola. Lo importante de la planificación es que uno pueda llevarla a la práctica, porque muchas veces lo que se escribe no se cumple. También eso depende del grupo de alumnos, cuando los niños realizan los deberes y si estos deberes los entienden o no. (Entrevista, Docente A).

La libertad para planificar los contenidos para cada sección de plurigrado varía, según los docentes, porque el Director solamente establece como "norma" el desarrollo de determinadas capacidades en el Área Lengua y en todas las demás. En este caso, la forma de planificar no hace a la esencia del desarrollo de los contenidos, sino que las estrategias variadas son esenciales a la hora de desarrollar las clases. En las planificaciones los docentes ponen en juego la creatividad, la motivación, las experiencias propias, la de los demás y los conocimientos de las disciplinas específicas; pero no se encorsetan en una forma de *pensar, proponer y hacer*. Si bien, existen normas específicas para el trabajo pedagógico en el aula, no refieren a formatos estructurados de aplicación.

El Director, comenta:

[...] "Yo dejo que mis docentes trabajen libremente, no les impongo tajantemente cosas, ellos son libres de planificar como desean, los hablamos siempre. Entiendo que tienen su familia y que solo trabajan bien. Pero no tengo quejas de ellos, trabajan,

le dan mucho tiempo a la tarea, están con los niños. Son comprometidos.

Queremos que los niños aprendan, pero aprendan bien, no queremos hacer cosas, porque nos dicen que hagamos; podemos hacer mucho y los niños tampoco aprendan, creo que tenemos que tener cuidado. No es fácil". (Entrevista, Director de Escuela).

En el siguiente cuadro se puede visualizar la organización, secuenciación de los contenidos de acuerdo a un formato particular del docente de la escuela. A continuación, se transcribe un recorte de la planificación anual.

Cuadro N° 47

Los contenidos para una sección de plurigrado

Secuenciación de los contenidos		
Nivel Inicial	Primer Grado	Segundo Grado
Lectura de imágenes.	Lectura de palabras y oraciones	Lectura de textos breves.
Trazos variados en dibujos.	Escritura de diferentes formatos.	Escritura de descripciones

*Fuente: Planificación Anual. Docente A (2018).

En esta escuela, los docentes de cada sección de plurigrado elaboran la planificación anual en forma diferente, según la lectura realizada de los documentos y las orientaciones del Director, en el Libro de Reuniones e Instrucciones, N° 2. Conforman organizaciones tentativas para la acción, por la flexibilidad y a la vez, porque se encuentran sujetas a las revisiones en la marcha. En tal sentido, responde a la corriente práctica del curriculum, (Kemmis, 1990).

Asimismo, la presentación escueta de las planificaciones expresa un grado de generalidad de los contenidos, pero a la vez, la claridad y viabilidad de los objetivos. Se infiere que la buena enseñanza (Litwin, 2015), no hace a la cantidad de lo que se escribe, más bien, es necesario resaltar *qué, para qué, para quién se escribe y cuáles son los fundamentos*. Tampoco quiere decir, que una presentación muy detallada y amplia de la planificación, signifique concreción real en las prácticas. El reconocimiento de quienes diseñan y qué fundamentos tienen para desarrollar tales y

cuales acciones, direcciona una serie de procedimientos y el logro de determinados resultados.

1-Una planificación anual de Áreas Integradas

El Director responsable del cuarto y el séptimo grado elabora una planificación de Lengua articulada con las demás Áreas Ciencias Sociales y Naturales, Tecnología y Formación Ética y Ciudadana; que corresponden a cada grado de la sección de plurigrado (una planificación para cuarto grado y otra para séptimo) y el Área Matemática en forma separada de las demás Áreas. En relación a esto, en un Registro de Clase de una sección de plurigrado, acontece:

[...] “Los alumnos desarrollan las actividades con el contenido Salta, la producción socio-económica en Ciencias Sociales. Desde el Área Lengua leen, realizan afiches con la síntesis de la información y exponen los trabajos al resto del grupo. No todos lo hacen con el mismo proceso de comprensión, oralidad y escritura”. Registro de Clase N° 1, del Director de Escuela (2018)

Los contenidos seleccionados son expresados en forma general, con términos sencillos y de fácil lectura. Esta forma de planificar orienta las tareas específicas para cada grado de la sección de plurigrado, según la lectura de las planificaciones realizadas por el Director de escuela.

Cuadro N° 48

Los contenidos de la planificación para las diferentes Áreas

Planificación Anual por Áreas Integradas de Cuarto grado					
Lengua	Cs. Sociales	Formación É. y Ciudadana	Cs. Naturales	Tecnología	Objetivos
Texto expositivo	Los aborígenes de la Pcia. de Salta	Respeto Solidaridad Igualdad Leyes	Producción de la zona	Las herramientas Los materiales	-Leer y escribir textos referidos a la población aborigen. -Valorar el medio natural y las acciones que realizaban.

*Fuente: Planificación Anual del Director de la Escuela. (2018)

Esta forma de organización de los contenidos permite al docente integrarlos y plantear un objetivo para un determinado tiempo, desde lo prescripto. Y a partir del cual, elaboran una propuesta didáctica más detallada. En el desarrollo curricular se puede observar el respeto por los contenidos de cada *Área*, con su propia especificidad, sin perder de vista la lógica disciplinar como la metodología. (Registro de clase). Es un intento de integración de contenidos, con un enfoque multidisciplinar, pero no llega a ser un trabajo interdisciplinario, Torres, (1994).

La integración de los contenidos mantiene la carga horaria de cada *Área* establecido en la Caja Curricular (2010). Siendo el horario escolar una organización y distribución semanal, que especifica el inicio y la finalización de una propuesta de actividades. Y es flexible en la puesta en práctica (en la modificación de las actividades antes y después, como en la ampliación, si así lo requieren los temas). Realidad que nos permite decir, que la integración posibilita el desarrollo específico de todas las *Áreas*, según el tiempo que destinan los docentes a cada una de ellas. El siguiente fragmento de una clase, ilustra lo mencionado.

[...] “Comienza con el tema de los aborígenes, solicita la participación oral a todos los alumnos; seguidamente les proporciona a los alumnos de cuarto grado, un texto con el tema Aborígenes de Salta. Leen y al cabo de cierto tiempo realizan comentarios de la comprensión, responden a un cuestionario y escriben reflexiones sobre el tema. Después de cierto tiempo leen las producciones personales”. (Registro de clase N° 3, del Director, 2018).

2-Una planificación Anual de Lengua por grados consecutivos

El docente del Nivel inicial, Primero y Segundo grado diseña las planificaciones secuenciando los diferentes contenidos del *Área Lengua*, Matemática en forma separada; e integra Ciencias Sociales con Formación Ética y Ciudadana. Y, por otra parte, Ciencias Naturales y Tecnología. Cabe acotar, que los contenidos del Nivel Inicial son considerados en forma muy general, no existen especificaciones concretas; dado que el docente de grado no cuenta con la formación específica del Nivel Inicial.

Cuadro N° 49

La organización de los contenidos por grados consecutivos

Planificación Anual del Área Lengua					
N. Inicial		Primer grado		Segundo Grado	
Contenidos	Objetivos	Contenidos	Objetivos	Contenidos	Objetivos
Narración de imágenes. Turnos de intercambio. Oralidad.	Iniciarse en los procesos de alfabetización.	Narración de textos de la vida cotidiana. Turnos de intercambio. Oralidad. Letras: M-P-L-S	Desarrollar la oralidad y el reconocimiento de letras.	Narración de textos de la vida cotidiana, en forma oral y escrita. Producción de textos apoyados por imágenes.	Leer y producir textos con apoyos.

*Fuente: Planificación Anual. Director, (2018)

Independiente de las formas de planificar con una clara secuenciación, graduación de los contenidos desde el nivel inicial al segundo grado, se encuentra en cómo el docente genera un dispositivo para ponerlos en práctica en la sección de plurigrado.

3-Una planificación Anual de Lengua por grados no consecutivos.

El docente de tercero, quinto y séptimo grado elabora la planificación similar al que realiza el docente A (del Nivel Inicial, primero y segundo grado). La claridad de la secuenciación de los contenidos posibilita para ellos, un abordaje más significativo y puntual de los contenidos, que no implica más fragmentación sino integración. Integran las competencias de cada grado, de la sección de plurigrado; de esta forma se amplía la complejidad de los contenidos, como su profundización.

Cuadro N° 50

La organización de los contenidos por diferentes grados

Planificación Anual del Área Lengua			
Quinto grado		Séptimo grado	
Contenidos	Objetivos	Contenidos	Objetivos
Narración, Descripción. Exposición.	Leer comprensivamente diferentes textos. Producir variados textos con coherencia y cohesión.	Novelas Cuentos, Relatos	Leer comprensivamente diferentes textos. Producir variados textos con coherencia y cohesión.

*Fuente: Planificación Anual de un docente. (2018)

Aunque la forma de presentación de los contenidos es sintética, además la poca cantidad de objetivos expresados plantean un nivel de concreción real, porque no son idealistas. Asimismo, es importante referirse al qué escriben cuando planifican y qué compromisos asumen los docentes al hacerlo. Aquí la flexibilidad, la simplicidad y el nivel de concreción conforman aspectos esenciales en el diseño del trabajo áulico.

“La simplicidad hace inteligible el mundo y la inteligibilidad del mundo trae consigo la posibilidad de comunicar esa misma inteligibilidad. Lo importante es que la simplicidad no minimice la seriedad del objeto estudiado, sino que la resalte”, Freire (2003:26). Desde la simplicidad se puede comprender la propuesta de trabajo que realizan, indagar y comprender sobre sus sentidos y significados que les atribuyen a los sujetos en la práctica.

En este caso, la planificación es necesaria y fundamental con una estructuración flexible y con un alto nivel de concreción. No es una cuestión administrativa, ni un requisito meramente formal, sino una anticipación de acciones, abierta a los cambios en la marcha. Y pensar desde esta perspectiva, significa delinear acciones que promueven formas de trabajo, con mayor significatividad. Torres, (2011) nos dice que:

Es preciso estar dispuesto a cuestionarse en qué medida la selección de contenidos culturales con la que se trabaja en las aulas tiene como objetivo fundamental preservar los intereses de determinados colectivos hegemónicos, construir relaciones de poder a su servicio, antes que promover aprendizajes liberadores en contextos de enseñanza y aprendizajes democráticos. Una educación que abra puertas, que genere optimismo en el presente y ante el futuro, requiere, asimismo una tarea prospectiva, (Torres, 2011: 13)

Por lo tanto, el Director asume la tarea de planificar como una forma de entender y pensar la enseñanza situada. Significa anticipar, proyectar, valorar y tomar

decisiones sobre: ¿qué enseñar?, ¿para qué?, y ¿por qué?. Es una actividad personal y profesional que no finaliza con la formulación de un plan, sino que implica un permanente análisis y reflexión, a través de las cuales pretende incidir sobre los resultados de la realidad escolar.

La observación y la escucha de los docentes nos acerca al siguiente interrogante: ¿cuál es el significado que los docentes rurales asignan a la planificación en la tarea áulica?. Las respuestas son diferentes, dependiendo de cada sujeto formador con su formación; incluye intereses, experiencias, motivaciones, expectativas personales como laborales desde la propia subjetividad. Y el inter-juego de acciones involucra a la propia subjetividad de los sujetos enseñantes y a los que aprenden.

Por lo tanto, elaborar una planificación implica asumir una posición intelectual, reflexiva y consciente de lo que se pretende proyectar. Torres, (2011) enfatiza:

Una institución escolar comprometida con la justicia curricular obliga, además, a que el ejercicio profesional del profesorado se rija activa y reflexivamente con principios éticos como: Integridad e imparcialidad intelectual, coraje moral, respeto, humildad, tolerancia, confianza, responsabilidad, justicia, sinceridad y solidaridad, (Torres, 2011:74).

7.2. UN ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA

La gestión directiva desde la dimensión pedagógica-didáctica-curricular establece determinadas pautas de trabajo en las aulas, con la orientación, asesoramiento y seguimiento a los docentes en las prácticas educativas. Directivas que focalizan una forma de trabajo institucional, según un posicionamiento teórico práctico de lo que implica la función, las expectativas, los intereses; frente al objeto de conocimiento escolar, a los sujetos que aprenden, a las dificultades particulares, entre otros. Por el que la propuesta de trabajo, no es ajena a una concepción de escuela y del mundo que se sostiene como profesional. En una gestión subyace las

propias construcciones y reconstrucciones como sujeto social y como autoridad que dirige.

Por lo tanto, en la práctica confluyen las ideas negociadas, las normativas, las experiencias, las propias expectativas, los intereses y el conocimiento de las disciplinas como de las estrategias y recursos didácticos. Es decir, que la tarea del directivo, es el resultado de un proceso pensado, reflexionado en forma singular para situaciones particulares; como respuesta al sentido y significado que le otorga a su propia función. De ahí que las instituciones educativas no son iguales, porque cada directivo le proporciona una impronta personal a la tarea. Por lo que el liderazgo del Director y sus características solo tienen sentido en la propia construcción y no como un conjunto de recetas a “seguir”.

¿Cómo enseñar el *Área Lengua* en las secciones de plurigrado de la escuela rural?, es un gran interrogante para el Director de la escuela y para los docentes. Para este contexto, solo existe una respuesta que es sustentada y trabajada desde la diversidad, en la complejidad, la incertidumbre y la búsqueda de nuevas alternativas. Porque los actores comprenden y emprenden un ideario institucional desde un estilo personal de trabajo; cooperativo, deliberado y consensuado; lo que no significa que pierdan la individualidad en el hacer.

No existen modelos, ni métodos a seguir para enseñar como en épocas pasadas, la construcción metodológica la realiza el docente (Edelstein, 1995). Las formas de organizar a los alumnos en el aula según el espacio, el tiempo y otros componentes para la intervención didáctica los deciden los docentes. Estos varían según las experiencias, trayectorias de trabajo, instituciones en las que se desempeñaron, formación teórica, entre otros; como de la concertación de acciones al interior de la escuela. Es decir, que los estilos de enseñanza parten de un posicionamiento singular del Director y los docentes, frente a la realidad.

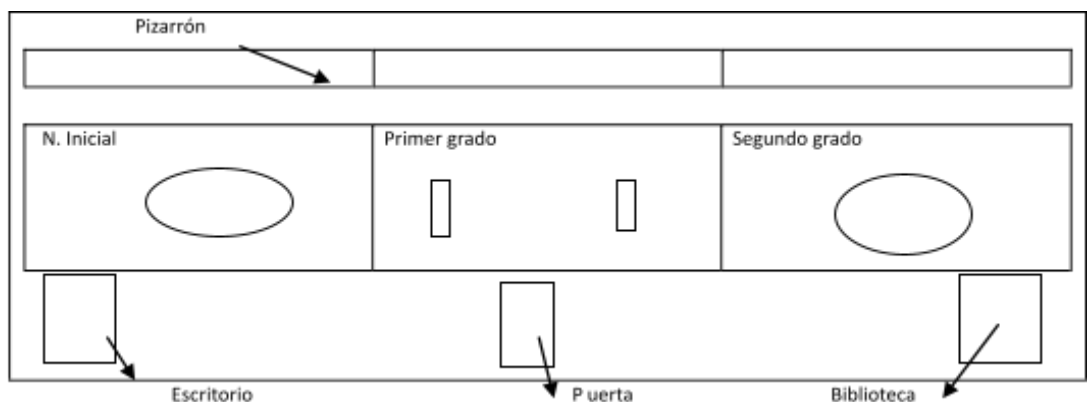
-La organización del grupo de alumnos en plurigrado

La organización del grupo de alumnos es independiente en cada sección de plurigrado, en algunos casos, se encuentran separados por hileras, y en otros, por grupos correspondientes a cada grado frente a un pizarrón. Esta organización se modifica durante la enseñanza, en algunas oportunidades, dependiendo de un contenido específico, los objetivos y las actividades. En otros casos, parten con una misma tarea para todos y particularizan los contenidos para cada nivel.

Cabe resaltar, que también el uso del pizarrón (según Registros de Clases) a veces se encuentra en relación directa con las formas de organización del grupo de alumnos, o bien de las actividades y contenidos. Si bien existen grupos fijos, se mantienen desde la organización inicial hasta la finalización de la clase, en otras oportunidades varían dependiendo de los contenidos y actividades, Albericio (1997). Los docentes son quienes re-significan los espacios, el tiempo y la forma de agrupar a los alumnos, para la producción y la identificación de los procesos de aprendizaje. Por lo cual, ponen a prueba las experiencias que consideran pertinentes. El siguiente gráfico muestra una forma de organizar el grupo.

Gráfico N° 1

La organización de la sección de plurigrado en el espacio



*Fuente: Registro de Clase, un aula de Plurigrado de Nivel Inicial, 1° y 2° Grado. Agosto 2018.

También la forma de organización del espacio, (según los Registros de clase) es singular, dependiendo del tamaño del aula, el mobiliario existente, los recursos que disponen y la cantidad de alumnos (Zabala Vidiella, 1995). En muchos casos éstos son fijos, y otras veces alternan; pero mantienen estable la organización inicial, por:

- la motivación de la clase (cómo inicia la clase)
- el desarrollo de los contenidos (la participación de todo el grupo de alumnos sin de grados, interactividad con el objeto de conocimiento)
- las tareas para los alumnos (las diferentes actividades que producen)
- la revisión de las actividades (seguimiento, control de la producción realizada).

Por lo tanto, la modificación de los grupos de alumnos en la ubicación espacial depende de los requerimientos del docente. Las actividades también delimitan una forma de organizar la clase. Pero no existe una única forma de trabajo y menos aún una única organización de grupos durante la jornada escolar.

En una entrevista, un docente explica como organiza el grupo de alumnos:

[...] "Siempre organizo la clase como necesito, es decir tengo en cuenta los temas que voy desarrollando. Otras veces, si el grupo tiene más dificultades me centro en ellos, pero no descuido a los demás. No es fácil. Porque algunas veces planifico como hacerlo y luego, en la marcha voy modificando, porque son los niños que llevan el ritmo de la clase. Y claro, voy rearmando todo, digo; pero hay algo previo". (Entrevista, Docente B).

En el proceso de intervención pedagógica que realiza el docente a cargo de los tres grados, permite la participación de todos los alumnos, sin diferenciar los grados. La flexibilidad de la organización del grupo para los diferentes momentos de la clase, está orientada por la heterogeneidad del grupo de aprendizaje en general y no así, por la división de los grados. En relación a lo planteado, en un Registro de clase, se observa:

[...] “En un momento de la clase de Lengua, el docente se dirige a todos los alumnos y solicita la participación para leer las producciones realizadas. En primer lugar, inicia con el Nivel Inicial, luego el 1º y el 2º grado. Y en otro momento realizan las actividades, según las consignas de trabajo que brinda el docente”. (Registro de clase, Docente A N° 1).

La autora Terigi (2009) refiere a la invención del hacer, en el sentido que los docentes disponen de las diferentes estrategias para desarrollar los contenidos. Sin duda, la puesta en práctica de determinadas estrategias se asocia a los saberes de los docentes, según la creatividad, las situaciones y condiciones particulares del grupo. En este caso, podemos decir que la forma de organización de los alumnos facilita el aprendizaje significativo de las diferentes Áreas.

Por otra parte, se deja de lado la organización de la sección de plurigrado en forma tradicional, cuando se les atribuía mayor importancia a los grados que cursaban los alumnos y no así, a las competencias, niveles de desarrollo de los conocimientos adquiridos.

Otro docente, organiza el grupo en dos filas de bancos para cuarto grado y dos filas para séptimo. Estos se mantienen fijos, aunque las actividades del docente varían en relación a las estrategias de enseñanza (algunas veces se mantienen estables y otras, agrupa el mobiliario; el docente trabaja con todos a la vez, y luego particulariza el contenido). Sin embargo, también se puede observar la atención individualizada a los mismos, es decir que los procesos de enseñanza en la diversidad, es independiente a la estructuración rígida del mobiliario.

Según un Registro de clase:

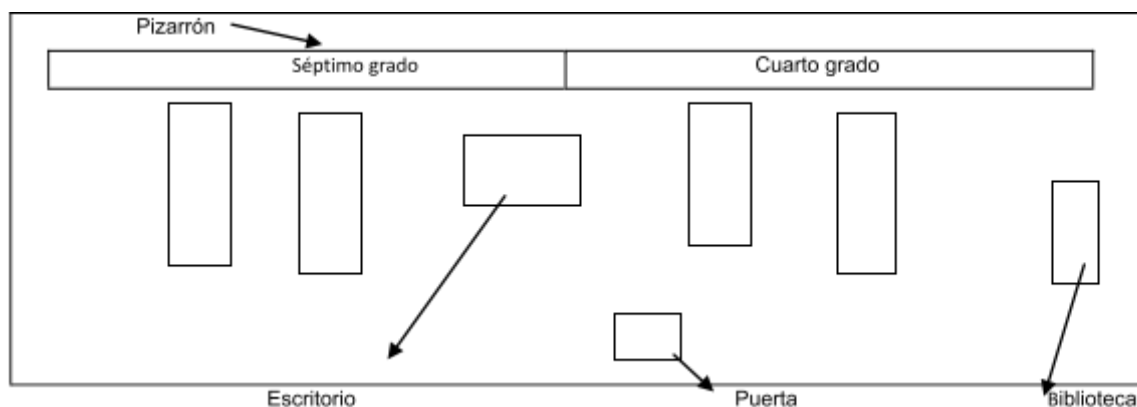
[...] “Todos los niños leen formando un gran grupo, no se distinguen los grados al que pertenecen. Se escucha deletrear. Otros, leyendo con voz alta. Al cabo de cierto tiempo el docente solicita los comentarios. La participación comienza por cuarto grado y luego el sexto...”.

El docente les dice a los niños, bueno ahora deben investigar sobre Salta. Les presenta Manuales para leer en grupo, a los de cuarto y sexto grado por separado con otra actividad”.

(Registro de Clase, Director, Sección de plurigrado de 4° y 6°, 2018).

Gráfico N° 2

La organización del grupo de alumnos en el espacio (4° y 6° grado)



*Fuente: Registro de Clase, un aula de Plurigrado de 4°, 6° Grado. Agosto 2018.

Por otra parte, es relevante la ubicación del escritorio del docente, puesto que permite focalizar la mirada en las diferentes actividades que realizan los alumnos, y dirigirse a ellos, para orientarlos en forma permanente. Además, asiste cuando solicitan ayuda en las diferentes actividades de los cuadernos y carpetas, pero otras veces, es el docente se aproxima para orientarlos. De par en par deletrean juntos, como también escriben, leen; o bien revisan las actividades. De esta forma, las correcciones oportunas posibilitan a los alumnos pensar en dónde está el error; qué le falta, en qué debe mejorar.

El clima de la clase es armónico y silencioso en determinados momentos (cuando realizan una producción escrita individual, o bien, de lectura) y en otros momentos el bullicio, por la participación activa (cuando los docentes trabajan con todos los alumnos a la vez, o en la formación de grupos). Por el cual, la organización del espacio se relaciona directamente con las actividades que proponen los docentes.

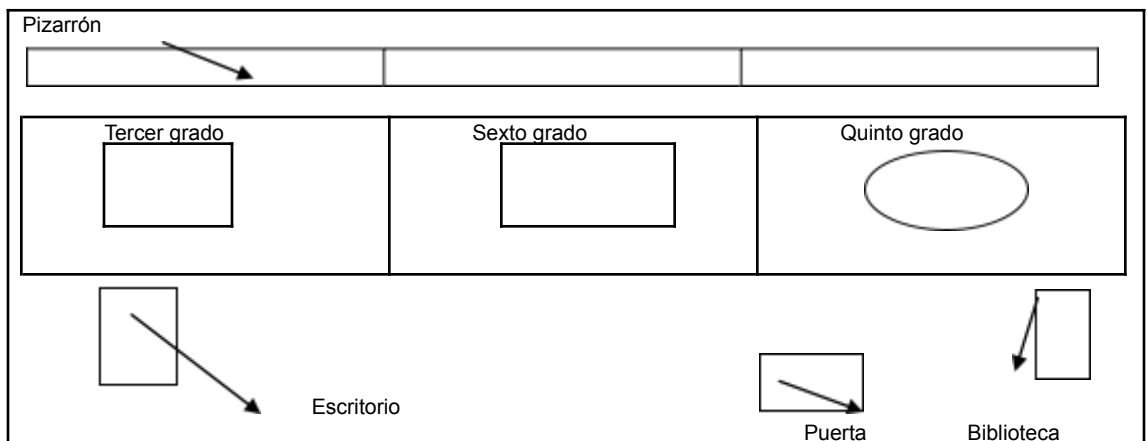
De esta forma, la autonomía profesional del docente permite que esta forma de organización espacial posibilite el logro de los objetivos previstos. Un docente explica:

[...] “Es difícil, atender a varios grados a la vez. El Director no nos obliga trabajar de una sola forma, sino que nosotros debemos decidir cómo vamos enseñar determinados temas. Y así, nosotros los maestros dividimos el grupo, con los grados que nos ha tocado para que los niños nos entiendan más. Pero algunas veces, enseñamos a todo el grupo y luego vamos a los grados porque hay contenidos específicos. O bien, formo grupos y explico nuevamente el tema al grupo o, a cada uno, según sea la dificultad. (Entrevista al Docente B).

Y, por último, la forma de organización de los alumnos de tercero, quinto y sexto grado son móviles, porque en un tiempo determinado realizan las actividades, para luego regresar al grupo de origen. La forma de trabajo para cada grupo de alumnos se diferencia, con la iniciación de un nuevo contenido, Albericio (1997). La secuenciación de los contenidos siempre está presente en los tres grupos.

Gráfico N° 3

La organización del grupo de alumnos de plurigrado en el espacio áulico



*Fuente: Registro de Clase, un aula Plurigrado de 3º, 5º y 7º, Grado. Agosto 2018.

Según la entrevista:

[...] “Porque recién los alumnos están aprendiendo a leer, escribir y comprender. Para lograr esto, debemos trabajar bastante, y una vez que se aprendió; lo hacen hasta los grados superiores. A pesar de la dificultad para enseñar, porque son

tres grupos, los niños pueden avanzar y los más avanzados, cooperan en las tareas a los demás". (Entrevista, Docente A, Nivel Inicial, 1° y 2° grado, 2018).

La organización del grupo es similar en los tres casos. Es flexible y varían exclusivamente dependiendo del dispositivo generado por los docentes. Dinámica que facilita la explicación, la comprensión y motivación de los contenidos para la sección de plurigrado, sin particularizar los alumnos de los diferentes grados.

Mantener la dinámica de trabajo significa muchas cosas: claridad de lo que se va a realizar, lograr algún interés por concluir la actividad, continuidad en la transición entre diferentes tipos de tareas, adecuación del grado de dificultad al alumno, el manejo ordenado de los materiales, organización del comportamiento dentro de la clase, atención a los alumnos que se muestran lentos o por delante respecto del ritmo promedio de progresión; es decir, se requiere, en suma, una estrategia para afrontar las diferencias, Gimeno Sacristán (1988: 311).

Con lo expuesto decimos, que la variedad de tareas y actividades que proponen los docentes para desarrollar los contenidos, involucra una forma de organización de los grupos al interior del aula. Lejos de la rutina, dejan la estructura tradicional de las hileras de bancos, para organizar el grupo. La formación de los grupos en este caso, no siempre se encuentran en relación con los grupos que conforman la sección de plurigrado, más bien a los contenidos, a las tareas y la disposición de materiales existentes. O sea, es un aspecto que requiere de atención y reflexión desde la funcionalidad.

-Tiempo, espacio y agrupamiento

El tiempo, espacio y agrupamiento constituyen tres organizadores de la dinámica de trabajo institucional, y en forma particular de la clase. Una cuestión es el análisis y la definición del tiempo reglamentario (Caja Curricular 2010) destinado a la enseñanza de determinadas disciplinas en el turno mañana. Otro es la extensión del tiempo escolar, como el de la Jornada Completa (Resolución del Ministerio de Educación según presupuesto educativo). Su organización de parte de los docentes, tiene implicancias en su desarrollo sustantivo y real (cuál es el nivel de apropiación

de los conocimientos que alcanzan los niños, desde las estrategias que emplean los docentes para enseñar).

El diseño de líneas de acción converge en la profundización del Área Lengua. Las respuestas a la atención a la diversidad se basan en dos aspectos, “la calidad de la oferta pedagógica que se diseñan para que los alumnos y la autonomía que se instala permite desplegar las mejores posibilidades cognitivas” (Litwin, 2008: 47).

Por el que, el uso sustantivo y real del tiempo escolar del aula, está determinado por la organización significativa de las tareas, los estilos de enseñanza, que definen los docentes. En este caso, hablamos de la estructuración flexible del tiempo, con horarios definidos pero sujetos a los contenidos y las tareas que diseñan; según necesidades, demandas y expectativas a cubrir. O sea que no es lineal, sino sujeto a las inter-acciones, respuestas, obstáculos, dudas, búsquedas que surgen ahí durante el proceso. Entra en cuestión el tiempo del docente (qué significado tiene, apresurarse a finalizar los contenidos, o bien; enfatizar un real aprendizaje) y del alumno (cómo aprende, cómo se apropia de esos conocimientos a medida que atraviesa las dificultades; qué le motiva aprender, otros).

Cada sujeto tiene su propio ritmo de aprendizaje de acuerdo a las estructuras cognoscitivas y los procesos de desarrollo personal. Aquí entra en juego la paciencia /impaciencia (Freire, 1993), cómo dinamizar el proceso de los alumnos, de tal modo que no implique *lentitud*, como tampoco *rapidez en la presentación de los contenidos* para la continuidad de los procesos, sin obstáculos. Porque la paciencia en cierto modo, puede provocar también retrasos, u otras dificultades, de igual forma, el apresuramiento; el equilibrio posible parte de la identificación del proceso de aprendizaje de los alumnos. La organización adecuada refuerza y potencia logros significativos, Gimeno Sacristán (1998).

El funcionamiento institucional de la escuela rural con las secciones de plurigrado muestra flexibilidad, creatividad, invención; sin dejar de lado el encuadre

formal de las normativas. Puesto que los docentes se encuentran en permanente búsqueda de estrategias más adecuadas al contexto escolar, así apuestan a diferentes desafíos, analizan, reflexionan, deliberan sobre los resultados y re-orientan, o sostienen las formas de hacer con fundamentos concretos.

Los docentes en este contexto particular avanzan en la incertidumbre, re-significando las experiencias personales e institucionales. En este caso, la experiencia atraviesa el amplio sentido humano, compromete la razón y los sentimientos desde la posición que adoptan frente a la realidad. Y recuperan las voces, los sentires, haceres de los propios sujetos de la escena escolar, podemos decir que:

No se trata tanto de competencias instrumentales y mensurables que los ubican de manera espectacular en algún ranking. Se trata más bien de haber puesto las bases para una apropiación de instrumentos del trabajo intelectual: la alegría con la que concurren a la escuela, la confianza que depositan en sus maestros, el reconocimiento de sus identidades socio-culturales, la auto-estima recuperada, el placer por aprender. A partir de estos logros, es posible la retención escolar, la alfabetización en tiempos normales, la pérdida de inhibiciones, del desarrollo de la capacidad de expresión. Cantero y Celman, (2001:123).

Por lo tanto, cuando hablamos de currículum no solo hacemos referencia a la selección de los contenidos, sino de un corpus de pensamientos, teorías, experiencias, trayectorias, sentimientos, aspiraciones que le otorgan sentido y un significado a las propuestas de acción que tienen relación con la organización del tiempo, del espacio y los grupos de alumnos.

Asimismo, el espíritu del Proyecto Institucional, el Proyecto Curricular, el Proyecto Jornada Completa en la práctica, conforma un motor que moviliza y dinamiza el hacer cotidiano de la escuela. Arriesgan decisiones, enfrentan situaciones, aprenden de los aciertos, los errores y las dudas; permiten los avances y retrocesos en las condiciones que se desarrollan hacia el logro de los objetivos

definidos. “La puesta en práctica de creencias, deseos, saberes y poderes, el aprendizaje de la relación, de la sobre-vivencia en ella o de su construcción como espacio de crecimiento, excede los límites del trabajo estrictamente pedagógico” Edelstein (1995: 87).

Si bien, la enseñanza transcurre en un escenario definido, el aula; el tiempo, el espacio y la forma de agrupar a los alumnos no depende exclusivamente de la planificación de las actividades que realizan los docentes. Por el que, la dinámica del desarrollo de los contenidos, siempre es flexible. La flexibilidad se muestra en el trabajo integrado con los contenidos, que desestructura los compartimentos estancos, la rigidez de los horarios comunes, el tiempo, el agrupamiento de los alumnos. Y la regulación interna del tiempo global, explica el uso más efectivo y significativo al respetar los tiempos personales de los alumnos en el desarrollo de los contenidos.

El reconocimiento del tiempo para aprender, los contenidos de la clase, el clima en el aula y la inter-acción de los alumnos, colaboran en la motivación de los aprendizajes. No es suficiente con la organización del tiempo de las diferentes disciplinas de la Caja Curricular 2010, sino en qué sentido contribuye ese tiempo a los reales procesos de aprendizaje de los alumnos.

Por lo tanto:

Una verdadera política compensatoria es la que hace posible que este perfil de docentes se multiplique y se concentre allí donde se encuentran los mayores desafíos pedagógicos (en las zonas urbanas periféricas, rurales y de minorías étnicas). Esta multiplicación requiere de otras condiciones políticas generales que, a su vez, atiendan a una real promoción de estos niños y sus familias. Cantero y Celman, (1991:191)

7. 3. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN EL ÁREA LENGUA: PRIMER CICLO

El Director y los docentes en esta escuela rural desarrollan diferentes estrategias de intervención, orientados por los proyectos de la institución. Desde las planificaciones anuales, los registros de clases y las entrevistas planteamos las siguientes hipótesis que siguen los docentes: “Es leyendo que uno se transforma en lector y no aprendiendo primero, para poder leer después. Es decir que cuando un niño se enfrenta a una situación de vida real, donde él necesita leer un texto, el niño pone en juego sus competencias anteriores”, Jolibert (1993:25). Cada alumno sigue sus propios procesos, sus etapas, sus avances y retrocesos y van superando en forma progresiva, algunos con más lentitud y otros con mayor rapidez. Aquí enseñar no es inculcar o informar, sino ayudar a alguien en sus propias estrategias de aprendizaje. “El respeto por las ideas de los niños no debe conducir a la aceptación pasiva de los errores, ni siquiera cuando se trata de los tan mentados errores constructivos”, Kaufman (1992).

En este caso, el docente es un mediador en el proceso, colabora, orienta a los alumnos al ofrecer diversas situaciones de lectura y escritura, como en la utilización de herramientas adecuadas para dilucidar sus propias estrategias. No significa una aceptación pasiva de los procesos, o bien errores; más bien una intervención constante; proporcionan tiempos, espacios para la apropiación de los conocimientos. “En una propuesta pedagógica constructivista el rol del maestro no es pasivo, en absoluto, ya que planifica su labor, enseña y evalúa permanentemente” Kaufman (1992: 15).

-El primer ciclo en las diferentes secciones de plurigrado

Desde un Registro de clase, se observa, que los alumnos del Nivel Inicial interactúan con el resto del grupo, utilizan diferentes portadores de textos, en un clima de trabajo cooperativo. Esto también hace posible el progreso de la lectura y la

escritura, pero cada uno con un proceso de aprendizaje individual; pero a la vez social.

En las secciones de plurigrado la intervención del docente resulta ser oportuna, orientadora y motivadora. Esto significa depositar confianza para aprender y revisar los errores, con la intención de mejorarlos.

[...] Pasa el docente al primer grado y les hace leer a cada uno. A los que no saben leer, lee con ellos. Va señalando con el dedo, lo que van escribiendo, juntos leen. Un niño se acerca a preguntar si está bien lo que está haciendo, el docente le dice; lee lo que escribiste, el niño lee en voz baja. Y el maestro le dice hay que levantar la voz, pero leamos juntos. Mira lo que te falta...Te comiste letras le dice con afecto, vos podes mejorar, sí. Le da un abrazo. (Registro de clase, N° 1 Docente A).

En otra clase, se registra la siguiente situación:

[...] “Luego va banco por banco, observando los cuadernos de los niños de primer grado, se queda con ellos. Escriben nombres de animales, luego de personas. Se sienta al lado de un alumno y le dicta palabras para escribir. Cuando otro niño se acerca, también le corrige la actividad y le dice, que debe mejorar. Se acerca a otro niño, le toca la cabecita con cariño y le dice, ¡Bravo! Sigue...”. (Registro de clase, N° 1 Docente A).

De esta forma, “el niño se va apropiando simultáneamente del sistema de escritura y del lenguaje escrito, para lo cual se planifican actividades que contemplen este doble aspecto” expresa, Kaufman, (1992: 23). Entre los comentarios que realiza un docente destaca:

[...] “Menos mal que son poquitos y puedo con todos ellos. Van aprendiendo a escribir poco a poco, unos más lentos que otros; y otros más rápidos. Y esto me hace sentir muy bien, porque para ellos es tan difícil. Cuando hacen la tarea recorro por los bancos y observo lo que hacen y los ayudo siempre, y si está todo bien, también los abrazo. Parece que así van teniendo más confianza de lo que son capaces”. (Entrevista, Docente, B).

El andamiaje que realiza el docente al estar ahí, acompañando el proceso resulta ser efectivo para la continuidad de los procesos de escritura. Puesto que genera un clima de trabajo interactivo y movilizador. “Nada va a sustituir la

conversación, la escucha de voces y razones diferentes, el consuelo, la demostración de simpatía y el ofrecimiento de ejemplos” (Litwin, 2008: 59). El escenario del aula es altamente formativo, no solo por el contenido escolar sino por las vivencias que los mismos alumnos comparten al aprender.

En este otro caso, a pesar de no contar con la formación específica del docente de grado para el Nivel Inicial, enseñan los contenidos en un rincón rudimentario con una alfombra precaria. Sin embargo, se puede observar un equipamiento básico con objetos reciclados de donaciones recibidas (por los mismos alumnos y docentes) que utilizan a diario (Registro de clase).

El docente en el *Área Lengua* trabaja con los contenidos que refieren a la iniciación del proceso alfabetizador. La observación de imágenes de las revistas, el diálogo, los comentarios, la participación en clase con los otros grados, la descripción de los juguetes, otros; que implican un ambiente alfabetizador adecuado.

[...] “El docente se encuentra con los del Nivel Inicial, explicando las consignas en forma individual. Todos prestan atención a las indicaciones que brinda el docente. Una de las consignas plantea: Recortar y picar papelitos. Luego pegar en la figura dada.

Si terminan antes, pueden jugar con la plastilina que ustedes saben a dónde están. O si quieren pueden dibujar, hacer trazos con los crayones. También pueden jugar con algunos juguetes que tienen allá” (Registro de clase, N° 3, Docente A, 2018).

Con estas actividades desarrollan la psico-motricidad fina, la percepción auditiva, visual, como otras; que se relacionan con las capacidades cognitivas, procedimentales y las normas sociales. Si bien, el principal objetivo para el docente con los alumnos del Nivel Inicial, es:

[...] “La socialización de los niños, aprender a tomar el lápiz, trazar letras, diferenciar de los números, leen imágenes, escribir nombres, orientarse en la hoja de carpeta o cuaderno, se hace necesario trabajar con ellos”. (Entrevista al docente A).

Desde el proceso de lectura que realizan los alumnos con los diversos portadores de textos, construyen el objeto que quieren conocer, y así también reconstruyen sus propias estructuras cognitivas. Y de esta manera, desarrollan y enriquecen las competencias comunicativas, la comprensión en diferentes niveles; no siempre dependiendo de las edades, ni de los grados al que pertenecen. Un Registro de clase plantea:

[...] “También, los niños más aventajados de segundo grado, se los vio colaborar en el proceso de la lectura y la escritura de los niños de primer grado y otros están con el Nivel Inicial.

Los niños de segundo grado llaman al docente, él se acerca y les habla. Dice: lean lo que escribieron, no deben tener errores. Se detiene con uno y juntos van leyendo el escrito. Indica con el dedo los errores y van realizando las correcciones del escrito”. (Registro de clase, N° 1, Docente A).

Esto es significativo para la iniciación y continuidad del proceso alfabetizador, porque la sistematización de la lengua es progresiva. Por el que la escucha de cuentos, la observación de videos, la lectura de imágenes, de textos, revistas, diarios, libros, folletos, etiquetas, la exploración de los mismos facilita otros procesos lectores en el ámbito escolar. Las posibilidades concretas de intervención son innumerables, seleccionadas y diseñadas con determinada intencionalidad formativa a partir de los objetivos y propósitos orientadores de los Proyectos institucionales.

Si bien, los alumnos expresan palabras sueltas y diferentes gestos, van articulando un discurso claro y cada vez, más coherente y con cohesión. El andamiaje con estímulos motivadores, orienta a la mejora de los alumnos y los padres. En un Registro de clase:

[...] “Se detiene en un alumno, que le pregunta sobre la lectura, el alumno le responde. Luego se acerca a otro, y este no le puede responder. Entonces, dice volvemos a leer juntos, vas a poder explicar. Leen y luego explican.

Pasa al otro grupo, los niños de cuarto grado se encuentran leyendo. Asiste a uno que parece estar desorientado. Leen juntos y luego el docente pregunta sobre el texto. Se dirige a otro niño y hace lo mismo. Mientras que otro niño se acerca y le dice ya leí todo maestro, ¿qué hago ahora?. El maestro se aproxima a su banco y solicita el comentario con las propias palabras”. (Registro de clase, N° 1, Director de Escuela).

Aunque los alumnos no pueden expresar sus intenciones a través de enunciados completos según las normas convencionales, son capaces de hacerse entender por su entorno a través de recursos y estrategias (lingüísticos y paralingüísticos) que los propios allegados manejan y comparten, y que paulatinamente, con el mismo criterio, irán de-construyendo hasta ingresarlo en los estándares convencionales, de uso social". (Cassany, Luna, Sanz, 1994: 84).

Desde este enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua (donde confluyen el análisis del discurso, la lingüística del texto, la sociolingüística) "vinculados al uso y a los propósitos de comprensión y producción de textos en distintas situaciones" (Finocchio, 2009: 86), para el logro de determinadas competencias requeridas en los diferentes niveles de la escolarización. El empleo de las diferentes estrategias de comprensión y producción de textos de parte de los docentes, posibilita modos de apropiación significativa, a través de las intervenciones oportunas. En una entrevista, un docente expresa:

[...] "En el primer grado, los iniciamos en la lectura y escritura. Las vocales, las letras del abecedario, las mayúsculas de imprenta. Los turnos de intercambio. En segundo grado: intensificamos la lectura y la escritura, afianzamos el reconocimiento de las letras del abecedario, las sílabas compuestas y la producción de textos; como los turnos de intercambio. Ya en tercer grado, tenemos la finalización de una etapa del proceso alfabetizador. Los niños leen y producen textos en forma adecuada". (Entrevista al docente A).

De la lectura, inferimos que el contenido del *Área Lengua: "Turnos de intercambio"* en el nivel inicial, primer grado y segundo; corresponde al eje Oralidad. Los alumnos van arribando en la construcción de la Lengua, a medida que a los docentes le posibilitan la interacción comunicativa entre los diferentes alumnos del grado. Enseñar hablar, comunicar algo, escuchar, escribir no es una tarea fácil, menos aún, si el contexto socio-familiar en el que viven los alumnos no propician el intercambio comunicativo, el diálogo. Por lo tanto, el desafío docente se encuentra en, cómo y de qué forma rompe el silencio, la inhibición que obstaculiza la construcción de los conocimientos en la escuela.

Al respecto un docente señala:

[...] “Tenemos que buscar estrategias para el grupo que tenemos, porque todos tienen diferentes niveles de adquisición de la lengua sea oral, escrita o de la lectura, aunque están en determinados grados, el proceso alfabetizador no ha finalizado. Los conozco a todos y cada uno le solicito determinada capacidad, esto según el diagnóstico inicial.

Si bien, todas las actividades apuntan al desarrollo de la oralidad, la lectura y la escritura; los aprendizajes de cada uno de los alumnos son diferentes”. (Entrevista al docente B).

Como estrategias, los docentes emplean el trabajo colectivo, grupal e individual. Todos los alumnos se conocen e intercambian los grupos, esto permite iniciarse/ continuar/ lograr confianza/ autonomía en el desarrollo de la oralidad, la escritura y la lectura. En ningún momento de las entrevistas, los docentes comentan que trabajan con los Talleres en el turno mañana, aunque la inter-actividad con el objeto de conocimiento al interior del aula y en cada clase se asemeje. Solamente hacen mención al trabajo en Talleres en la Jornada Completa.

En tal caso, el Taller constituye un espacio de aprendizaje donde los alumnos pueden actuar, discutir, decidir, hacer, evaluar, hablar, pensar, explicar, comprender, sentir, analizar, reflexionar, producir con los otros. Porque “las estrategias de enseñanza se definen, como un conjunto de decisiones que considera el docente, con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (Anijovich, 2009:23). Desde esta perspectiva, los fundamentos de la selección varían, por la metodología propia de la disciplina y el objeto de conocimiento específico, en relación a las diferentes Áreas que se enseñan en la Educación Primaria. Y entender que el aprendizaje no es lineal, es comprender al sujeto que aprende:

“el que el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; y en cada giro de la espiral, se modifica la comprensión, la profundidad, el sentido y significado de lo aprendido, Anijovich (2009: 23).

Entre algunas estrategias, mencionamos:

-Generan confianza (los docentes se sientan a la par de los alumnos y están con ellos cuando van resolviendo las actividades), expresan de alguna forma la igualdad, la horizontalidad en la relación educativa.

-Posibilitan un espacio real de aprendizaje significativo, a través del andamiaje oportuno que realiza el docente con las orientaciones, revisiones y motivación.

-Fomentan la motivación intrínseca y extrínseca: fortalecen la auto-estima y, además, expresan en diferentes situaciones de aprendizaje, que son capaces y pueden realizar las distintas actividades.

-La variedad en la presentación de los contenidos (es decir, que las actividades no siempre son las mismas, y en el mismo horario), su contextualización y adecuación según niveles de desarrollo, posibilita la motivación permanente en los alumnos.

-Ponen en práctica un sistema de evaluación individual, según las dificultades y los avances en el desarrollo de la oralidad, la lectura, la escritura; como las nociones básicas de gramática. Consideran que los aprendizajes logrados no son resultados finales, sino que están sujetos a transformaciones permanentes.

-Promueven las actividades y el uso del tiempo escolar flexible y personal, atendiendo a los procesos. No todos los alumnos pueden resolver las actividades al mismo tiempo, esto es independiente de los grados en el que cada uno se encuentra.

En el espacio de trabajo en el aula, importa no solo lo qué hace el docente, sino a una serie de aspectos, que hace a los sujetos que aprenden, a la propuesta institucional, al trabajo del Director, a la comunidad.

En otro Registro de clase de una sección de plurigrado, encontramos que el docente les dedica más tiempo a los alumnos del primer grado:

[...] “Fonetiza las letras mientras escribe, está más tiempo al lado de cada alumno de primer grado, explica nuevamente las actividades que deben realizar. Andamia en forma individual observando las tareas que realizan”. (Registro de clase, N° 4, Docente A).

Con las intervenciones pertinentes del docente, según los contenidos o la modalidad de la propuesta de trabajo, los alumnos están aprendiendo los elementos necesarios del discurso: nexos, conectores, interrogaciones, exclamaciones, concordancia, sustituciones, ampliaciones léxicas, variaciones temporales, a la vez, aprenden a valorar la Lengua, al comprobar los efectos que produce, según cómo lo diga, ante quién, por qué, en qué momento, en qué lugar. Como también, la necesidad de escuchar a los demás, ofrecer las respuestas adecuadas, respetar los turnos para que cada uno pueda actuar sin interferencias, sin superponer voces, ni monopolizar la atención.

En la oralidad, las tareas permiten mayor inter-actividad en la dinámica de la clase, parte de la explicación, exposición, participación, comentarios de situaciones cotidianas, debates, etc.; con diferentes objetivos y contenidos específicos, la participación es esencial en el desarrollo de la oralidad.

En la escritura las tareas parten de producciones sobre lo cotidiano, la realidad; los motiva a desarrollar las propias competencias personales de los alumnos, el espacio de confianza, donde los errores no son castigados sino revisados, para avanzar en el proceso sin obstáculos. La reescritura de los textos, la presentación, la lectura del mismo; sean en forma grupal e individual enriquece la estructura textual.

En la lectura, la variedad y cantidad de textos utilizados con diferentes propósitos permiten un ambiente alfabetizador propicio, donde los alumnos son los principales protagonistas, porque el docente desde el rol de orientador, observa,

escucha, acompaña, lee con ellos; en ciertos casos da pistas para que continúen con el proceso, explica, revisan juntos el proceso de la lectura, etc. Cabe resaltar, que la permanente inter-acción con los textos enriquece el vocabulario de los alumnos, la expresión, la creatividad, en síntesis, la competencia lingüística.

Desde los Registros de clases, en el Nivel Inicial el docente propone: “juegos, dibujos, lecturas de cuentos, distribución de roles, recortes de revistas, aplicación de técnicas como la crepe-grafía, etc.”, durante los primeros meses de clases. Mientras que, en los dos últimos meses, cerca de la finalización del período escolar, se observa la utilización de los cuadernos con algunos ritmos gráficos; la escritura de los nombres personales, números hasta el cinco, otros trabajos donde muestran la ubicación espacial, como también el desarrollo de la motricidad fina.

Es diferente el proceso de aprendizaje en el primer y segundo grado, porque los alumnos van ganando más autonomía en el desarrollo de las diferentes actividades propuestas. El andamiaje siempre está presente, aunque los alumnos en un primer momento intentan resolver las actividades en forma autónoma y luego solicitan ayuda al docente; o bien el docente se acerca a colaborar en el proceso. Sabemos que otros son los contenidos, otros los conflictos cognitivos que surgen como errores sistemáticos que requieren de acompañamiento para mejorarlos. Entonces, aprender *Lengua*, implica avanzar en forma sistemática en la complejidad del objeto de conocimiento escolar.

Un docente destaca:

[...] “Que, a pesar de la dificultad para enseñar, porque son tres grupos, los alumnos avanzan y puedo estar con ellos, ver lo que van aprendiendo. A veces, los alumnos que más avanzados están ayudan a los más pequeños que recién empiezan y así todos van avanzando lentamente”. (Entrevista al docente A).

El apoyo que brindan los alumnos más aventajados a los de grados inferiores, es un apoyo ante la falta de tiempo del docente. Tal como el sistema Lancasteriano

de ayuda mutua, los maestros forman a los alumnos (discípulos) en los procedimientos a seguir para la colaboración y el aprendizaje de los demás.

La cooperación de los alumnos más aventajados es una ventaja para los docentes, porque orientan en las actividades, enseñan a los demás lo que saben; en cierto modo comunican y transmiten una información. Por otro lado, coordina acciones como un líder, al movilizar a los demás integrantes del grupo; ya sea en las actividades del aula, los juegos y el comportamiento en general. Constituyen aprendizajes con gran significado social y cultural.

Nada va a sustituir la conversación, la escucha de voces y razones diferentes, el consuelo, la demostración de simpatía y el ofrecimiento de ejemplos de otras escuelas con diferentes resoluciones y problemas que permitan repensar con mayor perspectiva lo acontecido en el aula. Los comentarios orales espontáneos a lo largo de las clases ayudan a sostener un clima, donde la preocupación por el bienestar de los actores implicados en la tarea de la clase es central, Litwin (2008:59).

Como hemos podido apreciar, el ambiente cálido de trabajo caracteriza a los alumnos de esta escuela rural, el silencio cuando desarrollan las tareas, participativos cuando interactúan con el docente u otros miembros del grupo. Existe respeto mutuo entre los diferentes integrantes, ausencia de problemas de conducta, violencia. También los alumnos de los grados superiores cuidan a los más pequeños en las filas, los juegos, el desayuno y el almuerzo. Asumen este rol, por recomendación de los docentes y el Director que generalmente los solicitan durante la formación inicial. Registros de campo (2018).

En la escuela rural, las buenas relaciones vinculares que existen se sostiene con el afecto, el buen trato, la comunicación, el cuidado y la asistencia al otro; que hace a la cultura institucional. Contiene y sostiene no en el sentido asistencialista, sino en la posibilidad de acoger “al otro” enseñando los contenidos curriculares y extra-curriculares. Desde este lugar, enseñar en esta escuela rural es generar posibilidades de aprendizaje significativo, con un curriculum flexible y situado, gradual y secuenciado; porque integra las problemáticas específicas de los alumnos

y del contexto, y además promueve el desarrollo real de las competencias en el *Área Lengua*. La diversificación de estrategias en las propuestas de enseñanza supone la continuidad exitosa en las trayectorias de los alumnos, *aprenden a su ritmo* y avanzan sistemáticamente. Pero el andamiaje y la exigencia de los docentes abren otros ritmos en diferentes situaciones de aprendizaje.

Enseñar por proyectos o por problemas, eligiendo temas controversiales y adoptando un enfoque interdisciplinario o integrador (lo que permite ir más allá de la disciplina), puede ser una de las respuestas a la solicitud de hacer más desafiante y provocativo el conocimiento” Litwin, (2008: 47).

Las diferentes estrategias didácticas que utilizan los docentes para la alfabetización de los alumnos del primero y segundo grado, parten del reconocimiento de las letras, sus grafemas y fonemas. Los niños leen textos breves, fotocopiados por el docente, también los textos proporcionados por el Gobierno de la Provincia: “*Salta aprende*”. Para el mismo emplean diferentes métodos, como: el Silábico, Fonético, Natural Italiano y Aportes de la Investigación de la Dra. Emilia Ferreiro. Desde el método silábico y fonético, en un registro de clase, observamos:

[...] “*El docente escribe en la pizarra*

SA SE SI SO SU

PA PE PI PO PU

LA LE LI LO LU

Forman palabras, y las escriben acentuando la pronunciación y señalando los grafemas correspondientes”.

Registro de Clase, N° 2, (Docente A).

Esta actividad posibilita a los alumnos reconstruir los conocimientos e identificar los fonemas y los grafemas a medida que aprenden a leer y escribir. Enriquece el vocabulario y además les permite construir nuevos textos. Aunque el docente emplee los métodos tradicionales en la práctica, no se reduce solamente a la enseñanza de una serie de habilidades que deben poseer los alumnos, sino que tiene en cuenta el proceso de construcción sistemático de los conocimientos. Ferreiro, (1988:32) expresa que “el método puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar procesos; pero no generar aprendizajes. El conocimiento es el resultado de la propia actividad del sujeto”. Porque hay procesos que no dependen exclusivamente de los métodos.

Se plantea la necesidad de realizar una re-lectura, re-interpretación analítica, crítica y reflexiva de los métodos tradicionales; a la luz de las nuevas corrientes teóricas de la educación y considerar la funcionalidad. Este es el sentido que asumen el Director y los docentes, para la enseñanza de la lectura y la escritura, no como repetición de grafías, descifrado de letras; o la copia de modelos.

Si bien, en los últimos años en las escuelas rurales y urbanas de la Provincia de Salta empezaron a adoptar el Método Equilibrado de Delia Lerner (2013) en las prácticas de lectura y escritura, los docentes no hacen mención a este método, pero subyacen los fundamentos en las prácticas:

Los niños y niñas aprenden a leer a partir de textos globales (completos, significativos y contextualizados). Los textos seleccionados se relacionan con la cultura oral de los niños/as, con sus experiencias, intereses y necesidades. El propósito orienta la lectura y la escritura.

*Fotocopias de los talleres de Capacitación (2013). Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.

En los cuadernos de los alumnos, observamos lo siguiente:

[...] La variedad de actividades que propone el docente y además sus estrategias. Pegar, recortar, marcar con rojo, repetir algunas palabras, dictados, auto-dictados, leer, producir textos variados. Escribir palabras con las sílabas compuestas, reconocer en el diario palabras, etc.”. Fuente: Cuadernos de clase, niños de 1º y 2 grado.

Como tampoco la institución es ajena al Proyecto: Unidad Pedagógica Res.174/12 que establece pautas para el mejoramiento de la Enseñanza, el Aprendizaje y las Trayectorias escolares en el Nivel Inicial, Nivel Primario y Modalidades en el *Área Lengua*. Sin embargo, no es el centro de atención en el desarrollo de los contenidos, tal cual como se especifican en los lineamientos, en el caso de la Promoción Automática de los niños de primero a segundo grado. Destacan que el proceso alfabetizador no finaliza en el primer grado.

En un fragmento de un registro de clase:

[...] “Pasa el maestro al primer grado y le hace leer a cada uno. A los que no saben leer, leen con ellos. Va señalando con el dedo, lo que van escribiendo, juntos leen. Un niño se acerca a preguntar si está bien lo que está haciendo, el docente le dice; lee lo que escribiste, el niño lee en voz baja. Y el maestro le dice hay que levantar la voz, pero leamos juntos. Viste lo que te falta...Te comiste letras le dice con afecto, vos puedes mejor, sí. Le da un abrazo”. (Registro de clases, N° 4, Docente A, 2017).

La alfabetización inicial implica poner en marcha un conjunto de procedimientos continuos de inter-acción permanente de los alumnos con los textos. Si bien existen procesos que van adquiriendo y conforman determinados esquemas, estos no son claramente delimitables, porque los aprendizajes constituyen procesos dinámicos y en permanente transformación. Por el que, aunque tengan la misma edad cronológica los alumnos, no todos parten del mismo punto en su desarrollo y no todos avanzan al mismo ritmo, Litwin, (2008). Afirmamos la importancia de los saberes, experiencias con que cuentan los docentes para orientar los objetivos de la enseñanza del *Área Lengua*.

Es oportuno resaltar la formación teórica y práctica del Director, que permite a los docentes afrontar las dificultades de las prácticas en forma exitosa. Porque el Director desarrolla la capacitación a los docentes, según el Libro de Reuniones e Instrucciones N° 2, es decir que atiende al desarrollo profesional, como un eje esencial en la transformación de las prácticas docentes.

La necesidad de formar docentes que en su trabajo didáctico cuenten con instrumentos teóricos y metodológicos para enfrentarse a la tarea de formar personas competentes en el uso del lenguaje, además trabajar con la diversidad y la desigualdad en los usos lingüísticos. Aguilar Ródenas (2001:67).

Los docentes de esta escuela recuperan el espacio de lectura y escritura a través de la práctica constante y sistemática que observamos en las diferentes clases. Así promueven la curiosidad y el gusto por leer y escribir. Siendo la lengua un instrumento social de conocimiento, que a través de él permite el acceso

autónomo y crítico a los diferentes saberes, como a re-construir procesos. No es un instrumento de transmisión y repetición.

Porque, si bien todos los seres humanos somos iguales en lo que se refiere a la capacidad innata para la adquisición del lenguaje, está sujeta a restricciones de tipo social y cultural y esto nos hace diferente unos de otros. “Las lenguas existen en su uso y los usuarios de las lenguas no son homogéneos, sino miembros de comunidades basadas en la desigualdad y en la diversidad” (Lomas, y otros; 1993:32). Esto hace muchas veces que los alumnos no logren entender de qué les están hablando y muchos atribuyen a la falta de atención o de inteligencia, lo que en realidad es producto de la forma particular de ver el mundo.

Como veníamos diciendo anteriormente, la funcionalidad de los textos enriquece el vocabulario, las formas de expresión, comunicación con los otros. Y aquí, la clasificación semántica, sintáctica y morfológica de las palabras, como la identificación de los adjetivos, su clasificación; los verbos, sus tiempos; los sustantivos, su clasificación entre otros; merecen atención en las construcciones textuales sin descontextualizarlos. De los registros de clases, presentamos algunas estrategias generales utilizadas en la clase de tercer grado:

-“Utilización de las letras del abecedario, grupos consonánticos y sus convenciones.

-Lectura de diferentes tipologías textuales, breves y luego se agrega la mayor extensión.

-Lectura comprensiva con fonetización de los grafemas (porque se encuentran en el proceso de sistematización de la Lengua).

-Empleo de los borradores en la producción de textos, para arribar a la producción final.

-Producción de variados textos y su lectura correspondiente. Otros”. (Registros de Clases, 2018).

Todos los niños leen y escriben en niveles diferentes; dada la singularidad de los procesos. Algunos lo hacen con más lentitud y menor expresividad, en cambio otros con más agilidad y riqueza expresiva. Mientras que otros con más coherencia y cohesión en la producción escrita. Podríamos decir, que las altas expectativas del docente puestas en el grupo de alumnos exigen mejores resultados y a su vez,

también exige pensar en una variedad de estrategias y en los modos diferentes de utilizarlas.

7.4. PRÁCTICAS DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD: SEGUNDO CICLO

Este siguiente fragmento de un Registro de Clase, ilustra el trabajo docente en la sección de plurigrado con cuarto y sexto grado:

[...] “El docente comienza con la lectura de cuentos, revistas y diarios. Todos los niños leen, formando un gran grupo. Al cabo de cierto tiempo, solicita los comentarios, luego los relaciona con el tema de la clase y solicita la participación más específica. Lee un párrafo y les hace leer a un alumno y a otros de los grados superiores”. (Registro de clase, Docente B).

El ambiente alfabetizador que propicia el docente con la variedad de portadores de textos fundamenta la preocupación por el sentido y significado del proceso de lectura y escritura. Enfatiza la comprensión al solicitar los comentarios, las ideas, las explicaciones, los argumentos de alguna situación particular, entre otros. Estas prácticas verbales son esenciales para aprender hablar y expresar un mensaje con coherencia y cohesión.

No existe un tiempo definido y estructurado para el desarrollo de cada Área, aunque los docentes y los alumnos cuentan con sus horarios en los cuadernos y las carpetas. Los tiempos de lectura des-estructuran los compartimentos estancos del horario rígido que plantea la Caja Curricular (2010). Porque existen diferentes niveles de lectura en los alumnos, como: *la pre-silábica, silábica, alfabética*, (Ferreiro, 1979) por el que requieren diferentes tiempos para aprender a leer, a comprender y a escribir los textos. Aquí no se lee por leer, no es una mera práctica de verbalización y la escritura no es la copia de un modelo. Más bien, tiene la intención de ser significativa y significada en las prácticas sociales de los sujetos.

Entre algunas estrategias se observa: *“leer para conocer, informar, comunicar, hacer, disfrutar, comprender, argumentar, conocerse a sí mismos, otros”*; según los registros de las observaciones de clases. “La lectura moviliza a los lectores una serie de sentires, recuerdos, emociones y nuevas ideas que varían según sus experiencias de vida”, sostiene Mempo Giardinelli (2008:29). Esto hace que el aprendizaje del *Área Lengua* sea singular, por la motivación personal de los sujetos involucrados, las trayectorias en el aprendizaje, la incentivación de los docentes a través de las diferentes estrategias que generan.

De esta forma, focalizan las propuestas de enseñanza del Área según objetivos institucionales. En un Registro de clase y entrevistas; los alumnos, leen:

[...] poemas, coplas, refranes, rimas; revistas variadas, diarios, enciclopedias; textos informativos de los manuales, folletos, afiches; cuentos variados, leyendas, misivas, instrucciones, otros. (Registro de clases)

Asimismo, la escritura es un proceso de construcción personal con un significado social y cultural. Porque los alumnos escriben desde sus vivencias, acciones, experiencias, del contacto con la realidad, el trabajo, los juegos, los cuentos populares, las plantas medicinales, entre otros. Lo vivido constituyen los saberes culturales del que poco se habla o escriben, pero los docentes intentan darles el valor que merecen. Esto implica la aceptación de la Literatura Regional y la singularidad de las producciones en el marco del trabajo con la diversidad, la inclusión y la igualdad de oportunidades.

Los alumnos leen en diferentes momentos de la clase, no solamente al inicio de la clase de *Lengua* sino también para realizar otras actividades durante el desarrollo, o bien, en la finalización. En una entrevista, un docente nos comenta:

[...] “La comunidad viene algunas veces a los actos, a las reuniones no tanto; pero no hablan, cuando le pedimos participación. Ellos están callados, no te preguntan nada, tampoco te reclaman. Los niños también son así, les cuesta hablar, le tienes que sacarle con tirabuzón, en los primeros grados hasta tercero y luego ahora se van soltando de a poco. Pero les cuesta”. (Entrevista al docente A).

La exigencia de otro nivel de lectura en los grados superiores (la lectura con otro nivel de comprensión, puntuación y entonación) hace que los alumnos continúen en la sistematización del proceso lector. Por lo tanto, hacen hincapié en la práctica de la lectura silenciosa o expresiva; individual, colectiva o grupal; según temas o situaciones, desde el análisis del docente.

Los docentes, ante las diferentes dificultades de la lectura y la escritura, acompañan a los alumnos leyendo (señalando las palabras) a la par de ellos, y fonetizan con cierta lentitud cuando escriben, o bien leen las producciones realizadas a la par de ellos, entre otros. De esta manera, realizan el seguimiento en el aprendizaje de la lectura y la producción de textos. Un docente, en un fragmento de la entrevista nos expresa:

[...] “como los niños tienen serias dificultades en la lectura y la escritura, trabajo con diferentes textos escolares de la escuela y lo que nos da el gobierno. Empleo otros recursos que me permite alfabetizar.

También, cuando no leen y no escriben, insisto, estoy al lado de ellos y así van avanzando. Así ellos van leyendo y yo me pongo a la par y leo con ellos, así aprenden más. Cuando escriben, hago lo mismo”. (Entrevista, Docente B).

En síntesis, entre algunas de las estrategias que utilizan el Director y el docente del segundo ciclo, son las siguientes:

-El ambiente alfabetizador (el aula cubierto de afiches, láminas con textos y dibujos).

-La lectura en voz alta, buscando la entonación justa (en diferentes momentos de las horas del *Área Lengua* y otras áreas, como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales).

-El rincón de la lectura (tienen definido un sector del aula con un armario, que contiene diferentes portadores de textos).

-Exposición y comentarios de la comprensión de los textos (algunas veces apoyados con afiches, cartulinas u otros papeles, y otras sin ningún soporte).

-Producción de diferentes textos apoyados con y sin imágenes (con figuritas, recortes de diarios, titulares y otros; con los que elaboran textos).

-Redacción de mensajes para la hora del almuerzo (escritos sobre platos favoritos, formas de alimentarse, etc.).

-Re-escritura de textos utilizando el diccionario (para la ampliación del vocabulario consideran de suma importancia el empleo del diccionario).

-Utilización de borradores en la producción de textos (realizan borradores hasta llegar a la producción final).

-Invitación a los padres para leer y escribir con los niños. Entre otros.

A los que se agregan otras, para los alumnos de séptimo grado.

-Utilizan los textos expositivos.

-Lectura de textos individuales, de a dos o en forma grupal.

-Utilización de técnicas de estudio (toma de apuntes, resumen, síntesis, esquemas).

-Lectura de textos para otros (lectura a los alumnos de grados inferiores).

-Exposición con y sin soportes textuales.

-Comentarios varios que siguen y exigen una lógica argumentativa del mensaje.

-Prácticas de argumentación ante diferentes solicitudes u órdenes.

Con lo expresado, afirmamos que los alumnos de los grados superiores avanzan progresivamente en la adquisición de los conocimientos con mayor complejidad. La orientación oportuna de parte de los docentes es constante, los motivan a aprender, controlan, revisan las producciones a los que arriban los alumnos, brindan algunas pistas, otras respuestas posibles; dependiendo de las dificultades. Así, cuando trabajan los alumnos, el docente:

[...] "Empieza a dictar en voz alta, enfatiza la pronunciación y repite dos o más veces. Así dicta solo dos oraciones. Observa las mayúsculas y el signo de puntuación. Leen todos juntos las oraciones.

Corrige la escritura y dice: Cómo se escribe la a, no es una o, o sí?. Cómo escribimos la f, a ver lo hacemos en el aire y ahora corregimos. Niños deben escribir bien, que cada vez se entienda más". (Registro de clase, N° 1, Docente B).

Acompaña en forma particular a los alumnos con dificultades, se sienta a la par cuando las actividades así lo requieren y en diferentes momentos de las clases. De esta forma, *andamian a los alumnos* en los procesos, posibilitando la comprensión de los contenidos. Comprensión entendida como la capacidad de pensar y actuar con flexibilidad, a partir de lo que conocen. No sólo se lee en el *Área Lengua*, sino en las diferentes Áreas y las Especiales, como: Música, Plástica, Religión, Lenguas Extranjeras.

El presente Registro de Clase (2018) nos muestra que el docente de la sección de plurigrado: tercero, quinto y sexto grado, aborda uno de los contenidos con las siguientes estrategias:

[...] "El docente inicia la clase con el tema: El periódico. Distribuye los diarios uno por cada dos alumnos. Invita a leer los títulos a todos los alumnos de diferentes grados, y menciona que se denomina titulares. Luego, agrega otra consigna, elijan un texto para leer. Todos leen. Hay un silencio. Se acerca por los grupos y con el dedo indica y sigue la lectura con los alumnos.

Al cabo de cierto tiempo, solicita comentarios de lo que leyeron. Algunos levantan la mano y con claridad dan a conocer las ideas ejes. En este caso, acepta las ideas de los alumnos de tercer grado, tal cual como lo dicen.

Mientras que a los de quinto grado, se les exige la pronunciación, la coherencia en el comentario y aún más a los de sexto grado. (Registro de clase, N° 4, Docente B).

En este fragmento se infiere, el uso social y funcional de la *Lengua*. Reconocen las partes del diario en forma completa, leen las noticias, existe concentración en la lectura; además la guía personalizada del docente en ciertos casos particulares, por las competencias diferenciadas de los alumnos.

Ante la frecuente insistencia para alcanzar los mejores resultados, permite el acceso personal a diferentes portadores de textos. Siendo de esta forma la lectura y

la escritura no solo procesos necesarios para la continuidad de la escolaridad, sino también para desempeñarse en diferentes contextos sociales y culturales que le ofrece la vida. Al respecto Jolibert (1992) afirma que:

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura validan tanto las experiencias previas que aporta el niño a su propio aprendizaje, como la enseñanza sistemática que ofrece el profesor en contextos significativos y activos. La lengua no es sólo comunicación, sino también el instrumento que, al activar el pensamiento incide en su organización cognitiva.

Los docentes en las secciones de plurigrado desarrollan los contenidos según niveles de conocimiento (sin plantear la diferencia de grados) y su respectiva complejidad. Aunque existan desfasajes en los aprendizajes de los alumnos, entre un grado y otro; los docentes adaptan los contenidos a las características del grupo. Con el que intentan “legitimar la lectura como un bien cultural, educativo y social, un bien simbólico imprescindible para el desarrollo de competencias cívicas y democráticas”, expresa, Giardinelli (2008).

Por lo tanto, los dispositivos pensados y puestos en práctica favorecen a los alumnos en la construcción, reconstrucción y apropiación significativa de los conocimientos. Se trata de un compromiso personal, social e ideológico del Director y los docentes, cuando ponen en juego sus conocimientos, la afectividad y una serie de actitudes y procedimientos para llevar a cabo la tarea. “Los docentes no sólo elaboran activamente sus estrategias de enseñanza, sino que lo hacen de acuerdo con sus estilos o enfoques personales; es decir, sus características propias, sus elecciones y sus formas de ver el mundo” Davini (2008:78).

O sea que, la adopción de una estrategia es libre porque responde a un estilo personal y profesional de trabajo, como de vida. De allí que en ocasiones “existen enfoques o estilos que inhiben el desarrollo de experiencias significativas, en especial cuando éstos implican prejuicios o etiquetamientos sociales, o cuando expresan la tendencia a mantener cómodas rutinas” (Davini, 2008: 96). La

enseñanza siempre implica adoptar opciones en forma explícita e implícitamente dentro de las diversas posibilidades que ofrece la tarea de educar. Las opciones involucran lo social, lo político y lo personal, que orientan las decisiones y las intencionalidades de quienes enseñan. También asumir una opción implica riesgos para los sujetos. Es *jugarse* por los resultados de la implementación de ciertas acciones, que consideran pertinentes para dar respuestas a determinadas realidades.

Es una opción, implica asumir un estilo de enseñanza que tiene relación directa con un qué enseñar (contenido), un cómo (metodología), un a quiénes (sujetos que aprenden) y un dónde (contexto); los que indudablemente devienen de las adscripciones teóricas y prácticas que adoptan los docentes y el Director. Esto dependerá de la formación docente y el desarrollo profesional.

Porque los docentes de la escuela rural, a pesar de los años de antigüedad con el que cuentan, gozan de la autonomía profesional para decidir, actuar con libertad. Leen, investigan de los nuevos avances científicos, tecnológicos existentes y los incorporan en práctica. Podemos destacar como *amplio valor formativo*, el espacio de reflexión y análisis de las prácticas que realiza el Director con los docentes, fuera del horario escolar. De esta forma, “la tarea fundamental de quienes enseñan *Lengua* en la Educación Primaria *rural* es de potenciar las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos, mediante el uso concreto y diverso de la lengua estándar, y el respeto por la heterogeneidad de la lengua”. Diseño Curricular (2010: 23).

7.5. PROPUESTAS Y PRÁCTICAS EN LA JORNADA COMPLETA

Otro aspecto destacable en esta escuela rural, es la permanencia de los alumnos en el horario de 8,00 a 16,15 horas, por la Modalidad Jornada Completa

(ampliación del tiempo escolar en el turno tarde). Motivo por el cual, se destina el turno mañana para el desarrollo de los contenidos de las distintas Áreas, según la Caja Curricular de Educación Primaria (2010). Mientras que en el turno tarde, se implementan diferentes *Talleres* desde el Proyecto: “*Lectura y escritura*” de Jornada Completa. El que tiene por objetivo, mejorar los aprendizajes en *el Área Lengua*.

En este caso, el Director articula el Proyecto a los otros que existen en la institución, por el que se mantiene el eje central, superar las dificultades observadas en un Área en particular. De esta forma, adopta un enfoque globalizador con las diferentes propuestas de talleres (Sánchez Iniesta, 1995), donde las diferentes Áreas se articulan e integran para transformar la realidad existente. El Proyecto basado en *Talleres*, es situado y viable, de fácil lectura y breve; con estrategias de intervención flexibles y adaptadas a la diversidad del grupo de aprendizaje.

La institución, trabaja con seis Talleres: *Huerta, Manualidades, Ciencias, Escritura, Lectura, Proyección de audio-visuales y Juegos*. Cada uno de ellos cuenta con una estructuración particular, pero se orientan al alcance de los objetivos del proyecto en general. Como bien, lo define Cúberes, (1987:12) “un taller facilita la comunicación y la apropiación del objeto de conocimiento, el transformar y transformarse, el aprender a pensar y aprender a aprender con los otros”. Por el que, esta estrategia facilita el intercambio comunicativo, el vínculo, la confianza y la cooperación entre pares. Y, por otra parte, rompe la estructuración de las áreas y su desarrollo para cada sección de plurigrado.

El Director y cada docente es responsable de dos Talleres, por el cual investigan, leen, planifican y buscan recursos didácticos variados para implementarlos.

En cada taller los alumnos permanecen un mes y luego eligen otros, y así rotan en los diferentes talleres. Sin duda, los talleres constituyen un espacio para

enriquecer la comunicación lingüística, sostenidos por el Área Lengua como eje central y las demás Áreas las atraviesan. En forma breve, se describen los Talleres:

En el *Taller de Manualidades* los alumnos cuentan con una variedad de instrucciones para realizar el trabajo manual, sea: masetas, canastas de papel, aprenden a coser, a tejer, a trabajar con la madera, entre otros. En este caso, son los alumnos quienes *leen para hacer*, con un objetivo concreto. En la etapa final, algunos explican las producciones realizadas y otros escriben un informe grupal con los procedimientos que siguieron. Los productos finalizados son expuestos en la escuela.

Mientras que, en el *Taller de Proyección de Videos y Juegos*, los alumnos observan y escuchan diferentes mensajes, películas, novelas, informativos. Explican lo que comprendieron, comentan, exponen, argumentan, explican, amplían el vocabulario y escriben sobre los mismos.

Con respecto a los *Talleres de juegos*, leen las instrucciones para jugar, o bien construyen juegos a partir de la lectura de las instrucciones dadas. No solo moviliza e incentiva el *Área Lengua* como un conocimiento amplio y complejo; sino también a través de la misma coopera en la construcción de las actitudes y valores humanos.

En cuanto al *Taller de Huerta*, los alumnos preparan la tierra para la producción de hortalizas (lechuga, acelga, cebolla, papa, ajo, remolacha, zanahoria, etc.). Algunos realizan registros de las actividades, esto implica en ocasiones producción individual o grupal. La escucha a los demás, el intercambio de ideas, opiniones; de leer o re-leer las producciones pasan a ser aprendizajes que generan diferentes competencias en los alumnos, dependiendo del tipo de actividad propuesto para los grupos, sea de preparación de la tierra, de siembra, cuidados generales, plantación o cosecha del producto.

El *Taller de Ciencias* es un espacio destinado a la realización de diferentes experimentos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Cabe acotar, que el laboratorio de ciencias está formado por recursos manuales, realizados con material reciclado por el docente y los mismos alumnos de grados superiores. Para la utilización de los mismos, los docentes les proporcionan una guía de procedimientos y actividades asignadas a los diferentes grupos. En este espacio leen y registran la síntesis, las conclusiones, o bien; muestran las producciones en maquetas y afiches.

En el caso del *Taller de Lectura*, los alumnos leen en un sector del aula (sentados en una frazada donada por los padres), otras veces los hacen en los escritorios personales. En este caso, se lee para explicar, inventar, jugar, hacer, pensar y disfrutar. Se busca la comprensión individual y grupal en los diferentes niveles del grupo de alumnos.

Y finalmente, en el *Taller de Producción escrita*, los alumnos escriben una variedad de textos en forma grupal (de a dos o tres) o individual. Realizan diferentes borradores hasta alcanzar la versión final.

Estos talleres se inician en forma diferente, algunas veces con la producción de textos y luego desarrollan el taller de lectura.

De esta forma, los Talleres conforman un espacio y un tiempo para aprender; *ser protagonistas de las acciones, decisiones, pensar con los otros; disentir, dudar, explorar, poner a prueba sus hipótesis, explicar*, etc. Les permite liberar la curiosidad, la creatividad, el cambio de actitudes. Sin duda, un proceso de construcción significativa de los conocimientos, dado que ofrecen experiencias sólidas de aprendizaje, por su riqueza, novedad y diversidad.

Un espacio de aprendizaje alternativo que busca la autonomía en la libertad, la interactividad de los sujetos, deja de lado el trabajo dirigido exclusivamente para centrarse en la mediación del proceso de enseñanza. Donde el aprendizaje es

sostenido por el andamiaje y la valoración de los procesos, por parte de los docentes. En los Registros de clases y las entrevistas realizadas a los docentes y al Director, se destaca la orientación, seguimiento y evaluación oportuna.

[...] “Los docentes observan, escuchan, interrogan, solicitan argumentos, orientan; realizan correcciones con nuevos interrogantes; felicitan los logros a los que arriban. En el caso de obstáculos, proporcionan pistas, acompañan en algunas frustraciones andamiando al grupo, o en forma individual”. (Registros de Clases y Entrevistas).

Siguiendo a la autora Cúberes (1994) el taller incluye diferentes momentos de interacción, de reflexión y conceptualización. Un espacio para compartir las diferentes experiencias, sentidos y significados que se van alternando con las diferentes estrategias, según los contenidos. El contenido escolar y extraescolar no es algo transmitido por el otro, sino algo que deben construir (desde lo cognitivo, los procedimientos y las actitudes) en forma progresiva por los alumnos.

En los siguientes cuadros, podemos observar las tres propuestas de Talleres.

Cuadro N°51

Propuesta de Taller N° 1					
Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
13,15 - 15,30	Taller de Huerta	Taller de Huerta	Taller de ciencias	Taller de Huerta	Taller de Ciencias
15,30 a 16,15	Merienda-Salida				

*Fuente: Horario de la Propuesta de Taller N°1 Jornada Completa. (2018).

Cuadro N°52

Propuesta de Taller N° 2					
Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
13,15- 15,30	Taller de Manualidades	Proyección de audiovisuales y juegos	Taller de Manualidades	Proyección de audiovisuales y juegos	Taller de Manualidades
15,30 a 16,15	Merienda-Salida				

*Fuente: Horario de la Propuesta de Taller N°2 Jornada Completa. (2018).

Cuadro N°53

Propuesta de Taller Grupo N° 3				
Horario	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
13,15-15,30	Taller de lectura	Taller de Producción de Textos	Taller de lectura	Taller de Producción de Textos
15,30 a 16,15	Merienda-Salida			

*Fuente: Horario de la Propuesta de Taller N°1 Jornada Completa. (2018).

Cada docente es especialista de dos Talleres, incluido el Director. Los Talleres se desarrollan en forma simultánea y con carácter rotativo para los alumnos. Aquí también, se anula la designación de los docentes para cada sección de plurigrado, porque se encuentran a cargo de alumnos de las diferentes secciones. Por lo tanto, el taller agrupa a los alumnos sin importar la edad, ni el grado específico al que asisten; prevalece los intereses, las expectativas particulares por el que toman decisiones, para participar en uno u otro taller, aunque luego, los realicen a todos.

Esta organización consolida los lazos de relación entre los diferentes alumnos, mejora la convivencia institucional, alcanzan otros niveles de socialización entre compañeros, reconocen las afinidades, las dificultades y existe colaboración mutua. Por otra parte, los docentes también conocen a todos los alumnos de la escuela, analizan las diferentes dificultades, para comprender e investigar estrategias que permitan la mejora del grupo.

La preparación del escenario de trabajo, de los recursos los realizan los docentes; algunos padres y el personal de servicio. Aunque la escuela rural cuenta con una infraestructura edilicia pequeña, los espacios se encuentran disponibles, también los recursos didácticos, en la mayoría de los casos; reciclados y ante la necesidad solicitan donaciones para adquirirlos. La actitud que asumen les permite modificar algunas condiciones institucionales de trabajo.

La estructuración curricular de los diferentes talleres, es flexible y atiende a la diversidad del grupo de alumnos, siguiendo una estructura lógica de los contenidos; que no es exclusivamente disciplinar, sino integrado, multidisciplinar centrado en la

corriente práctica y crítica del curriculum. Torres, (1994) afirma que: *“el curriculum puede organizarse, no sólo, centrado en asignaturas, como viene siendo costumbre, sino que puede planificarse alrededor de núcleos temáticos; centrados en temas, problemas, tópicos, períodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc.”* (Torres, 1994:29).

Este tipo de curriculum incluye no sólo los conocimientos culturales que plantea el diseño propuesto por las políticas educativas, sino también selecciona e incluye todo aquello que es excluido u omitido. Por lo tanto, la estructura curricular de la escuela responde a la organización lógica, psicológica, social, contextual; centrado en las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. Aquí los docentes ponen de manifiesto un posicionamiento frente a la realidad escolar, asumiendo sus compromisos, creencias, valores, ideas, expectativas, intereses en el proceso de escolarización de los alumnos del contexto rural.

En este caso, el aprendizaje de la lectura y la escritura no dependen de los métodos. Porque un método puede ayudar/facilitar o dificultar/limitar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. El aprendizaje es el resultado de la propia actividad del sujeto con el objeto. Y el camino hacia el conocimiento no es lineal, no es un agregado de piezas unas sobre otras, sino por reestructuraciones globales, espiraladas (Carretero, 1993). Por el cual, cuando un alumno aprende comete errores, en la forma de leer, escribir; pero esos errores son sistemáticos y constructivos.

De esta forma, la Jornada Completa genera la posibilidad de afianzar, profundizar, revisar, comprender los contenidos del *Área Lengua*. La integración le permite avanzar en otros conocimientos de las diferentes *Áreas*, que muchas veces no logran desarrollarlos y aprenderlos en el espacio de las cuatro horas de clases.

Por lo tanto, promover la gestación de una nueva cultura en la escuela, que piensa, hace y evalúa la tarea en forma permanente, es una decisión concertada de

los actores de la institución. No es una obligación. En términos de Bolívar (1998) “el cambio de la cultura institucional, se relaciona con los sujetos que desarrollan ciertas prácticas y el trabajo de adentro, desde sus problemas y no como imposición, genera otros resultados”. En todo momento es el Director, quien coordina las acciones, orienta, acompaña y controla los resultados que logran.

CAPÍTULO VIII

LOS RESULTADOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR

8.1. ALGUNOS FUNDAMENTOS QUE HACEN A LOS RESULTADOS

Este apartado tiene como fin, dar a conocer los resultados de la implementación de las estrategias de enseñanza que posibilitaron la mejora del rendimiento escolar, de parte de los docentes (desarrollo profesional, con las reuniones que realiza el Director y la problematización de la práctica, la lectura de los variados textos) y el desarrollo de las diferentes capacidades de los alumnos, en el Área Lengua. ¿Cómo influyeron las decisiones y acciones desde los proyectos educativos de la escuela en el rendimiento escolar de los alumnos?

El estudio destaca, que el Director de la escuela planifica el trabajo para revertir situaciones problemáticas existentes; como es en el Área Lengua. El rendimiento académico de los alumnos, no siempre depende, de cuál o cuáles son

las trayectorias formativas o cualidades, actitudes del Director. Sino más bien, ¿cómo se posiciona en la función, en la comunidad escolar para realizar su trabajo? Esto repercute directamente en los aprendizajes de los alumnos. Como también, ¿cómo es el grupo de alumnos?, ¿cuáles son las necesidades y/o dificultades?, de qué forma influye el contexto socio-económico-cultural en los niños de la comunidad rural?, otros.

De ahí que, las competencias para la función son fundamentales, porque debe formar al personal docente, que está a cargo. Y la fuerte preocupación por el desarrollo profesional, se puede relacionar con las necesidades de la formación docente, para la reflexión, el análisis y la toma de decisiones en el diseño de propuestas educativas; que tengan en cuenta el grupo de aprendizaje, como los propósitos de la sistematización del conocimiento escolar.

Por lo tanto, el tipo de liderazgo que asume el Director se fundamenta en el diálogo, la reflexión sobre las acciones de la escuela, la delegación de funciones entre el grupo de docentes y la estimulación profesional formativa entre ellos. Aspectos, que involucran una política institucional democrática, basada en la participación, cooperación, el consenso de las acciones, la orientación, asesoramiento y seguimiento oportuno; que se evidencia en la dinámica de la vida institucional. En este caso, la dirección hacia *la mejora* considera y fortalece la evaluación permanente, la innovación en el aula, para ello crea y estimula un buen clima escolar y una cultura profesional (Romero, 2017).

La relación con la comunidad fue otro aspecto sumamente importante, porque implicó trabajar con la participación efectiva, la cooperación en las actividades programadas. Es decir, que se dialogó con los padres para el conocimiento de los mismos, esto, le permitió “formar” en el buen trato a los hijos, la mirada a las actividades escolares, la valoración de la persona, la afectividad, los derechos, la comunicación con los niños, la salud y la alimentación. Sin embargo, no fue amplia la

convocatoria, solo en un 40%, justificados por el tiempo que dedican a las tareas laborales.

Por consiguiente, los resultados de la institución no surgen al azar, porque las decisiones y las acciones que se desarrollan se relaciona con el estilo de la gestión del Director. Las expectativas, la motivación y la dinámica de trabajo que promueve en los docentes; con la participación en el diseño, la implementación y la evaluación de los proyectos. Todos son parte de la tarea y responsable de los resultados de la intervención, aunque es el Director quien evalúa el proceso; desde las observaciones de clases y la corresponsable retro-alimentación; evaluación de los cuadernos y carpetas de los alumnos, entre otros. Las planillas de rendimiento cualitativo y cuantitativo también conforman una fuente importante, para la mejora progresiva de los logros alcanzados.

La evaluación de los proyectos es continua y necesaria para el Director. No podemos decir, que no existe el control, esto subyace a la función del mismo. Este proceso es delicado, aunque suele afirmarse, que no se pretende juzgar personas, sino a los proyectos, objetivos y planes de acciones, apela a la comprensión y a los aprendizajes de las diferentes situaciones que se plantean en el día a día de la clase, la escuela. Muchas veces, la complejidad del rol directivo en la escuela rural, imposibilita prestar total atención, en lo pedagógico. En los Registros de Campo, se observa:

*[...] “El Director está acondicionando el tanque de agua, luego dialoga con la ordenanza por el comedor escolar, llega un padre de un alumno cuando está en el grado enseñando...
Un docente necesita hablar con él y se acerca al grado y en la puerta están dialogando por temas pedagógicos...
Deja a los niños con actividad y concurre a entregar las planificaciones revisadas y realiza la retro-alimentación y orientación ...” (Registros de Campo, 2018).*

Dada la complejidad de la tarea del Director en la doble función, como Director y docente de una sección de plurigrado, realiza la indagación en la realidad institucional en los horarios de los docentes de Áreas Especiales y en los diálogos informales sobre las dificultades de los alumnos, las problemáticas que se presentan

y requieren respuestas urgentes. Los momentos del recreo, la hora del desayuno y del almuerzo son espacios oportunos de diálogo, de generación de ideas, propuestas para la mejora. En el Libro de Reuniones e Instrucciones N° 2 se registran las reuniones mensuales en forma sintética, las Fichas de resúmenes, los Registros de clases, las Planificaciones, las Secuencias didácticas y el seguimiento.

El foco de atención es la dimensión pedagógica - didáctica - curricular y no así, lo administrativo. Además, la poca cantidad de docentes implicados y comprometidos no lo requiere, porque conforman un solo equipo de trabajo, con una comunicación fluida y confianza entre profesionales, para preguntar, comentar situaciones, plantear dudas, desaciertos, solicitar sugerencias.

De ahí también el planteo de la formación a docentes, en las diferentes teorías de aprendizaje, de las concepciones actuales de la enseñanza del Área Lengua, el trabajo con las emociones, la resiliencia, la afectividad, otros. Con lo que se promueve las condiciones favorables para la enseñanza y el éxito escolar de los alumnos. En este caso, el trabajo central se encuentra, en qué ofrece la escuela, para qué y por qué en las situaciones concretas.

Coincido con Blejmar (2015) y Romero (2017) cuando dicen, que existe relación entre el liderazgo del Director y los resultados académicos y formativos de los alumnos, como del plantel docente. Aunque los factores que entrecruzan en el desempeño del rol son complejos; así como las estrategias que se ponen en práctica y sobre todo los intereses, las disposiciones, las trayectorias de los alumnos que aprenden en la escuela rural.

Algunos resultados de la gestión del Director, son:

1-Formación y desarrollo profesional

- Descripción del proceso realizado (aplicación de determinadas estrategias).
- Reuniones de análisis y orientación a docentes.
- Propuesta de lecturas bibliográficas referidos al Área Lengua.

-Diálogos informales y retro-alimentación.

2-Proyectos institucionales

-Diagnóstico, Diseño, Implementación y evaluación de los Proyectos.

-Prioridad pedagógica.

-Articulación de los proyectos en relación a la problemática del Área Lengua.

-Ambiente de trabajo profesional.

-Coordinación, orientación y asesoramiento de proyectos, por parte del Director.

-Organización de los recursos económicos materiales y humanos.

3-Estrategias de enseñanza del Área Lengua

-Selección y organización de los contenidos

-Valoración de las propuestas de mejora adoptadas.

-Justificación de las acciones y resultados, desde lo pedagógico,

-Reflexión de la planificación personal, estrategias.

-Variedad de estrategias.

-Empleo de una variedad de recursos didácticos.

3-Aprendizaje del Área Lengua

-Informes cualitativo.

-Cuadernos y carpetas de actividades.

-Diferentes producciones de los alumnos.

-La motivación de los alumnos.

-La presencia de la comunidad.

-Participación en reuniones informativas, formativas de las familias.

-Participación en los actos escolares.

-Evaluación oportuna a los alumnos y orientación sistemática.

-El rendimiento escolar del Área Lengua, en cada trimestre.

Algunos de éstos se encuentran en el Informe Final del período escolar, solicitado por Supervisión escolar y otros surgen de la interpretación de los datos.

8.2. EN RELACIÓN A LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS

El aprendizaje no depende sólo de los factores escolares; para que los niños aprendan, es decir; que no basta una buena escuela. Buenos docentes, programas modernos y pertinentes, métodos didácticos adecuados, (Bruner, 1997:105). En otros términos, el aprendizaje también se relaciona con las dimensiones sociales que básicamente se resumen en los diferentes tipos de capital Bourdieu (1988) (cultural, económico, simbólico, social, afectivo). Es decir, que lo escolar y lo social se encuentran íntimamente relacionados y que de una u otra forma condicionan directa e indirectamente los procesos de apropiación de los conocimientos de los alumnos. Aquí se hace necesario resaltar:

La buena enseñanza, que recupera la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza. Se trata de valores inherentes a la condición humana, pero desde su condición social, en los contextos y en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos escolares, Litwin (1996:95).

Para que los alumnos desarrollen sistemáticamente los procesos de aprendizaje en el Área Lengua, se diseñaron diferentes proyectos y se instaló una cultura profesional basada en la concertación. Por el que los resultados parten del compromiso que asumen, tanto el Director de escuela como los docentes (en las estrategias didácticas, la posición frente a los contenidos, el tiempo de aprendizaje, los recursos didácticos; las expectativas puestas en el grupo de alumnos, la formación permanente, etc.). La motivación explícita (de otros) e implícita (personal) generada en el espacio de trabajo áulico, no sólo fortalece el aprendizaje del Área, sino que incide también, en la construcción de la autoestima personal, la relación con los otros, con el mundo; es decir, en la propia subjetividad de los sujetos.

El trabajo grupal cohesiona, une, protege y acoge de acuerdo a los procesos personales de subjetivación. Y el trabajo individual, propicia la autonomía en las propias decisiones al enfrentar dificultades y desafíos; aunque en algunos casos con apoyo. Un docente nos plantea:

[...] “La mejor lectura que pueden hacer los demás de lo que saben los alumnos, es el rendimiento cualitativo; aunque al Ministerio le importa lo cuantitativo. Cómo podemos medir todo lo que hacen los alumnos más rápidos, que saben más y finalizan las actividades antes y además ayudan a los que tienen dificultades. Bueno, a ellos, les enseño a enseñar a sus compañeros, también coordinan sus grupos dentro de cada grado, y; están expectantes si necesitan algo los demás compañeros”. (Entrevista al docente B).

Esto es relevante en el logro del rendimiento escolar cualitativamente diferenciado, independiente de los datos. Los procesos de aprendizaje no siempre se pueden explicar a través de las estadísticas, pero si en los informes cualitativos, que dan cuenta de una realidad. Desde esta perspectiva, la lectura del aprendizaje que realizan de los alumnos en la diversidad, es el resultado de los múltiples procesos de intervención didáctica que realizan los docentes en los grupos sumamente heterogéneos (procedencias culturales, socio-económicas, edades, procesos de aprendizaje, dificultades y competencias). Un docente menciona:

[...] “En primer grado es más difícil trabajar en los dos primeros meses de clase, y después se observa que los niños van progresando. Mientras que, en el segundo grado, los niños se van casi solos. En los cuadernos de los alumnos Ud. puede observar la variedad de actividades que proponemos... A pesar de la dificultad para enseñar, porque son tres grupos, los niños pueden avanzar y los más avanzados, cooperan en las tareas de los demás...”. (Entrevista a un docente A).

La institución toma una posición crítica e innovadora frente a la realidad del grupo de alumnos, para mejorar los procesos de aprendizaje del Área Lengua.

En el siguiente Cuadro se puede visualizar los datos cuantitativos al finalizar el período lectivo 2018, después de la ardua tarea que realizaron los docentes.

Cuadro N° 54

Rendimiento cuantitativo al finalizar el período lectivo 2018										
Áreas	1º Grado 4 alumnos					2º grado 5 alumnos				
	Sob.	MB.	B	Reg	I	Sob.	MB.	B	Reg	I
Lengua	-	-	3	1	-	-	2	2	1	-
Matemática	1	1	1	1	-	2	2	1	-	-
Cs. Sociales	-	4	-	-	-	-	3	2	-	-
Cs. Naturales	-	4	-	-	-	2	2	1	-	-
Tecnología	-	4	-	-	-	1	3	1	-	-
For. Ética y Ciudadana	-	4	-	-	-	2	3	-	-	-
Religión	-	4	-	-	-	3	2	-	-	-
Ed. Física	2	2	-	-	-	3	2	-	-	-
Ed. Artística	-	2	2	-	-	3	2	-	-	-

*Fuente: Cuadernos Auxiliares de los docentes. 3er. Trimestre. Diciembre, (2018).

Este cuadro da cuenta de un seguimiento y acompañamiento personalizado a los alumnos, en el marco de las propuestas, acordes y coherentes con las características del grupo recibido. Los Proyectos sostienen la claridad de los objetivos, aunque la implementación sea un camino con idas y vueltas, avances y retrocesos, guiados por el pensamiento; las expectativas, las búsquedas y los desafíos como grupo de trabajo. Para ilustrar, Miretti, (2003) explica:

El Proyecto es un conjunto de estrategias que permite eliminar cualquier interferencia que se interponga entre lo que hay que hacer y lo que mejor se adecue a su problemática real, de modo de encontrar el mejor equilibrio entre el saber, sentir y el saber hacer, en un proyecto curricular entendido como proceso. Miretti, (2003: 42)

-Los textos escolares en la escuela rural

La institución cuenta con una pequeña biblioteca en cada aula, formada por textos donados y otros del Plan Social Educativo (1998). Estos se encuentran seleccionados y organizados por la tipología textual (manuales, enciclopedias, poesías, cuentos, revistas, diarios). La poca variedad y cantidad, es un condicionante en las prácticas docentes, porque tampoco los alumnos cuentan con textos escolares

en sus domicilios personales. Es el Director, los docentes y algunos padres son quienes proveen de algunos textos, revistas, diarios a la institución.

De esta forma, la selección de determinados portadores de textos proporciona un encuadre a las actividades, a partir de los contenidos correspondientes a cada una de las Áreas disciplinares de la propuesta curricular. Sabemos que los textos escolares constituyen recursos didácticos imprescindibles para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. La poca cantidad y variedad que existen son utilizados con frecuencia, de acuerdo a las observaciones de clases realizadas. La selección que realizan los docentes, obedece al posicionamiento particular sobre el objeto de estudio y la didáctica. Además, cada sección de plurigrado presenta determinados propósitos a ser alcanzados en el Área. En una clase visualizamos las siguientes actividades con los textos:

[...] “El docente saluda a los niños y solicita los diarios que debían llevar. ¿Todos trajeron?, pregunta. Y a todos les dice: hoy quiero que lean los diarios. Bueno, todos deben leer y luego me comentarán si tenemos tiempo. Cada uno de los niños lee el diario completo que llevaron. En la clase solo se escucha el paso de las hojas de diario. Hay un silencio. Algunos hojean el diario, otros están detenidos en los titulares, mientras que otros en las fotografías. El docente también lee el diario”. (Registro de clases, N° 4, Docente A).

Este acercamiento a los textos periodísticos les permite a los alumnos, enriquecer el vocabulario, la expresión, establecer relaciones, analizar, reflexionar, mejorar la creatividad; la escucha, el diálogo con los otros. Es notable la funcionalidad de los diferentes portadores de textos, como herramientas indispensables en la mediación de la información y la comunicación en el espacio áulico. La interacción activa, estimulante, reflexiva, crítica y significativa enriquece la estructura cognitiva de los alumnos a través de las diferentes actividades propuestas, en el marco de los dispositivos creados y orientados por los Proyectos de la institución.

Aunque las actividades presentan diferentes niveles de complejidad, dependiendo de los grados al que concurren los alumnos, parecen similares en su

desarrollo. Porque todos realizan la lectura de una variedad de textos, todos comentan independiente de la sección a la que pertenecen los alumnos, pero la evaluación es diferente en el nivel de respuestas que acceden y exigen los docentes. Pero no todos llegan a comprender los textos de la misma forma, como tampoco realizan idénticas explicaciones y actividades que se proponen desde los textos. En un Registro de clase se presenta:

[...] “Al cabo de cierto tiempo solicita la participación de los niños de 1º grado y luego los de 2º grado. Algunos de ellos dan a conocer los titulares de los diarios, otros comentan la información que comprendieron.

De esta forma, el docente observa, escucha, interroga, solicita argumentos, orienta; realiza correcciones con nuevos interrogantes; felicita los logros. En el caso de obstáculos, proporcionan pistas, acompañan en algunas frustraciones andamiando al grupo. Existe orientación, seguimiento y evaluación oportuna a medida que desarrollan las actividades propuestas”. (Registro de clase, N° 4, Docente A)

En una entrevista sobre las diferentes situaciones de enseñanza, el Director resalta la organización de los alumnos en los diferentes momentos de la clase, según los contenidos, los objetivos, los textos a disposición. Un docente expresa:

[...] “Trabajo en forma grupal e individual, individual si tengo todos los textos; sino en grupos de a dos, o tres, según fotocopias que dispongo. También los niños tienen la fotocopia de otros textos que utilizo a diario. El trabajo en grupo ayuda a los niños a compartir y mejorar los aprendizajes. Cuando corrijo las tareas de los niños, voy banco por banco, miro las tareas de los chicos, le toco la cabeza con afecto; o lo abrazo para que sigan avanzando en las tareas. Claro, no sé si en todas las escuelas lo hacen, es una modalidad de trabajo. También, los docentes ayudan y colaboran para que los alumnos puedan tener más confianza y así aprendan. (Entrevista, Director de Escuela).

El grupo integra, anima, incentiva, colabora con el otro en la construcción significativa de las actividades que se proponen. Valora la escucha atenta, el respeto al otro, a las capacidades y posibilidades individuales, con el que se fomenta la atención a la diversidad.

En cuanto a la utilización de los textos en los diferentes *Talleres de Jornada Completa*, cuentan con una variedad y cantidad (textos donados). “*Leen los textos que ellos desean, los intercambian, lee el docente, leen de a dos; algunos exploran, otras veces el docente solicita que les comenten los textos, otras veces, no; etc.*”; en relación a un contenido particular, con consignas claras y breves. Además, agregamos, el trabajo grupal e individual que depende de los temas, según los Registros de clases de los docentes y del Director. El siguiente fragmento ilustra la situación:

...] “Los niños están trabajando con las fotocopias. Los de sexto grado comienzan a movilizarse para hacer los folletos, le preguntan al docente: ¿podemos hacer de a dos o tres? Y responde, sí; como ustedes quieran. Pero no se demoren. El docente se acerca a los niños de cuarto grado y corrige. Señala con el dedo, mira aquí te falta. A otro niño, qué bien, vas bien. Y a otro, vamos, vamos que pasa, está muy breve, hay que mejorarlo. Qué le podemos agregar, pensemos juntos; te parece? Un niño finaliza la actividad y le dice al docente: puedo ayudar a mi compañero. El docente autoriza para que realicen esa actividad, con una orientación” (Registro de clase, N° 2, Director de Escuela).

Sin duda, la selección de textos se encuentra en relación directa con los contenidos y la propuesta de las tareas. Por una parte, responde a una postura teórica del Director y los docentes, en relación al sujeto que aprende, a las capacidades a desarrollar. A su vez, una concepción teórica y metodológica de la enseñanza y del aprendizaje de los contenidos del Área Lengua. Es decir:

¿Qué concepción de Lengua sostienen los docentes de la escuela rural?

¿Qué saberes se priorizan, por qué y para qué?

¿Qué objetivos y propósitos orientan el trabajo?

¿Qué estrategias didácticas seleccionan?

¿Qué relaciones vinculares permite el proceso de enseñanza y aprendizaje?

¿Qué formas de organización abordarán en las secciones de plurigrado?

¿Qué concepción de aprendizaje y de evaluación sostienen? Entre otros.

Aquí, retomamos las palabras de la autora Ferreiro, (1988) que nos dice: *se aprende a leer leyendo a escribir escribiendo*. Por lo tanto, la práctica de lectura y la escritura permanente en la escuela, enriquece las competencias lingüísticas de los alumnos de las comunidades rurales. Y es de importancia resaltar la motivación intrínseca y extrínseca que generan los docentes en la escuela, desde la selección de los diferentes portadores de textos para sistematizar progresivamente la adquisición de las competencias lingüísticas.

Entonces, se comprende la naturaleza social y cultural de los alumnos desde la teoría de Vigotsky, las formas de interacción comunicativa que expresan a diario, que para ellos no es una dificultad; sino un estilo personal y social adquirido *ahí en su contexto* (Mol, 1994). Sin embargo, a pesar de la existencia de una amplia brecha entre lo que la escuela exige y el contexto social, es importante contar con la disposición que tienen los alumnos para aprender.

Y, por otra parte, el valor que depositan los docentes a los saberes previos que tienen los alumnos para potenciar su desarrollo, comprenden que la lectura y la escritura son procesos cognitivos y discursivos situados, en un contexto socio-histórico-cultural. Reconocen las variedades lingüísticas, como un aspecto inicial y de importancia en el proceso de la sistematización de la Lengua, porque se reconoce la propia lógica de estructuración del lenguaje adquirido en la socialización (ellos si leen su mundo, lo interpretan, reinterpretan) y la escuela trabaja en la sistematización de la Lengua.

-Las actividades de los alumnos: cuadernos y carpetas

Las tareas que diseñan los docentes son mediadoras en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Modela el ambiente como los resultados a lograr, entre los contenidos y las interacciones que producen. O sea que, las formas de presentación de las actividades en variedad y cantidad tienen efectos identificables sobre los procedimientos y actitudes que desarrollan. En las diferentes secciones de plurigrado, las tareas que proponen los docentes, permiten comprender los textos, pensar, imaginar, crear, hablar, escribir, argumentar, exponer, enriquecer el vocabulario, escribir, leer, analizar, hacer, sintetizar, revisar, dialogar, relacionar, comparar, explicar, describir, compartir, etc.; según diferentes registros de clases y entrevistas.

Esto nos muestra la variedad de tareas y de propósitos para leer y escribir que presentan los docentes a los alumnos, con los que van estructurando en forma sistemática y progresiva la competencia lingüística. Si bien, los cuadernos de clases consisten en un registro de las diferentes actividades que realizan los alumnos, según las tareas proporcionadas por los docentes. Cuentan con la fecha, el Área, el tema, la consigna y las actividades desarrolladas por los alumnos. En algunos casos, se observa la firma y finalmente una línea que divide una tarea de otra. Es un formato de presentación, a la par del forrado y la revisión del docente.

Para la autora Gvirtz (1997):

Las actividades en su conjunto pueden ser, desde un punto de vista pedagógico, agrupadas en un número limitado de categorías. Dichas categorías no están mayormente vinculadas a la división o compartimento de los saberes en disciplinas curriculares, sino que, al contrario, integran en cada categoría diferentes disciplinas curriculares. Gvirtz (1997: 76).

Es decir que las actividades constituyen un registro organizado que siguen un orden cronológico en el tiempo y además, en la secuenciación lógica de los contenidos de las distintas Áreas. La continuidad lineal desde el inicio del período escolar y la secuenciación lógica, corresponde a la explicitación del currículum real, de lo que se enseña y las actividades que despliegan de los mismos. Siendo la

máxima expresión el desarrollo curricular en el aula, al margen de la estructuración formal. Esto porque muestran aprendizajes progresivos y graduales en la sistematización; (las dificultades aparecen y se van resolviendo en diferentes momentos, con la revisión que realizan los docentes).

Al observar los cuadernos de los alumnos, las primeras tareas se diferencian en forma notable de aquellas que realizan en el último trimestre del período escolar. Se observa los diferentes niveles de complejidad en las producciones, al que fueron accediendo los alumnos.

En una entrevista, un docente destaca:

[...] “Algunos tienen los cuadernos al inicio muy desprolijo, las letras, o la escritura, que no podemos hablar...; pero al avanzar en el tiempo van modificando los procesos, verdad que algunos les cuesta mucho más que a los otros. Ninguno es igual a otro, y uno los va viendo cuando uno corrige, los ayuda; sabe lo que les está pasando.

Claro, como son pocos chicos, puedo hacer un seguimiento individualizado a los niños, algunas veces pongo más atención, control y puedo dialogar en forma personal no solo con los que tienen dificultades”. (Entrevista al Docente B).

Por otra parte, se acentúa las formas de revisión que realiza el docente, resaltan las expresiones tales, como: “¡MUY BUENO! ¡BRAVO! ¡TE FELICITO! ¡BUENO! ¡ADELANTE!”; esto en las actividades con muy buena presentación y desarrollo. Mientras que, en otras, donde existen borrones, tachaduras, errores; aparece “¡CUIDADO! ¡VER! ¡REVISAR!”; o bien, incluyen signos de pregunta. Lo que posibilita, que los alumnos vuelvan a sus producciones personales y tomen conciencia del error, para mejorarlos. En este caso, la evaluación no es un mero control de las tareas, sino un seguimiento en la construcción y reconstrucción de los conocimientos.

Entonces el cuaderno de clases es:

Más que un instrumento de comunicación escrita, de las producciones de los alumnos en su proceso de aprendizaje, se convierte en un espacio donde el docente intenta ejercer el control del mismo. Esto dificulta (algunas veces) la producción espontánea y creativa del alumno". Gvirtz, (1997:43).

Por otra parte, las carpetas de actividades de los alumnos del Segundo Ciclo son similares a los cuadernos del Primer Ciclo. Muestran consignas como comentarios de textos leídos, respuesta a cuestionarios guías, el reconocimiento de las partes de un cuento, producciones escritas de leyendas, coplas, poemas, cuentos, noticias, recortes de textos, subrayado de los textos, producción de oraciones con diferentes clases de sustantivos, adjetivos; reglas de acentuación aplicados en diferentes textos, consignas grupales; palabras con grupos consonánticos, textos con diferentes tiempos verbales, libros de cuentos, diarios mensuales con noticias del lugar, un diccionario con el nombre de las plantas, una revista de animales de la zona, entre otros.

La disposición de los docentes en la atención individualizada durante la realización de las actividades promueve la confianza, la seguridad en las producciones individuales y grupales. En este caso, el docente logra que los niños estén atentos para que identifiquen los fonemas, grafemas cuando escriben.

[...] El docente corrige la escritura: Cómo se escribe la a, no es una o, o sí?. Cómo escribimos la f, a ver lo hacemos en el aire y ahora corregimos. Niños deben escribir bien....

Leamos. Leen la consigna con el docente, re-leen nuevamente las consignas. Explica el docente, analizan juntos su significado. Solicita ejemplos similares a la respuesta, anota en el pizarrón y luego borra. Proceden a realizar las tareas..."

(Registro de clase, N° 1, Docente B).

Focalizar en los procesos de escritura, permite a los alumnos revisar, tomar conciencia de los errores, comprender las consignas, y generar autonomía en el desarrollo de las tareas. Es una ventaja para el docente, porque pueden avocarse más tiempo a todos los alumnos de la sección, dependiendo de las dificultades y sus procesos.

También las actividades realizadas por los alumnos siempre fueron acompañadas en forma sistemática por los docentes; que se expresan en un Boletín de Calificaciones, desde lo cuantitativo. Sin embargo, es poco frecuente conocer, calificar lo que realmente saben, conocen los alumnos y expresan en las producciones escritas de los cuadernos y carpetas; como en las exposiciones en el aula.

...Los errores sintácticos observados señalan que el niño va internalizando y comprendiendo las reglas gramaticales, aplicando su propio razonamiento... al niño se le debe enseñar a hablar tratando de ofrecerle los modelos adecuados y en los momentos adecuados, sin imposiciones, ni bruscas correcciones. Así, podrá ir incorporando y procesando lo que ha comprendido en situaciones que le resultan significativas y/o de utilidad, para poder manifestarse, adecuando sus registros según el contexto. Miretti (2003: 72)

-El sentido de la evaluación

Las formas de revisión (y no de corrección como se denominaba las formas de evaluación tradicional) de las tareas del Área Lengua, en el primer ciclo se realiza mediante emoticones:

*[...] “Todos escriben de diferentes formas y luego leen sus escritos. Lo que voy haciendo es ver a quienes les cuesta más y así orientarlos mejor.
Me propuse ver claramente quiénes tienen más dificultades para poder ayudarlos, estar con ellos; estimularlos. Necesitan mucho estímulo, en la casa no lo tienen porque los padres trabajan”.*
(Entrevista, Docente B).

A la par de los emoticones, sea este de alegría, (significa que el desarrollo de las actividades fueron correctas) escriben ¡MUY BIEN! o ¡BRAVO!. O bien, en otros casos, a la par de la carita triste, (cuando las actividades deben ser revisadas), anotan ¡ATENCIÓN! o ¡CUIDADO! (se observa en los Cuadernos y carpetas de Actividades de los alumnos). Esta forma de evaluación no solo responde a los instrumentos de acreditación, sino a la permanente anticipación de nuevas estrategias de enseñanza. Si bien, es una exigencia esencial de control, importa la

forma de obtener la información sobre el estado en el que se encuentran los alumnos, en relación a los contenidos.

Desde los registros de clases, el docente del Nivel Inicial, primero y segundo grado estimula a los alumnos, dándoles un abrazo, o bien; tocándole la cabeza a medida que van desarrollando las actividades. En otros casos, fonetizan las palabras juntos y van leyendo juntos; borran aquello que está mal escrito, juntos revisan las producciones, entre otros. Estar a la par de los alumnos cuando realizan las actividades, es una clara muestra de atención, estímulo y afectividad con el que fortalece la autoestima personal. Lo cognitivo y lo afectivo se inter-relacionan (Piaget) y les permiten avanzar en los procesos de aprendizaje.

En forma general la revisión de las actividades es individual, los docentes señalan y explican el procedimiento, los orienta para continuar, o bien colaboran en la resolución de las consignas planteadas. En ciertos casos es grupal, cuando las actividades deben ser resueltas en los grupos, como durante el desarrollo de los Talleres. Aquí, se pone en práctica la auto-evaluación (cuando el docente realiza la revisión personal y colabora en la toma de conciencia, para la mejora) y la co-evaluación (los realizan los diferentes compañeros de la sección, al observar las producciones elaboradas. Por lo tanto, la evaluación está destinada a la mejora, porque es oportuna e inmediata. Esto es favorecido por la cantidad de alumnos.

La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. (Álvarez Méndez, 1996).

Siguiendo a los autores Álvarez Méndez, (1996), Santos Guerra, (2003), Celman, (1998) la evaluación es un proceso que se relaciona con los aprendizajes de los alumnos y la enseñanza de los docentes. Por el cual, el conjunto de acciones y decisiones acerca de ¿qué procesos van construyendo los alumnos?, ¿qué dificultades tienen en el proceso?, ¿en qué se puede afianzar? y ¿por qué no logran

comprender?. No es un proceso final, sino durante el proceso de la enseñanza; se evalúa y, por tanto, se conoce las diferentes construcciones que realizan los alumnos.

De esta forma, en todo momento *la evaluación intenta dialogar, comprender y mejorar*, al superar las dificultades, estimular el desarrollo de las capacidades según las posibilidades. Y, por otro lado; la adecuación de las actividades y la evaluación según situaciones personales de los alumnos. Siendo en este caso, la modalidad de evaluación continua, formativa, realizada en las prácticas habituales de trabajo. Asumen una actitud investigadora, atenta a la complejidad de los aprendizajes, tanto para apreciar los procesos, como sus resultados y analizar allí también, las dimensiones que entrecruzan la misma.

En tal sentido, la evaluación es significativa, concebida como un proceso complejo y continuo de valoración de los procesos, de sus resultados y de los contextos y condiciones en que éstas se producen. Siendo la función central, la comprensión de este proceso para la toma de decisiones oportunas e inmediatas, teniendo en cuenta los avances y retrocesos durante el desarrollo de las actividades de los alumnos en las diferentes Áreas de conocimiento, según los Cuadernos, Carpetas de los alumnos y Registro de Clases.

Por el que en esta escuela rural se evalúa para aprender y continuar con el proceso. *Saber leer, saber escribir y saber hablar* no son actividades que tensionan, producen miedo, angustia, sino que provocan disfrute y motivación al hacerlo. Porque los docentes aceptan lo que van aprendiendo y cuidadosamente exigen el desarrollo de otros procesos, a través del buen trato, el respeto por lo que saben y pueden.

La escuela es el lugar en el que se transmite el capital cultural existente, al tiempo que se ofrece la oportunidad para transformarlo, enriquecerlo y ponerlo en cuestión... A través de la oportunidad de poner en cuestión lo instituido, los niños se enriquecen psíquicamente y se re posicionan personal y socialmente, Vega y Miranda (2003:30).

Por lo tanto, a partir de las experiencias puestas en acción, en primer lugar, se contribuyó a la formación de los docentes, en la revisión de los trayectos formativos y el aporte de la actualización de los mismos. Porque se pensó que es necesario para construir nuevas concepciones e incidir en el pensar, decidir y hacer en la escuela rural. Y, por otra parte, los alumnos vivenciaron otras formas de enseñanza, que le posibilitaron confianza en el avance de sus propios procesos. Aquí el error no es entendido como sanción sino como un proceso que debe ser re-construido y mejorado. La atención individualizada y el andamiaje les permiten comprender el propio proceso que siguen los alumnos. Esto genera motivación y búsqueda de ayuda cuando los necesitan.

Como hemos venido diciendo, en esta escuela:

La relación de los alumnos con el medio es un factor decisivo para la adquisición y el dominio del lenguaje, y su evolución personal. También debemos tener en cuenta el contexto geográfico y las variedades lingüísticas, para poder comprender las diferencias y/o semejanzas, sumado a la influencia del grupo social del que provienen. Es decir que aprender una lengua no significa solo adquirir las estructuras internas que regulan su funcionamiento, sino también la multiplicidad de subsistemas y comportamientos frente al hecho lingüístico en sí, y a todo el proceso de la comunicación. Miretti, (2003: 78).

8.3. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA RURAL

[...] “Nosotros hicimos un lindo grupo, leemos, hablamos, nos preparamos, nos mantenemos informados de todo lo nuevo, todo ayudado por el Director. Porque él nos dice, nos da bibliografías y también compartimos lo que les pasa a los alumnos en la escuela.

Me costaba mucho los primeros días trabajar en la escuela, pero al dialogar con otro colega y el Director fui creando otras formas de trabajo. Tenía alumnos, que no sabía qué hacer con ellos, en cuanto a la atención y las normas de trabajo. Hablamos mucho entre nosotros y así me van saliendo las cosas mejor”. Entrevista, Docente A (2018).

El proceso de formación implica las trayectorias personales de los sujetos. Trayectorias ligadas a las experiencias sociales construidas en el andar por las instituciones educativas, Nicastro, (2009). Esas trayectorias son los que movilizan, acciones en torno a las propias expectativas personales de los sujetos, intereses, posición frente a la realidad. Los docentes se van formando, en las decisiones y actuaciones en torno al objetivo de la escuela, va más allá de la capacitación y la actualización.

Sostendremos entonces, que la relación entre trayectorias y pensamiento supone acciones enmarcadas y dirigidas por un pensamiento que se va desplegando en el mismo momento de la acción, que no es completamente previo a ella, que la orienta y la potencia en la medida que ella modifica el pensamiento mismo, Nicastro, (2009: 35).

Así la formación es un proceso dinámico, en permanente construcción. No es espontáneo, sino que el desarrollo de las capacidades para la acción se relaciona con los procesos de reflexión y análisis de las prácticas docentes (reflexiona en la acción, después de la acción y para la acción). Esto es un trabajo personal que hace el docente, sobre sí mismo (Ferry, 1990). Uno de los espacios para formarse es la escuela, en el escenario de las prácticas, donde los formadores a través de la mediación con los otros se van formando.

Para Ferry (1990) “formarse es encontrar formas para contar con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. El sujeto se forma, es él quien encuentra la forma, es él quien se desarrolla de forma en forma” (Ferry, 1990:124) Significa asumir la profesión con un significado y sentido personal. De allí que la tarea docente no se reduce a la acertada elección de los medios y procedimientos y a la competente y rigurosa aplicación de los mismos. Más bien, a los procesos de formación que se va definiendo en las situaciones vivas, ambiguas y conflictivas que caracterizan la vida de las aulas de la institución; a las que dan respuestas situándose y comprendiendo en el marco de las propias posibilidades.

En este caso, la tarea docente es creativa, pensada y situada. Creativa, en tanto que todo proyecto intenta ser un desafío, cuyo dispositivo es revisado insistentemente para reorientarlos a los objetivos y propósitos institucionales. Pensada en situación, con un diagnóstico que les permite definir acciones en el aquí y en el ahora. Situada en el análisis crítico, en la puesta en práctica de los proyectos diseñados para determinado contexto y sujetos.

Por lo tanto, a pesar de la ausencia de acciones de capacitación para la formación docente rural, desde el Ministerio de Educación, los docentes de esta escuela emprenden el trabajo con la *pasión* en la enseñanza; por todo lo que proponen e implementan a diario. Comparten ideas, experiencias, intereses, expectativas entre los docentes y el Director; con un espíritu cooperativo y respetuoso. El aula se transforma en un espacio de investigación, librado a la creatividad donde no hay recetas, sino *tentativas* para la acción. Y asumen que el cambio es posible.

En tal sentido, planteo la formación como *algo inacabado* (Freire, 2003), que nunca finaliza, porque en el proceso, los sujetos se van haciendo en la misma dinámica del trabajo cotidiano. Entonces, nos formamos y nos vamos formando, no es algo dado y predefinido; sino más bien, un proceso personal.

...Para que el conocimiento y experiencia, puedan ser integrados y para que estas experiencias sean realmente portadoras de cambios, de transformación sobre ti mismo; es necesario que aprendas a pensar, a analizar, que veas que, en el oficio de docente, las situaciones a las que uno se enfrenta son siempre singulares, Ferry (1997: 71).

El Director de la escuela rural a través de las diferentes actividades, promueve una gestión *democrática-motivadora-comunicativa* para formar a los docentes y a los alumnos. Permite a los docentes revisar las propias prácticas, mediante el diálogo reflexivo y analítico. Los docentes se actualizan en forma permanente por las revisiones bibliográficas, la lectura de las situaciones prácticas. Podemos decir, que

“El habitus se construye socialmente en una posición, en el campo social y genera prácticas y representaciones – toma de posición acerca de esas prácticas” Bourdieu, (1991).

De esta forma, aunque cada proyecto es breve, puntualizan las dificultades y las acciones para la revertirlos. Tratan de “poner centro en el proyecto educativo o propuesta de enseñanza concebida holísticamente como punto de referencia” Edelstein (1995). Por el que la estructuración es viable y hace factible la concreción del mismo, en la dimensión pedagógico-didáctica-curricular. También, la organización y la administración es primordial en la escuela; como la dimensión socio-comunitaria, en este caso comprenden que los padres están condicionados por el desempeño laboral, por el que no todos concurren a la escuela, como tampoco colaboran con sus hijos, por el desconocimiento de lo que se enseña en algunos casos u otros motivos. Por lo tanto, también el aprendizaje es esfuerzo de los propios alumnos, que muchas veces en soledad atraviesan el proceso de escolarización.

Es así que, los resultados de la institución no surgen al azar, se relaciona con los procesos formativos de la institución que van conformando el estilo institucional y las condiciones de los sujetos que aprenden. En este sentido, son los protagonistas quienes hacen posible el desarrollo de las capacidades. Y la mejora de la calidad educativa no solo depende del Director desde su gestión, sino también de los docentes, en la puesta en acción de las propuestas formativas y las particularidades de los alumnos.

Por otra parte, los docentes también asumen el propio trabajo con nuevas expectativas e ilusión a la par del Director, conforman un equipo de trabajo profesional. Porque enseñar no es solamente transmitir contenidos, es posibilitar también a los alumnos el desarrollo de la curiosidad y la motivación para aprender. De esta forma, la intervención didáctica es un proceso de mediación entre los sujetos.

“Los maestros actualmente replantean “los contenidos curriculares” regionalizándolos y adaptándolos a las

circunstancias sociales y culturales propias del espacio escolar, incorporándoles a los proyectos institucionales las cuestiones propias del lugar, como, asimismo, partiendo de los saberes del otros, la tolerancia y el respeto por lo que los chicos traen de su comunidad regional (estilos de vida, pertenencias, trayectorias y problemáticas)". Castillo, (2007: 134).

De acuerdo a los registros de clases y las entrevistas, los docentes cuentan con una formación que apunta a dos funciones importantes; una es la enseñanza de los contenidos, como un proceso de orientación y diálogo de conocimientos; la otra, es de seguimiento y acompañamiento oportuno en la apropiación de la lectura, sus usos; la producción de textos, la oralidad y la gramática. Y además con adecuadas formas de inter-acción, donde la afectividad los implica e involucra en la atención de los alumnos.

En este sentido, la experiencia de los docentes constituye un proceso de formación, en la medida que es significada y re-significada en la experiencia personal, como grupal. Sin embargo, la tarea del Director parece titánica, porque para brindar información debe leer, capacitarse y, además, realizar tareas de administración y organización fuera del horario escolar (porque en la escuela no puede realizarlo, por la doble función). Las condiciones con la que trabaja son sumamente complejas, probablemente ser nuevo en el cargo y, además, joven con una trayectoria formativa interesante, le permite comprender la realidad y generar acciones para transformarla.

Dice Tenti Fanfani en relación a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria: "la escuela sola no puede, sin la escuela no se puede. Y esta cuestión antes que pedagógica o de política educativa, es "política con mayúsculas y sin adjetivos", es un asunto de ciudadanía, que implica crear condiciones sociales y pedagógicas, necesarias, suficientes y oportunas" (Tenti Fanfani, 2009) para que todos los niños aprendan y los docentes enseñen y los Directores gestionen exitosamente la tarea institucional.

8.4. LOS TUTORES EN LA ESCUELA

Los tutores colaboran muy poco o casi nada en el proceso de alfabetización de los hijos, no por ingenuidad, sino porque algunos tampoco han logrado alfabetizarse; o bien, se alfabetizaron y con el poco uso no recuerdan el proceso de la lectura y escritura. Y, por otro lado, los progenitores desarrollan actividades productivas, como de pastoreo y cuidado de ganado por el que se encuentran ausentes en el acompañamiento de las tareas diarias.

En una entrevista, un tutor nos comenta:

[...] “Yo veo que la escuela le está enseñando bien a mis hijos. Ellos van y se quedan hasta la tarde. Llevan a la casa los cuadernos completos, leen y están más entusiasmados. A mí me parece que también los docentes les ayudan mucho, porque nosotros en casa no podemos hacer eso. Claro trabajamos todo el día y ellos están solos y nadie puede ayudarlos”. Entrevista a un padre de alumnos de la Escuela, N° 1, (2013).

Pero, no obstante, la escuela cuenta con la presencia de algunos padres en los actos escolares, reuniones de cooperadora, reunión por otros eventos. Tampoco podemos responsabilizarlos de las dificultades de aprendizaje de los hijos, porque las condiciones en las que viven, las distancias, el desempeño laboral imposibilita acompañar en la formación de los hijos.

Las familias campesinas a pesar de las situaciones que viven (salarios mínimos, viviendas en calidad de comodato, precariedad de servicios públicos) depositan otras expectativas en los hijos, de allí la importancia de la educación en este contexto. El hecho de inscribirlos y enviarlos todos los días, ya es una responsabilidad consciente de los padres. Una madre nos dice:

[...] “Queremos que nuestros hijos sean mejores que nosotros, que salgan adelante con las cosas que hacen y que piensen, progresen. La educación es muy importante para ellos, pueden viajar, conocer otros lugares, hablar mejor y ser mejores personas”. Entrevista a una madre de alumnos de la Escuela, N° 2, (2018).

Otro padre de un alumno, expresa:

[...] “El otro día me llamo el Director para felicitarme, porque mi hijo había sacado un premio en la escuela. El premio era de lectura y escritura, claro mi hijo siempre los fines de semana se pasa las horas leyendo y leyendo. Y también había sido bueno en la escritura, yo no sabía. Algunas veces me pide que le compre libros de cuentos, revistas y otras cosas más”. Entrevista a un padre de alumnos de la escuela, N° 3, (2018).

En este caso, podemos valorar a los padres porque hacen todo lo que pueden por la educación de sus hijos, y hasta a veces de dejarlos solos a cargo de los hermanos mayores, ante la búsqueda de mejores condiciones laborales. Entonces, no podemos responsabilizar de las dificultades de aprendizaje a los padres, como tampoco a los mismos alumnos, sino a las propias condiciones sociales y de vida que están sujetos en sus propios contextos y en algunos casos, a la escuela con la implementación de estrategias didácticas poco adecuadas. Pero también sabemos que la escuela no puede con todo, solo intenta y hace lo posible para mejorar las situaciones.

8.5. EL MODELO DE GESTIÓN DEL DIRECTOR EN LA ESCUELA

La gestión institucional que realiza el Director en esta escuela rural, es focalizada en lo pedagógico, porque se orienta en la resolución de las dificultades de aprendizaje en el Área Lengua. Esto conlleva al desarrollo profesional de los

docentes para comprender y situarse en la realidad y desde ahí generar acciones de mejora. Además, es concertada, sujeta a la participación, al diálogo y la colaboración en la generación de una propuesta educativa. Lo mencionado se puede constatar en las entrevistas, los registros de campo, como los momentos compartidos durante la investigación.

En el Libro de Reuniones e Instrucciones N° 2 existen diferentes registros sobre el tema tratado, leemos:

[...] “Todos los docentes participan con los conocimientos que tienen y ayudan a resolver las dificultades, independiente de las secciones a cargo. Podemos observar también: la participación del personal de servicio, en el izamiento de la bandera, actos, la preparación del almuerzo, la atención de los alumnos”. (Registro de campo, 2018).

El Director desde un liderazgo situacional problematiza la cotidianidad de los alumnos en su contexto y en la escuela. Y se observa la multiplicidad y la multidimensionalidad de los factores que entrecruzan la gestión directiva, porque en este caso, también es responsable de la enseñanza de una sección de plurigrado.

La gestión de los Proyectos parte de un diagnóstico pormenorizado, a partir del cual definen los propósitos a lograr y los fundamentos del proyecto educativo. El eje de la acción está en la visión de la escuela rural, *qué escuela tenemos, qué queremos; y para qué sociedad*. En ese sentido, “la escuela hace caminos entre la que tenemos y la que deseamos, en un juego donde hay que resolver; entre lo real y lo ideal, el camino de lo posible, de lo viable”, Ceballos, (2005:185).

[...] “Les cuesta leer, les cuesta escribir a los niños, el Área Lengua es la que tiene un bajo rendimiento en comparación con las demás. Los niños son poco comunicativos en un 70 % y el resto no. Los padres finalizaron la primaria; pero no leen ni escriben tanto, y así no pueden ayudar a sus hijos. Por lo tanto, el objetivo principal del Área Lengua con todas las demás Áreas, es que los niños: Lean, escriban, comprendan textos, expliquen, argumenten”. (Proyecto Curricular Institucional 2018).

El Proyecto Curricular enfatiza el *Área Lengua* como eje central, y las demás Áreas que conforman la Caja curricular (2010), se integran para desarrollar las diferentes competencias lingüísticas en los alumnos. Y de esta forma, la selección de los contenidos se encuentra en función a determinados criterios, que favorecen los procesos de aprendizaje en forma gradual.

Por otra parte, el Proyecto Jornada Completa también acentúa el trabajo con el *Área Lengua* a partir de la planificación de los diferentes Talleres, como: *Manualidades Ciencias, Audio-visuales/juegos, Huerta, Lectura y Escritura*. Esta modalidad diseñada fortalece el Área, pero a la vez enriquece en construcciones conceptuales referido a la vida cotidiana de los alumnos (la familia, el trabajo, la elaboración artesanal de quesos, charqui, etc.). Así el respeto a la cultura, significa aceptar a los sujetos de la comunidad como activos y participes de la dinámica social y cultural de su medio; asimismo de otros contextos a nivel provincial, nacional e internacional.

Los Proyectos Institucionales surgen los siguientes interrogantes: ¿qué problemáticas presenta la escuela rural?, ¿cómo se organiza?, ¿con qué equipo de docentes cuenta?, ¿qué prioridades definen?, ¿cuáles son los fundamentos teóricos-metodológicos de los docentes acerca del aprendizaje, la enseñanza, la evaluación para la escuela rural?, ¿qué competencias se pretenden lograr?, ¿para qué? y ¿por qué?.

El trabajo diseñado y sostenido en la práctica a través del acompañamiento y la orientación del Director en el desarrollo curricular, explica la importancia de la planificación de la enseñanza. En tal sentido, direcciona las diferentes acciones, en el marco de la inclusión, la diversidad, el trabajo con las trayectorias escolares, el derecho a la educación en la sociedad global, Torres (2011). De esta forma, el curriculum es situado, se gesta ahí en el contexto y a la vez, comprende y se compromete con la intención de transformarla. Así de esta forma, la singularidad de

la escuela rural se define por la modalidad de gestión y de la profesionalidad de los sujetos que la encarnan, con la apropiación comprensiva de la cultura. Se deja de lado, *la queja de las dificultades y la vulnerabilidad de las comunidades*, que generalmente se atribuyen como causas del fracaso escolar.

La funcionalidad de los Proyectos institucionales a través de la intervención, le dan vida a la institución. Porque estructuran, re-estructuran, los procesos durante la ejecución; desde un trabajo profesional que atraviesa la propia subjetividad de los formadores, el cómo habitan el espacio, el tiempo, las normas, los ritos, el poder, los valores; en sí la estructura del funcionamiento.

Es decir, que en cada sujeto formador existe un proyecto personal de realización y en él confluyen aspiraciones, sentimientos, deseos de realización; *de hacer, de ser, sentir y estar en la institución*. El por qué y el para qué hacer la tarea de un modo, u otro en la escuela rural encuadra los fundamentos de una construcción colectiva de trabajo, donde la misión y visión conforman un ideario a seguir. A pesar de la inestabilidad laboral de cada docente (uno suplente, un interino y un titular) y la incierta permanencia el próximo año en la institución; cuentan con el compromiso, la responsabilidad y la unión en los objetivos que proponen y emprenden.

En una entrevista, un docente plantea:

[...] “No sé si estaremos el próximo año, pero ahora nos preocupa la situación de nuestros alumnos, si volvemos a la escuela será mejor. Ahora, todos trabajamos y vamos haciendo mejoras, eso creo. Pero aprendemos nosotros y los chicos bastante. El Director nos empuja, antes no trabajamos así. Siempre los Directores ya estaban cansados por la edad y no estaban atento a todo lo que la escuela necesitaba”. (Entrevista, Docente A).

Entonces, la tarea que se gesta al interior de la institución posibilita un espacio propicio para la creatividad de los docentes, pues existe libertad en el marco de los objetivos del Proyecto Institucional. Sin duda la curiosidad, los empuja, motiva, los

lleva a develar la realidad a través de la acción. La curiosidad junto con la conciencia del inacabamiento, es el motor esencial del conocimiento (Freire, 2003: 21).

Plantean la enseñanza del Área Lengua con sentido y significado social, que compromete a las diferentes disciplinas. E integran formando estructuras flexibles a ser abordadas en forma multidisciplinar, desde una perspectiva global. Se pone así de relieve, la doble función del lenguaje: la función representativa y la comunicativa. En la primera, el alumno utiliza el lenguaje para construir o formalizar sus ideas y la segunda, posibilita exponer las ideas a los demás, comunicarlas contrastarlas.

En este caso, la escuela es promotora de cambios graduales, porque generan acciones que van modificando lentamente las estructuras existentes; no solo de las competencias lectoras y la producción de textos en los alumnos (Cuadernos y carpetas de los alumnos) sino también en la formación para la vida y la relación con los otros. Importa el sujeto en su ambiente natural, la cultura, las producciones de la zona (cómo son las formas de relación con el medio).

Por el que los resultados, es un producto de las formas de apropiación personal de los proyectos, por una parte, y por otra; del trabajo cooperativo de los diferentes actores de la institución. Resitúan en su debido lugar la importancia de los contenidos que deben ser objeto de atención prioritaria, exige contemplar aspectos como la inclusión, el reconocimiento, aportaciones y valoraciones de las personas, colectivos grupos y culturas que están presentes en las aulas y en la sociedad global, Torres (2011:14).

De esta forma, el Director orienta y asesora el trabajo docente para darle coherencia y continuidad en la intervención exitosa. Comparte la responsabilidad para atender las trayectorias escolares no encausadas de los alumnos (Terigi, 2007) (repetencia, abandono, inasistencia prolongadas, etc.). Por lo que, la escuela en este caso, no solo enseña contenidos disciplinares, sino también fortalece la autoestima personal de los niños.

Ilustra el análisis, la entrevista realizada al Director de la escuela:

[...] “Nosotros tenemos que pensar mucho en los alumnos, de dónde vienen, a qué se dedican en el horario de la tarde, cómo son los padres con ellos, porque así podemos enseñar mejor. El afecto, la confianza es importante y queremos que los alumnos aprendan, que aprendan muy bien”.

Aprovecho todo lo que saben los alumnos, del campo, de las plantas, los animales de la zona; aunque yo no sé tanto. Pero ellos prestan atención y me cuentan. Cuando les hago comentar algo, ellos cuentan; no siempre la voz acompaña. Hablan despacito, otros ya están hablando mejor. (Entrevista al Director de la escuela)

De esta forma, se observa que con voluntad, esfuerzo y disposición el Director y los docentes trabajan para garantizar la inclusión educativa, con la materialización de los proyectos.

CONCLUSIONES FINALES

1-CONCLUSIONES

-Del trayecto de la presente investigación

Haciendo una re-lectura de los primeros pasos por la presente investigación, en el Capítulo I, focalicé los interrogantes y los objetivos como ejes orientadores que delinearon el informe, a la par del enfoque metodológico empleado.

Desde lo metodológico, no hubo obstáculos en la aplicación de las diferentes técnicas de indagación. En cuanto al Registro de Campo, este se hizo durante los inicios del trabajo de investigación, en primer lugar, en la comunidad y luego en la institución escolar, sin alterar la naturalidad de la tarea de gestión. Por otra parte, se acordó el tiempo y espacio para la realización de las Entrevistas semi-estructuradas y los días para los Registros de clases; solo no autorizaron la grabación, ni la filmación. Mientras que los Documentos fueron facilitados para su lectura y no así la realización de las fotocopias. Todos estos datos recogidos, posibilitaron describir, interpretar y comprender la gestión que desarrolla el Director en la escuela rural.

Por otra parte, fue necesario la profundización y ampliación de los referentes teóricos, para analizar el objeto de estudio y otras problemáticas y/o situaciones inherentes al mismo.

-Desde la gestión del Director

La gestión del Director en esta escuela rural es altamente compleja, por la multiplicidad de las situaciones que se presentan en el día a día de la institución, y

que se involucra en la resolución inmediata, según las posibilidades y los recursos disponibles. El qué piensa de la comunidad rural, de los niños rurales, de las dificultades; como de las fortalezas, de los contenidos de la enseñanza; en otros términos, que significa la educación para este contexto. El Director estando ahí con el otro, construye la razón de ser de la escuela, esta definición involucra la propia persona y la profesionalidad; porque las estrategias que propone y cómo las desarrolla no surgen al azar.

Se reconoce la modalidad de gestión estratégica que asume el Director de la escuela, puesto que es capaz de liderar y de hacer frente a las condiciones más complejas en un mundo globalizado, y postmoderno. No actúa en soledad, forma un equipo con los otros miembros de la comunidad educativa, para construir y hacer de la escuela un proyecto. Y en la escuela rural, parece más simple, por una parte, por la cantidad de personal en la institución y que es más fácil dialogar, consensuar. Pero más complejo, por la cantidad de acciones que debe realizar; las inherentes a la función directiva y las de atención a una sección de plurigrado.

El desafío de la gestión del Director de esta escuela rural, se basa en la identificación de las problemáticas pedagógicas; es decir conocer las necesidades/demandas y desde ese lugar, diseña los proyectos. Pero un proyecto situado, viable y flexible para ser puesto en práctica. Y dirigir la escuela no significa responder a una serie de deberes, derechos y las cualidades, sino cómo el Director se posiciona en la función; en la que, interviene con las propias trayectorias de formación y esto hace que piense, decida y actúe de determinada forma.

Sin duda, desde la *gestión* define un eje de trabajo institucional, pero a la vez es una definición a nivel micropolítica de la escuela. Es decir, qué significado tiene la educación rural para esta escuela y en este contexto; por el que planifican y desarrollan determinados contenidos curriculares, según la organización del tiempo, el espacio y los grupos, como las formas de evaluar. Las acciones implican la mejora de los resultados en los aprendizajes de los alumnos, pero en primer lugar el

desarrollo profesional de los docentes a través de las reuniones, las fichas, las orientaciones y el asesoramiento que realiza en forma permanente.

En este caso, el director no actúa como un técnico que debe aplicar los lineamientos educativos, sino más bien reflexiona y analiza el curriculum con sus docentes. Por lo tanto, seleccionan, secuencian y organizan los contenidos, en relación a las dificultades de aprendizaje en el Área Lengua. Y esta Área, se convierte en un eje transversal de las demás Áreas de conocimiento, definidas en la Caja Curricular para la Educación Primaria. De esta forma, asume una posición crítica frente a la realidad áulica e institucional, porque delibera junto a los docentes la importancia de la educación, el sentido y significado para este contexto en particular, según recursos didácticos y condicionantes existentes. Es decir, que problematiza el qué hacer, cómo, por qué y para qué en esta escuela.

El diagnóstico inicial realizado a los alumnos de la escuela, emitió las diferentes dificultades en el aprendizaje del Área Lengua. Datos que analizó el Director con los docentes para reflexionar y comprender los resultados, su origen, los procesos escolares, familiares y socio-culturales, entre otros; que influyeron en el desarrollo del proceso alfabetizador. De esta forma, se definió el diseño de los proyectos a nivel institucional (en el Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular y Proyecto de Jornada Completa), que responden a la mejora del rendimiento escolar en esa Área en particular, como de las demás que conforman la Caja Curricular de la Educación Primaria.

Considera que el Área Lengua es transversal a las demás Áreas, porque el proceso de construcción de los conocimientos es sistemático y progresivo, según los contenidos y competencias a desarrollar en cada año escolar. Y saber leer, escribir, hablar y escuchar constituyen competencias complejas, que implica una variedad de actividades y portadores de textos, para lograr la apropiación significativa de los conocimientos. Son fundamentos que involucra un posicionamiento frente a los

saberes escolares, a los sujetos que aprenden y al contexto; es decir la función social del Área, en el para qué y por qué enseñar a leer y escribir en la escuela rural.

Desde la función, el Director focaliza la dimensión pedagógica, sin dejar de lado las otras dimensiones que intervienen en la gestión y en los procesos de mejora institucional. Es decir, que la dimensión organizativa-administrativa y la socio-comunitaria, se articulan para alcanzar los objetivos previstos desde el punto de vista pedagógico, la mejora de los resultados de aprendizaje en el Área Lengua. Para esto, los Proyectos son *situados* en la problemática, *flexibles* con la intención de modificarse en la marcha, *viabiles*, que asegura su concreción en las prácticas de la enseñanza y *sujetas a un control*, con un seguimiento que permite direccionar o re-direccionar los objetivos para alcanzar los resultados.

Aunque el trabajo del director de esta escuela, es un “*trabajo sobre la hora*”, de respuestas urgentes para ayer y con un gran contenido burocrático, no deja de lado la función específica. Direcciona la marcha de los proyectos, las planificaciones anuales, los dispositivos de enseñanza (la organización del tiempo, el espacio, el grupo de alumnos; los recursos, otros), la enseñanza en una sección de plurigrado, la formación a los docentes, la atención del comedor escolar, la asistencia a las reuniones con Supervisión; otros. Asimismo, orienta, asesora, evalúa los procesos de enseñanza a los docentes y analiza la adquisición de los conocimientos de los alumnos, desde lo cualitativo y cuantitativo.

A la vez, no deja de lado, el desarrollo profesional de los docentes por los espacios de reflexión y análisis teórico-práctico (que realiza en las reuniones, las bibliografías y fichas que proporciona, otros; pero también comparten las experiencias y se retro-alimentan mutuamente), como esencial para la transformación de las prácticas y, por ende, la mejora de los resultados.

Por otra parte, se visualiza en la gestión del Director la motivación, el acompañamiento a los docentes (comunicación, diálogos permanentes sobre las dificultades de aprendizaje de los alumnos y cooperación cuando la situación lo

requiere) y la libertad en la elección de las estrategias; porque solo brinda orientaciones generales (que son analizados y consensuados), pero las decisiones son personales y profesionales de los formadores. Así, la libertad que le confiere a los docentes para construir sus propios dispositivos de enseñanza, es coherente con la gestión estratégica situacional que adopta. De esta forma, la mejora escolar es un trabajo en equipo y comprometido con una realidad, la comunidad escolar.

Las formas de agrupar a los alumnos en la escuela rural, no está determinada por el número de integrantes, sino por las capacidades desarrolladas, para avanzar en la sistematización de la lectura, la oralidad y la escritura. Entonces, a pesar de la existencia de los diferentes grados en las secciones de plurigrado, las formas de intervención docente se diferencian; específicamente en el abordaje de los contenidos, las actividades, las competencias a desarrollar en cada nivel correspondiente.

Por lo tanto, la revisión a las formas de organización de los alumnos, están determinadas por el ámbito de intervención de los docentes, puesto que las actividades y los contenidos (responden a determinados criterios), generalmente organizan al grupo de alumnos, y no se define por la cantidad de alumnos correspondientes a cada sección del plurigrado. Es decir, que no se trabaja con una organización rígida de los alumnos, el espacio y el tiempo, porque cada docente es quien organiza el mismo, de acuerdo a los requerimientos pedagógicos, como a las necesidades de los mismos alumnos.

En cuanto a la evaluación, la mirada centrada en el proceso, permite realizar un seguimiento oportuno a los alumnos durante el proceso de aprendizaje. El andamiaje en la lectura (leen juntos, ellos van señalando con el dedo), en la escritura (también leen juntos las producciones y les permiten observar los errores para revisarlos), en la oralidad (la escucha entre todos que parte de los grados inferiores a los superiores le permite ampliar el vocabulario, resaltar la coherencia y cohesión de los mensajes emitidos). Es decir, que el andamiaje promueve confianza y además el

desarrollo de las capacidades y la revisión se orienta a la sistematización de la lengua.

De acuerdo a las orientaciones del Director, las formas de intervención de los docentes durante el desarrollo de las actividades de los alumnos, influyen en forma positiva en el trayecto escolar de los niños, como en la construcción o re-construcción de la autoestima personal, y de enfrentarse a la vida misma, como al mundo, con otras herramientas y disposiciones. Por lo tanto, los vínculos positivos que establecen los docentes, el Director con los alumnos; les permite sobre-ponerse a la crisis, a la adversidad que viven y atraviesan en su contexto familiar y social en el que viven.

Por otra parte, los vínculos que establecen entre pares que conforman la sección de plurigrado, también favorece a la reconstrucción de la autoestima personal; porque se visualiza que los alumnos de grados superiores orientan a los de grados inferiores (en el cuidado a los más pequeños durante los recreos, los juegos, el comedor escolar). La cooperación entre pares, el buen trato refleja el clima escolar que existe en la escuela.

También, le interesa el aporte de los tutores, en la educación de los hijos y los compromisos que establecen con la escuela. Si bien, son pocos los padres que participan de algunos eventos escolares, comprenden la situación laboral de los mismos y, además, las distancias para llegar a la escuela.

En la gestión del Director se entrecruzan múltiples dimensiones que hacen al contexto social, económico, cultural, político, científico y tecnológico; que constituyen condicionantes a la par de otros, que refieren específicamente a lo escolar. Las dificultades de aprendizaje de los alumnos, la ausencia de recursos didácticos, la poca participación de los tutores en la escuela, la asistencia de los alumnos, la migración de los padres. Y así también, de los docentes en cuanto al conocimiento de estrategias de enseñanza, como de las formas de evaluación; entre otros.

Complejidad que requiere diferentes respuestas y en muchos casos; en forma simultánea e inmediata. No significa, imposibilidad de mejora o de transformación de las

prácticas, porque solo son condicionantes en este caso, y es el Director con los docentes, quienes definen y promueven la mejora escolar.

Se evidencian las siguientes acciones en la escuela:

-La dimensión Pedagógica:

-El Diagnóstico institucional, mediante el cual se identifican las problemáticas y se definen las prioridades pedagógicas.

-La focalización del trabajo en el Área Lengua

-La elaboración de los diferentes Proyectos: Institucional, Curricular y de Jornada Completa.

-La deliberación de los contenidos a enseñar.

-La selección, secuenciación y organización de los contenidos para la puesta en práctica.

-Define los criterios para diseñar las planificaciones de la enseñanza.

- La formación a los docentes (la orientación, asesoramiento y evaluación de la tarea docente).

-Orienta en la construcción de los dispositivos para la enseñanza y los deja a la libertad para asumir una propuesta personal. Por lo tanto, la organización de los grupos, el tiempo y el espacio lo define cada docente, y así también las estrategias de enseñanza, como las formas de evaluación.

-Observa las clases.

-Asesora y realiza el seguimiento a la tarea docente durante el desarrollo para revisar y orientarlos al logro de los objetivos previstos.

-Organiza reuniones mensuales, brinda fichas para formar a los docentes, proporciona bibliografías; por lo tanto, atiende al desarrollo profesional.

-Orienta en la construcción vínculos positivos para el fortalecimiento de la autoestima de los alumnos.

En la dimensión Organizativa-administrativa:

-El diseño de los proyectos.

-La construcción de horarios, Registros, Libros, informes, planillas estadísticas sobre la realidad institucional, otros.

-Planifica, enseña y evalúa a una sección de plurigrado.

-Confecciona planillas mensuales.

-Realiza Actas de diferentes temas y en diferentes Libros reglamentarios.

-Realiza certificados de escolaridad y otros.

-Firma el recorrido de los agentes de seguridad.

En la dimensión socio-comunitaria:

-La atención del Comedor escolar en la preparación del Menú, la compra de mercaderías, la preparación de los platos, entre otros.

-Reunión con la cooperadora escolar por el comedor escolar

-La atención a los tutores, la autoridad policial, municipal, el agente sanitario, otros.

-Busca a los proveedores y organiza el comedor escolar.

-Se reúne con los padres por diferentes temas escolares.

En síntesis, el conocimiento de la realidad escolar le permite al Director fundamentar el abordaje institucional desde el Área Lengua, debido a la sobre-edad, la repitencia de los alumnos y la propia cultura de la comunidad. Además, los proyectos institucionales existentes de la anterior gestión, no abordan las dificultades de aprendizaje y son poco viables porque muestran la transcripción de los contenidos previstos en el Diseño Curricular (2010).

Por lo tanto, considera al Área Lengua como un eje que articula los diferentes contenidos curriculares y, además, explica la importancia en la formación de los alumnos de la escuela rural. El proceso de aprendizaje de los alumnos es diferente, porque se encuentra atravesado por las diferentes dimensiones del contexto, la comunidad, la cultura, la producción agrícola, ganadera, comercial, artesanal, otros de la zona. Esto no significa que no aprenderán, las dimensiones influyen, pero no definen el fracaso escolar.

También, los mismos dispositivos de enseñanza de los docentes, los proyectos institucionales, posibilitaron el trabajo en diversidad y en la mejora de los resultados. En este caso, fue un aporte valioso el espacio de reflexión y análisis de las dificultades de los alumnos y el intercambio de experiencias permanente de los docentes, la orientación, la capacitación de parte del Director en diferentes temáticas. Es decir, que fortaleció la enseñanza con nuevas concepciones teóricas y prácticas, como las estrategias de formación de los docentes para la puesta en práctica.

En este caso, la propia formación del Director y su posicionamiento frente a las problemáticas observadas en la escuela, en el contexto y la comunidad, fue esencial en el proceso de transformación de las prácticas a nivel de la cultura institucional. A pesar de no haber concursado el cargo, las competencias para la función se evidencian en las diferentes acciones; que legitiman su función, el liderazgo pedagógico basado en la innovación.

De esta forma, los objetivos precisos y la claridad de las acciones orientan el trabajo institucional a partir de los proyectos: viables, situados y participativos; en la búsqueda de la mejora escolar, a nivel de los alumnos, docentes y comunidad. Se infieren los resultados de la gestión del Director, en forma progresiva y sistemática, tanto en la enseñanza de los docentes, como en el aprendizaje de los alumnos y el sentido que le otorgan los padres a la educación de sus hijos.

Por lo tanto, a pesar del contexto en el que viven los alumnos aprenden, allí encuentran contención afectiva y otros conocimientos para la continuidad escolar y el desempeño personal en la sociedad. La escuela cumple la función educadora por excelencia, porque los profesionales de la educación generan dispositivos de trabajo que atienden a la diversidad (que no implica necesariamente desventajas de inteligencia, de habilidades; menos aún ausencia de potencialidades y posibilidades). Y en este sentido, podemos afirmar que los alumnos se convierten en el centro del

proceso educativo cuando reconocen quienes son, como aprenden, cuáles son sus intereses, sus dificultades y fortalezas, su contexto social y cultural.

Solo desde este lugar, la enseñanza ofrece a los alumnos, las mejores opciones para que todos se involucren activamente y le encuentren un sentido a lo que aprenden y al mundo en el que viven. Este trabajo en y con la diversidad no es un discurso, sino una práctica desde el modelo de gestión estratégica del Director de la escuela y de los docentes en la gestión áulica.

De esta forma, el Director sostiene un modelo de Gestión Estratégico basado en el liderazgo pedagógico, colegiado y en la mejora sistemática con la evaluación permanente. Y los resultados de la gestión dan cuenta de un trabajo coordinado y comprometido en la mejora de las dificultades de aprendizaje del Área Lengua, que considera como competencia imprescindible en la comunicación social y la continuidad de los procesos de escolarización. Pero para esto, trabaja en la formación de los docentes y las orientaciones posibilitan la libertad en la elección de estrategias, para la puesta en práctica, sea de la planificación, la enseñanza, la organización del tiempo, el espacio y el grupo de alumnos; como las relaciones vinculares.

La gestión tiene impacto en la mejora escolar, es decir, en las prácticas pedagógicas de los docentes y, por ende, en la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, el posicionamiento del Director y su formación es fundamental en la transformación de la escuela, porque es quien dirige, proyecta, coordina, desarrolla y evalúa las acciones. Se desempeña la función en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006), en relación al Reglamento General de Escuelas (1969) Estatuto del Educador Ley N° 6830 (1995) Circulares y Resoluciones del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, de Dirección de Educación Primaria.

El Director de esta escuela rural, ascendió al cargo por antigüedad y se visualiza formación actualizada, experiencia como docente. Las trayectorias de formación personal y profesional definen un hacer, un ser, un sentir y un habitar en la escuela. Por el cual, es diferente la forma de involucrarse en la tarea (como respuesta a una realidad, desde las expectativas, intereses, necesidades) que hacen a la singularidad de la gestión.

REFLEXIONES FINALES

“La práctica del investigador es una combinación variable (según el tema, las experiencias de los investigadores, los recursos disponibles, las estrategias de trabajo escogida, etc.) de uso o aplicación de procedimientos, objetivos predeterminados y sabiduría práctica...”

Tenti Fanfani, (1988)

La elaboración de la presente fue producto de una línea de trabajo que he desarrollado durante varios años, como investigadora y docente. En este caso específico se abordó la gestión del Director en una escuela rural, porque es él quien dirige y coordina las acciones de la institución y en cierta forma dependen los resultados. En la función puede motivar/ obstaculizar/ paralizar la construcción y desarrollo de determinados proyectos.

Si bien existe una serie de instrucciones que los directores deben aplicar, sobre qué hacer, cómo, por qué y para qué en las instituciones, pero no todas son iguales y menos aún las problemáticas, los contextos en donde se insertan; como también, la misma personalidad, la formación de los que asumen el cargo. Son las trayectorias socio-profesionales las que orientan ciertas prácticas de gestión institucional, por lo que las normativas y las bibliografías existentes solo iluminan una forma de trabajo, pero son los directores quienes se involucran e introducen su impronta personal. Se arriesgan y desafían las mismas situaciones que se presentan.

Quedan en borradores otras ideas, interpretaciones de las expresiones, acciones, actitudes del director, los docentes, alumnos, personal de servicio y padres de la escuela rural, que invita a seguir pensando sobre el sentido y significado de la tarea de educar en las condiciones adversas.

María Laura
Salta, Marzo, 2020

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo I. y López M. (1996). El proceso de la entrevista. México. Limusa:
- Achilli, E. (1996) Práctica docente y diversidad sociocultural. Rosario, Argentina. HomoSapiens.
- Adiez, I. (1991) Ciclos de vida de las organizaciones. Diaz Santos. Madrid.
- Aguilar Barreto, J.; Bermúdez-Pirela, V. y Hernández Peña, Y. (2016) Educación, cultura y sociedad: oportunidades para la investigación. Ed. Universidad Simón Bolívar. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Aguilar Ródenas, C. (2001) Lengua y cultura desde la opción crítica en Lengua y cultura. Bs. As. Aique.
- Albericio, J. (1997) Las agrupaciones flexibles. España. Edebé.
- Alen, B. y Sarldi, V. (2009) Iniciarse como docente en escuelas rurales. Bs. As. Ministerio de Educación.
- Alisedo, G., Melgar, S. y Chiocci, C. (1994) Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Bs. As. Aljibe.
- Alliaud, A. (2011) Los Gajes del Oficio. Enseñanza Pedagogía y formación. Bs. As. Aique.
- Alliaud, A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Bs. As. Paidós.
- Alterman, N. (2009) Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula. Bs. As. Ministerio de Educación de la Nación. Documento elaborado para la capacitación en la gestión Escolar. FOPIIE.

- Álvarez Méndez, J. (2001) Evaluar para conocer, examinar para excluir. España. Morata.
- Álvarez Méndez, J. (2004) El liderazgo facilitador del cambio. En dirección para la innovación. Apertura de los centros a la sociedad del conocimiento. España. Actas del Congreso internacional sobre dirección de centros. ICE Universidad de Deusto.
- Álvarez, M. y Santos Monserrat (2007) Tecnología del proyecto de dirección. Bs. As. Kimeln.
- Álvarez, M. (1998). El liderazgo de la calidad total. España. Praxis.
- Álvarez, M. (2007) El programa de dirección. Bs. As. Kimeln.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J, Recart, M y Vizcarra, L. (2000). Gestión escolar. Un estado de arte de la literatura. México. Revista Paidea 29-15-43.
- Amarrante, A. M. (2000) Gestión Directiva. Bs. As. Magisterio del Río de la Plata.
- Angulo, J. F. y Blanco, N. (1994) Teoría y desarrollo del curriculum. Málaga. España. Aljibe.
- Angulo, L.; Morera, D. y Torres, V. Modelo y práctica pedagógica en la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana: condiciones, limitaciones y
- Anijovich, R. y González, C. (2011) Evaluar para aprender. Bs. As. Aique.
- Anijovich, R. y otros (2004) Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad. Bs. As. Paidós.
- Anijovich, R. y otros (2009) Transitar la formación pedagógica. Bs. As. Paidós.
- Anquín, A. (1998) Informes de Investigación sobre la Educación rural en la Puna. Salta, Argentina. CISEN. Universidad Nacional de Salta.
- Anuario Estadístico: 2016-2017- Dirección de Estadística de la Provincia de Salta. Ministerio de Educación. 2017.
- Apple, M. W. (1997) Teoría Crítica y Educación. Bs. As. Miño y Dávila Editores.
- Azzerboni, D. y Harf, R. (2003) Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional. Bs. As. Novedades Educativas.
- Ball, S (1994) la micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. España. Paidós.
- Bauman, Z. (2003) Modernidad Líquida. Bs. As. Fondo de cultura económica.

- Bazán, M. D. (2019) Exploraciones de Frontera. Salta. Argentina. Hanne.
- Beltrán Llavador, F. y San Martín Alonso, A. (2000) Diseñar la Coherencia escolar. Madrid. Morata.
- Bernal, J. (2001). Liderar el cambio: el liderazgo transformacional. España. Anuario de Educación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza,
- Bertely Busquets, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, México. Paidós.
- Blejmar, B. (2005) Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Bs. As. Novedades Educativas.
- Blejmar, B. (2015) El lado subjetivo de la gestión. Bs. As. Aique
- Boix, R. (1995) Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural. Barcelona. Graó.
- Bolívar, (1998) Cómo mejorar los centros educativos. España. Morata.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. Madrid. UNED.
- Bolívar, A. (2000) Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades. Madrid. La Muralla
- Bolivar, A. (2005) Cultura escolar y cambio curricular. El desarrollo curricular entre el control externo y la autonomía institucional. Bs. As. Ministerio de Educación Ciencia y tecnología. Policopiado.
- Bolivar, A. (2009) La autonomía en la gestión como nuevo modelo de regulación. Bs. As. Espacios en Blanco. En revistaespaciosenblanco@gmail.com
- Bolivar, A. (2012) Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Málaga, España. Aljibe.
- Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. Investigación en la escuela. España. Universidad de Valencia.
- Borioli, A. (2010) El trabajo del director en los actuales contextos. Bs. As. Ministerio de Educación de la Nación. Entre directores de Escuela Primaria.
- Borsotti, C. (1984) Sociedad rural, educación y escuela en América Latina. Bs. As.: Kapelusz.
- Bourdieu, P. (1991) El sentido práctico. Madrid: Taurus.

- Bourdieu, P. (1996) Capital cultural, escuela y espacio social. México. Siglo XXI.
- Braslavsky, B. (1992) La escuela puede. Bs. As. Aique.
- Braslavsky, B. (2005) Enseñar a entender lo que se lee. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.
- Brígido, A. M. (2011) Gestión Directiva, Evaluación de los Aprendizajes y rendimiento escolar. Córdoba, Argentina. Hispania.
- Bruner, J. (1997) La Educación. Puerta de la cultura. Aprendizaje. Madrid. Visor
- Camilloni, A. (2017) en Ser director. Tomo II Comp. Romero, Cl. Aique. Torcuato Di Tella. Bs. As.
- Camilloni, A. y otras (1996) Corrientes didácticas contemporáneas. Bs. As. Paidós.
- Camilloni, A.; Celman, S. y otros (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs. As. Paidós.
- Cantero, G. y Celman, S. (2001) Gestión escolar en condiciones adversas. Bs. As. Santillana.
- Carozzi de Rojo, M. (1994). Didácticas Especiales: Estado en debate. Bs. As. Aique.
- Carozzi de Rojo, M. (1994) Proyectos integrados en la EGB. Bs. As. Paidós.
- Carr, W. (1996) Una teoría para la educación. Madrid. Morata.
- Carrasco Sáez, A. (2013) El discurso de los directores sobre la Gestión Escolar: de Administradores a Gestores en una Institución Educativa. Santiago de Chile. FLACSO.
- Carrasco Sáez, A. (2013) El discurso de los directores sobre la Gestión Escolar: de Administradores a Gestores en una Institución Educativa. Santiago de Chile. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Educación.
- Carretero, M. (1993) El constructivismo y la educación. Bs. As. Aique.
- Cassany, Luna, Sanz (1994) Enseñar Lengua. Barcelona. Grao.
- Castillo Ospina, O. L. (2008) Paradigmas y conceptos de desarrollo rural. Bogotá. Colección Apuntes de Clase N° 2. Pontificia Universidad Javeriana.
- Castillo, S. (Comp.) (2007) Escuelas ruralizadas y Desarrollo regional. Universidad Nacional de la Pampa. La Pampa, Argentina. Miño y Dávila.

- Castro H. y Reboratti, C. (2008). Revisión del concepto de ruralidad para la Argentina y alternativas posibles para su redefinición. Bs. As. Ministerio de Economía y Producción. 1ª ed. Electrónica, E-Book (estudios e investigaciones; 15).
- Ceballos, M. y Ariaudo, M. (2005) La trama de las instituciones y de su gestión directiva. Córdoba, Argentina. Yammal.
- Ceña, F. (1993) El desarrollo rural en sentido amplio. Andalucía, España. El Desarrollo Rural Andaluz a las Puertas del Siglo XXI, N° 32.
- Cifuentes Gil, R.M. (2000) Diseño de Proyecto de investigación cualitativa. Bs. As. Noveduc.
- Circular N°2 (2011) Dirección de Educación Primaria. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Argentina
- Circular N°3 (2011). Dirección de Educación Primaria. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Argentina.
- Circular N° 1 del Consejo General de Educación (1989), (1991). Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Argentina.
- Cole, M., y Engestrom Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomón, G. (Comp.) Cogniciones distribuidas (pp. 23-74). Amorrortu. Bs. As.
- Cols. E. (2011) Estilos de enseñanza. Bs. As. HomoSapiens.
- Connell, R. (1997) Escuelas y justicia social. Madrid. Morata.
- Contreras, D. J. (1990) Enseñanza, currículo y profesorado. Barcelona. Akal
- Coria, J. y Mezzadra, F. (2013) La formación docente continua en las provincias. Un análisis comparado de las políticas y regulaciones provinciales. Bs. As. CIPPEC.
- Cornu, L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. Barcelona. Debate.
- Creemers, B (1997) En Reynolds y otros: las escuelas eficaces, claves para mejorar la enseñanza. Madrid. Aula XXI Santillana.
- Davini, C. (2008) Métodos de enseñanza. Bs. As. Santillana.
- De Carli, S. (2011) ¿Qué sabemos de la educación básica en contextos rurales? Un recorrido de lo investigado a nivel argentino y latinoamericano. Bs. As. Universidad San Andrés.
- de educación. Fundación Jaume Bofill UOC. <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

- De Salas, S., Martínez, V. y Morales, C. (2011). [Una guía para la elaboración de estudios de caso.](#) Quito Ecuador. Razón y palabra.
- Di Méo, G. (1998) Géographie social et territoires. París. Nathan
- Díaz Barriga, F. (2006) Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México. Ed. McGraw-Hill Interamericana.
- DiNIECE (2008) El perfil de los directores de escuela en Argentina. Una revisión de los datos del Censo Nacional de Docentes 2004. Año 3/ N°5/ Noviembre-Diciembre, 2008.
- DiNIEE/SICE/MED en base a datos RA (2015) Dirección de Estadística del Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As. Argentina
- Diseño Curricular para la Educación Primaria (2010) Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, Argentina.
- Documento Base Educación rural en el Sistema Educativo Nacional. Anexo Resolución CFE N° 128, Diciembre de 2010. Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As. Argentina.
- Duchatzky, S. y Birgin, A. (2001) ¿Dónde está la escuela? Bs. As. FLACSO. Manantial.
- Dufour, G. y otros (2008) El rol de los supervisores e inspectores en el gobierno del sistema educativo argentino. Bs. As. Aique
- Durán Acosta, J. A. (1996) El Proyecto educativo institucional. Bs. As. Magisterio.
- Durán, S. y Douglas, S. (1999) Propuesta metodológica de educación desde y para el sector rural de Nicaragua. Managua. Fondo de Cultura Económica.
- Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Bs. As. Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia. Bs. As. Kapeluz.
- Educación Rural. (2011) Bs. As. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://www.mapaeducativo.edu.ar/images/stories/men/ed_rural_4_infod.pdf
- Educación Rural. Reconceptualización situacional. (2007) En Revista Iberoamericana de Educación N°50, "Escuela y fracaso: hipótesis y circunstancias". Pp. 23/ 39. Madrid. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf>

- Elliott, J. (1990) La investigación acción en educación. Madrid. Morata.
- Elmore, T. y Sykes, G. (1996) Política Curricular. Traducción Paula Galeano. EEUU. Universidad de Harvard y Universidad del Estado de Michigan.
- Especialización Superior en Educación Rural. (2010). Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Ezpeleta, J. (1992) Problemas y teorías a propósito de la gestión pedagógica. En la Gestión pedagógica de la escuela, Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán, Santiago de Chile. UNESCO/OREALC.
- Ezpeleta, J. (1997) Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. En Revista Iberoamericana de Educación N°15. Micropolítica en la Escuela.
- Fainholc, B. (1991) Educación Rural: temas Claves. Bs. As. Ed. Aique.
- Fainholc, B. (1980) La educación rural argentina. Bs. As. Librería del Colegio.
- Feldman (1994) Curriculum, maestros y especialistas. Bs. As. Libros del Quirquincho.
- Fernández, L. (1993) Las instituciones educativas Bs. As. Paidós.
- Ferreiro, (1988) El proyecto Principal de alfabetización. Un análisis cualitativo. La Habana. UNESCO-OREALC.
- Ferreiro, E. (1989) El Proyecto Principal de Educación y la Alfabetización de Niños: Un análisis cualitativo. Bs. As. Páginas para el docente N° 17. Boletín Informativo. Aique.
- Ferreiro, E. (1989) El Proyecto Principal de Educación. La Alfabetización de los niños. Bs. As. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1989) Los hijos del analfabetismo. Propuestas de alfabetización escolar en América Latina. México. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1992) Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural. Bs. As. Libros del Quirquincho.
- Ferreiro, E. (1993) La alfabetización de los niños en la última década del siglo. Quito, Ecuador. Libresca. Colección Educación N° 5.
- Ferreiro, E. y otros (2000) Sistemas de escritura, constructivismo y educación. Rosario de Santa Fé, Argentina. HomoSapiens.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) Los sistemas de lecto-escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI.
- Ferry, G. (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Bs. As. Novedades Educativas.
- Finocchio, A. M. (2009) Conquistar la escritura. Bs. As. Paidós.
- Flessa, J. (2017) en Ser director. Tomo II. Comp. Romero, Cl. Aique. Torcuato Di Tella. Bs. As.
- Flood, C. y otros (1985) Escuela producción y familia campesina. Bs. As. Miño y Dávila.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. España. Revista Española de Investigaciones Sociológicas. REIS.
- Freire, P. (2003) El Grito manso. Bs. As. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994) Cartas a quien pretende enseñar. Bs. As. Ed. Siglo XXI.
- Freire, S. y Mirandao, A. (2014) El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. Lima, Perú. Grupo de Análisis para el Desarrollo. GRADE.
- Frigerio, G. (1995) De aquí y de allá. Texto sobre la educación y su dirección. Ed. Kapeluz. Bs. As.
- Frigerio, G. (1997) El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Bs. As. Santillana.
- Frigerio, G. (2004) De la gestión al gobierno de lo escolar. Bs. As. Novedades Educativas.
- Frigerio, G. Poggi, M. (1999) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Bs. As. Novedades educativas.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1995) Las instituciones educativas: Cara y Ceca. Bs. As. Ed. Troquel.
- Fullan, M. y Hargreaves (1999) La escuela que queremos. Madrid. Amorrourtu.
- Fullan, M. (2001) Líder en una cultura de cambio. Madrid. Octaedro.
- Gajardo, M., y Andraca, Ana M. (1992) Docentes y docencia: las zonas rurales. Santiago de Chile. UNESCO. FLACSO.

- Galton, M., y Patrick, H. (1993) El currículo en la pequeña escuela primaria. Madrid. La Muralla.
- Gamarnik. R. (2010) El trabajo del director y el proyecto de la escuela. Bs. As. Ministerio de Educación de la Nación. Entre Directores de escuela Primaria.
- Gamarnik. R. (2010) El trabajo del Director y los contenidos escolares. Primera Parte. Bs. As. Ministerio de Educación de la Nación. Entre Directores de escuela Primaria.
- Gamarnik. R. (2010) El trabajo del Director y los contenidos escolares. Segunda parte. Bs. As. Ministerio de Educación de la Nación. Entre Directores de escuela Primaria.
- Gamarnik. R. (2010) La generación de las condiciones institucionales para la enseñanza. Bs. As. Ministerio de Educación de la Nación. Entre Directores de escuela Primaria.
- García de Ceretto, J. (2007) El conocimiento y el curriculum en la escuela. Bs. As. HomoSapiens.
- García Marirrodiga, R. (2004) El proyecto, un instrumento pedagógico que favorece el desarrollo rural. Análisis de algunos casos en Colombia. Bilbao. España. AEIPRO.
- Gibaja, R. (1993) El tiempo instructivo. Bs. As. Aique.
- Gimeno Sacristán, J. (1988) El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.
- Golzman, G. (2007) Cuaderno para el docente. Cultura escrita y escuela rural: aportes para leer y escribir en el plurigrado. Bs. As. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Golzman, G. (2007) Cuaderno para el docente. Ejemplos para pensar la enseñanza en las escuelas rurales. Bs. As. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- González de Cúberes, María T. (1994) El taller de los talleres. Bs. As. Estrada.
- Gurevich, R. (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez, T. (2007) Educación, agro y sociedad: políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955. Bs. As. Universidad Nacional de Quilmes.

- Gvirtz, S. (2012) Construir una buena escuela: herramientas para el director. Bs. As. Paidós.
- Gvirtz, S. (2015) Decálogo para la mejora escolar. Bs. As. Ed. Granica
- Gvirtz, S. y Podestá, M. E. (2004) Mejorar la gestión Directiva en la escuela. Bs. As. Granica.
- Gvirtz, S. y Podestá, M.E. (2004) Mejorar las escuelas. Acerca de la gestión de la Enseñanza. Bs. As. Granica.
- Habermas, J. (1982) Conocimiento e interés. Madrid. Taurus.
- Harf, R. y Azzerboni, D. (2007) Estrategias para la acción directiva. Bs. As. Novedades Educativas.
- Hargreaves, A. (2003) Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid. Morata.
- Henderson, N. y otros (2003) Resiliencia en la escuela. Bs. As. Paidós.
- Iaies, G. (1994) Didácticas especiales. Bs. As. Aique.
- Ibernon, F. (1994) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona. Graó.
- Iglesias, L. F. (1988) Los guiones didácticos. Bs. As. Pedagógico.
- Iglesias, L. F. (2004) Confieso que he enseñado. Bs. As. Paper Editores.
- Informe Estadístico (2017) Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Argentina.
- Informe Latinoamericano pobreza y desigualdad. RIMISP, (1999). Centro latinoamericano para el desarrollo rural. Documento elaborado para la División América Latina y el Caribe del Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA) y el Departamento de Desarrollo Sustentable del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Santiago de Chile.
- Informe Nacional de Resultados de 6to. Grado de Nivel Primario. Reporte Aprender 2018. Reportes Jurisdiccionales 2018. Bs. As. Argentina.
- Informe sobre el desarrollo mundial (2000-2001). Publicado por el Banco mundial, (2000) Ediciones Mundi.- Prensa. Madrid.
- Informes de Investigación de Escuelas Rurales (1998) Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

- Izquierdo Aymerich, M. (2005) Hacia una teoría de los contenidos escolares. Barcelona. Mércé.
- Jaques, Elliott (2004) La organización requerida. Bs. As. Granica.
- Jolibert, J. y otros (1992) Formar niños lectores de textos. Chile. Dolmen.
- Jolibert, J. y otros (1998) Formar niños productores de textos. Chile. Dolmen.
- Jolibert, J. y otros (2014) Niños que construyen su poder de leer y escribir. Bs. As. Kapelusz.
- Kaufman, A. M. (1992) Leer y escribir. Bs. As. Santillana.
- Kaufman, A. M. (2010) Leer y escribir: el día a día en las aulas. Bs. As. CIE.
- Kaufman, A. M. (2013) El desafío de evaluar...procesos de lectura y escritura. Bs. As. Aique.
- Kemmis,(1988). El currículum: más allá de la reproducción. Madrid. Morata.
- Korinfeld y otros (Comp.) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Bs. As. Novedades Educativas.
- Kotin, M.; Nicastro, S.; Balducci, M. y otros (1993) Directores y direcciones... de escuela. Bs. As. Miño y Dávila.
- Kotter, J. (1990). El factor liderazgo. Madrid. Díaz de Santos.
- Kotter, Jhon (1990) El factor liderazgo. Madrid. Díaz de Santos.
- Lardone, L. y Andruetto, M. T. (2003) La construcción del taller de escritura. Bs. As. Homo Sapiens.
- Laura, M. (1993) La realidad educativa de los Dptos. De Iruya y Sta. Victoria Oeste. Provincia de Salta, Argentina. Facultad Humanidades. UNSa.
- Laura, M. (2005) Estrategias Didácticas en escuelas rurales de la Provincia de Salta. Bs. As. Facultad Filosofía y Letras de la UBA.
- Leithwood, K (1994) Liderazgo para la re-estructuración de las escuelas. En Revista de Educación N° 304 (mayo-agosto) P: 31-60. Santiago de Chile. Fundación Chile.
- Lerner, D. (2013) Aprender a leer y escribir. Policopiado. Provincia de Salta, Argentina. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.
- Lerner, D. y otros (1996). El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Bs. As. Aique.
- Lerner, D. y otros (2009) Formación docente. Bs. As. Paidós.

- Ley N° 25.864 (2004) Ley del Ciclo lectivo Anual. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Ley N° 26.058 (2005) Ley de Educación Técnico Profesional. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Ley N° 26.075 (2005) Ley de Financiamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Ley N° 26.150 (2006) Ley de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Ley N° 8073 (2018) Ley de la Enseñanza religiosa. Tribunal de Justicia Nacional. Argentina.
- Ley N° 24.195 (1993) Ley Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Ley N° 2606 (2006) Ley de Educación Nacional. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Ley N° 6.830 (1995) Estatuto del Educador y sus modificatorias. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Argentina.
- Ley N° 7546 (2008) Ley de Educación Provincial Ministerio de Educación de la provincia de Salta. Argentina.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Bs. As. Paidós.
- Llomovatte, S. y Kaplan, C. (2005) Desigualdad educativa. Bs. As. Noveduc.
- Lobato, M. y Suriano, J.; (2000) Nueva Historia Argentina: Atlas Histórico. Bs As. Sudamericana.
- Lomas, C.; Osoro, A.; Tusón, A. (1993) Ciencias del lenguaje, competencia comunicativas y enseñanza de la lengua. Bs. As. Paidós.
- Lucchetti y Berlanda (1998) El diagnóstico en el aula. Bs. As. Magisterio del Río de la Plata.
- Machado, A. y Torres, M. (1991). Desarrollo rural y seguridad alimentaria. Colombia. Universidad de Colombia. Panamericana.
- Maddonni, P. y otros (2011) Pensar la escuela. Módulo 1. Bs. As. Ministerio de Educación de la Nación.
- Malassis, L. (1975) Ruralidad, Educación y desarrollo. Bs. As. Huemul.

- Mempo Giardinelli (2008). Volver a leer. Bs. As. Edhasa.
- Mercado, R. (1999) El trabajo docente en el medio rural. México. CINVESTAV.
- Mercado, R. (1995) Procesos de negociación local para la operación en las escuelas, en Elsie Rockwell (Coord.), la escuela cotidiana, México, Fondo de Cultura Económica.
- Miretti, M. L. (2003) La lengua oral en la Educación Inicial. Bs. As. HomoSapiens.
- Moll, L. (Comp) (1994) Vigotsky y la Educación. Bs. As. Aique.
- Morín, E. (1999) La cabeza bien puesta. Bs. As. Nueva Visión.
- Morín, E. (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bs. As. Nueva Visión.
- Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. México, Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Murillo Torrecilla, J (2006) Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. Madrid. España. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Narodowski, M (2016) Un mundo sin adultos: Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores. Bs. As. Debate.
- Navarro Leal, M. y Lladó Lárraga, (2014) Gestión escolar. Una aproximación al Estudio. México. Polibrio LLC.
- Navarro, J. y Sánchez, L. (2014) Prácticas docentes rurales en contextos de globalización. Bs. As. CONICET.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona. Gedisa.
- Nicastro, S. (1997) La historia institucional y el director en la escuela. Bs.As. Paidós.
- Nicastro, S. (2006) Revisitar la mirada sobre la escuela. Bs. As. HomoSapiens.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009) Entre Trayectorias. Bs. As. HomoSapiens.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios NAP (2004) Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Onetto, F. (2016) Rol directivo y gestión de cambio. Bs. As. Noveduc.

- Palom Izquierdo, F. y Raventos, L. (1998) Dirección estratégica en instituciones. Manual práctico de Dirección estratégica, Gestión y Planificación Integral. España. S.A. Barcelona. Non profit.
- Para leer con todos. (2011) Nuestra Escuela. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Pascual, R (1988) La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Madrid. Narcea. Segundo Congreso Mundial Vasco.
- Pérez del Viso de Palou, R. y Jerez, O. (2002) Formación docente. Investigación e innovaciones educativas. San Salvador de Jujuy. Argentina. Universidad Nacional de Jujuy.
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. y (1992) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.
- Pérez Serrano, G. (1994) Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos. España. La Muralla.
- Pérez, E. (2001) ¿Una nueva ruralidad en América Latina?:Bs. As. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Perrenoud, P. (1999) Construir competencias desde la escuela. Chile. Océano. Dolmen Pedagogía.
- Perrenoud, P. (2007) Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción. Madrid. Editorial Popular.
- Perrone, G. y Propper, F. (2007) Diccionario de Educación. Bs. As. Alfagrama.
- Piaget, J. (1981) Psicología y Pedagogía. Bs. As. Ariel.
- Picco, H. M. Y Plencovich, M. C. (1990) La formación Docente en la Argentina. Bs. As. Pergamino.
- Pineau, P. (2012) Docente “se hace”: Notas sobre la historia de la formación docente en ejercicio. En. A. Birgin. Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Bs. As. Paidós.
- Pitluk, L. (2015) Las propuestas de enseñanza y la planificación en la Educación Primaria. Bs. As. HomoSapiens.
- Pitluk, L. (2016) La gestión escolar. Bs. As. HomoSapiens.

- Plan Argentina Enseña y Aprende (2017) Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Plan de Estudio del Profesorado para la Enseñanza Primaria (2009). Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, Argentina.
- Plan Nutricional: Comedores Escolares de la provincia de Salta (2018). Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Argentina.
- Plan Salta enseña y aprende (2017) Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Argentina.
- Plencovich, M. C. y Costantini, A. (2011) Educación ruralidad y territorio. Bs. As. Ciccus
- Poggi, M. (1998) Apuntes y aportes para la gestión curricular. Bs. As. Kapelusz
- Poggi, M. (2001) La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias. Bs. As. IIPE/UNESCO.
- Poggi, M. (2002) Instituciones y trayectorias escolares: replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas. Bs. As. Santillana.
- Pont, B. y otros (2018) Mejorar el liderazgo escolar. Bruselas. España. OCDE.
- Popkewitz, (1988). Paradigmas e ideología en investigación Educativa. Madrid. Modadori.
- Porlán, R. (1996) Cambiar la escuela. Bs. As. Magisterio del Río de la Plata.
- Pozner de Weinberg, P. (2000) Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Bs As. IIPE.
- Pozner de Weinberg, P. (2008) El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Bs. As. Aique.
- Programa de Apoyo a la política de Mejoramiento de la Equidad Educativa I y II (PROMEDU) 2006, Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As. Argentina.
- Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE) (2008-2012) Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As. Argentina.
- Programa de Voluntariado Universitario (2006) Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As. Argentina.
- Programa escuelas FARO, Fortalecimiento de los aprendizajes para la mejora del rendimiento escolar (2017), Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As. Argentina.

- Programa Integral para la Igualdad Educativa. PIIE (2004) Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As. Argentina.
- Programa Jornada Extendida creado en el año 2013, Plan Secundaria Federal 20-30. Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As. Argentina.
- Programa para la atención de la igualdad y la inclusión educativa. PIIE. (2007) Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Programa: El Liderazgo e innovación de los equipos directivos (2017) desde la Fundación Varkey. Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As. Argentina.
- Programa: Gestión para la Mejora de los Aprendizajes. GEMA (2013) Ministerio de Educación de la Nación. Argentina
- Propuesta de acción ciudadanas. Políticas y programas prioritarios nacionales y jurisdiccionales. 3er. Diálogo Salta. Gobierno de la Provincia de Salta. Ministerio de Educación de la Nación. Cfe Consejo Federal de Educación. (2016) <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005878.pdf>
- Proyecto 7 del Plan Social Educativo, (1995) Bs. As. Ministerio de Educación de la Nación.
- Proyecto GEMA "Gestión escolar para la mejora de los aprendizajes" de UNICEF (2013-2014). Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As. Argentina.
- Pruzzo de Di Pego, V. (1999) Evaluación Curricular: Evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para el Proyecto Curricular Institucional. Bs. As. Espacio.
- Puiggrós, A (2017) Adiós, Sarmiento. Educación Pública, Iglesia y mercado. Bs. As. Colihue.
- Puiggrós, A. (1998) Carta a los educadores del Siglo XXI. Santa Fé, Argentina. Norma
- Puiggrós, A. (2003). Qué pasó en la educación argentina. Una breve historia desde la Conquista hasta el Presente. Bs. As. Galerna.
- Ramos R. E. y Romero, J. J. (1993) La crisis del modelo de crecimiento y las nuevas funciones del medio rural. Andalucía, España. El Desarrollo Rural Andaluz a las Puertas del siglo XXI. Congresos y Jornadas
- Rattero, C. (2019) Escuelas en contexto rural. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad. Bs.As. Noveduc.

- Recomendaciones para la elaboración de Diseño Curriculares de Educación Rural. (2007) Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. http://www.mapaeducativo.edu.ar/images/stories/men/ed_rural4infod.pdf (Febrero2011)
- Redondo, P. (2003) Escuelas y pobreza. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.
- Reglamento General de Escuelas Aprobado por el Consejo General de Educación mediante. Resolución N° 5 del 22 de enero de 1969, Decreto N° 4251 del 11 de abril de 1969.
- Rendo, A.; Vega V. (1999) Una escuela en y para la diversidad Bs. As. Aique
- Resolución 82/1985. Funciones del director: Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Argentina.
- Resolución CFE N° 174/12 Aprueba el documento: Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el Nivel Inicial, Primario, modalidades y su regulación. Ministerio de educación de la Nación. Argentina.
- Resolución CFE N° 93/09. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Ministerio de educación de la Nación. Argentina.
- Revista científica y de difusión cultural
<http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/inclusion-digital/lo-local-y-lo-universalcontenidos-para-escuelas-rurales.php>
- Reynols, D. (1997) Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid. Santillana.
- Rist, (2002). Origen y evolución de la idea de desarrollo. México. MC GRAW HILL.
- Rivas (2015) América latina después del PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países. Bs. As. Fundación CIPPEC.
- Rivas, A y Vera, A. y Bezem, C (2010) La radiografía de la educación argentina Bs. As. Fundación CIPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1508.pdf>
- Rivas, A. (2005) Resumen Ejecutivo. América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas sobre la educación en siete países (2000-2015). Bs. As. CIPEEC/Natura.

- Rivas, A. (2014) Revivir las aulas. Bs. As. Debate.
- Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985) México. Departamento de Investigaciones Educativas - Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Romero, Cl. (2004) La escuela media en la sociedad del conocimiento. Bs. As. Noveduc.
- Romero, Cl. (2016) Ser director. Bs. As. Aique. Tomo I
- Romero, Cl. (Comp.) (2017) Ser director. Bs. As. Universidad Torcuato Di Tela. Aique. Tomo II.
- Romero. Cl. (2011) Hacer de una escuela, una buena escuela. Bs. As. Aique.
- Roser Boix, T (1995) Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural. España. Graó.
- Rossi, M. Grinberg, S. (1999) Proyecto Educativo Institucional. Acuerdos para hacer escuela. Bs. As. Magisterio del Río de la Plata.
- Sagatzabal, M. A. y otros (2004) Diversidad cultural y fracaso escolar. Bs. As. Noveduc.
- Sánchez González (2013) Desigualdades educativas en la escuela rural. Universidad de la Rioja, Argentina. Servicio de Publicaciones.**
- Sánchez Iniesta, T. (1999) Organizar los contenidos para ayudar a aprender. Bs. As. Santillana.
- Sánchez, S. Y Zorzoli, N. (2017) Gestión de una articulación educativa sustentable. Bs. As. Noveduc.
- Sander, B. (2002) Gestión Educativa en América Latina. Bs. As. Troquel.
- Santos Guerra, M. (1995) La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga. Aljibe.
- Santos Guerra, M. (1996) Agrupamientos Flexibles. Sevilla, España. Díada
- Santos Guerra, M. (2003) Una flecha en la diana. Evaluación como aprendizaje. España. Praxis.
- Santos Guerra, M. (2006) Dirección Escolar e innovación. Universidad de Málaga. España. XXI Revista de Educación-2-(2006: 61-76).

- Santos Guerra, M. A. (2013) Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar. Bs. As. HomoSapiens.
- Sautu, R. y Eichelbaum de Babini, A. M. (1996) Los pobres y la escuela. Bs. As. La Colmena.
- Schön, D. (1.992) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona. Paidós.
- Schütz, Alfred (1974) El problema de la realidad social. Bs As. Amorrortu.
- Senge, P. (2005) La quinta disciplina. El arte y la práctica de las organizaciones que aprenden. Bs. As. Granica.
- Sitjar López, 1999) Realidad y lenguaje. Provincia de Salta. Hanne.
- Sobre la Educación rural en la República Argentina. www.mapaeducativo.edu.ar/images/stories/men/ed_rural_4_infod.pdf-Acceso 21 de febrero 2011.
- Soler, M (1963) En torno al problema de la orientación de la escuela rural. En Proyecto Principa de Eudcaicón. UNESCO_OREALC. Boletín trimestral N°17, enero-marzo de 1963, p. 29-41.
- Soler, M. (1963) En torno al problema de la orientación de la escuela rural. En Proyecto principal de Educación. UNESCO-OREALC, Boletín trimestral N° 17, enero-Marzo de 1963, págs. 29-41. Paris.
- Souto, M. (2000) La observación de los grupos de aprendizaje. Cuadernos de ciencias de la Educación, N° 22, Bs. As. Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en educación. Filo.uba.ar.
- Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. España. Morata.
- Starico de Accomo, M. (1999) Los proyectos en el aula. Bs. As. Magisterio del Río de la Plata.
- Steiman (2008), Más Didáctica (en Educación Superior) Bs. As. Espacio.
- Stenhouse, L. (1984) Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata
- Stoll, L. y Fink D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora. España. Octaedro.
- Sverdlick (2006) Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. En Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación, 4 (4e), pp65-84.

- Sverdlick, I. y Otros (2017) La complejidad de la gestión escolar. Bs. As. Noveduc.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós.
- Tedesco, J. C. (2003) Los pilares de la educación del futuro. Barcelona. En Debates.
- Tenti Fanfani, (2009) Educación y construcción de una sociedad más justa. En Entre docentes. Bs. As. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2006) Diez miradas sobre la escuela primaria. Bs. As. Siglo XXI.
- Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares en Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28,29 y 30 de mayo de 2007 en <http://www.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=r9JZ3IzStwA%3D&tabid=56>
- Terigi, F. (2008) Organización de la enseñanza de los plurigrados en las escuelas rurales. Bs. As. FLACSO.
- Tiramonti, G. (2008) La educación de las elites. Bs. As. Paidós.
- Tomlinson, C. (2005) Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Bs. As.
- Torres, J. (1994) Globalización e Interdisciplinariedad: El curriculum integrado. Morata. Madrid.
- Torres, J. (2013) Justicia Curricular, Barcelona. Morata.
- Torres, R. M. (2000) Itinerarios por la educación latinoamericana. Bs. As. Paidós.
- Van Velzen, W. y otros (1985). Making School Improvement work. Leuven: ACCO. En Murillo Torrecilla, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 1, núm. 2.
- Vasilachis, I. (1992). Métodos cualitativos. Los problemas teóricos - epistemológicos. Bs. As. Centro Editor de América Latina.
- Vázquez Mota, J. (2009) El Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México. Secretaría de Educación Pública. SEB-DGDGIE-PEC.
- Vega, M y Miranda, M. (2003) Maestros, alumnos y conocimientos en contexto de pobreza. Bs. As. HomoSapiens.

- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011) La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. CIPPEC. Embajada de Finlandia. UNICEF.
- Weinstein (2017) Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas. Santiago de Chile. Univesidad Diego Portales. CEDLE.
- Yohnson, D. y otros. (1999) Aprender juntos y solos. Bs. As. Aique.
- Yuni, J. y Urbano, Cl. (2006). Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación. Vol.2. Bs. As. Brujas.
- Zabala, Antoni (1995) La práctica educativa. Barcelona. Graó.
- Zabalza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2014) Innovación y cambio en las instituciones educativas. Bs. As. HomoSapiens.
- Záttera, O. (2007) Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado. Bs. As. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

DOCUMENTOS DE LA INSTITUCIÓN

- Proyecto Educativo Institucional (2018) Escuela Rural de la provincia de Salta, Argentina.
- Proyecto Curricular Institucional (2018) Escuela Rural de la provincia de Salta, Argentina.
- Proyecto de Jornada Completa (2018) Escuela Rural de la provincia de Salta, Argentina.
- Planificaciones docentes (2018) Escuela Rural de la provincia de Salta, Argentina.
- Libro de Reuniones e Instrucciones N° 2 (2018) Escuela Rural de la provincia de Salta, Argentina.
- Libro de Comunicados (2018) Escuela Rural de la provincia de Salta, Argentina.
- Cuadernos y carpetas de los alumnos (2018) Escuela Rural de la provincia de Salta, Argentina.

-Planillas de Rendimiento Cuantitativo y Cualitativo (Diciembre, 2017) Escuela Rural de la provincia de Salta, Argentina.

-Planillas de Diagnóstico. Rendimiento Cuantitativo y Cualitativo (Marzo, 2018) Escuela Rural de la provincia de Salta, Argentina.

-Planillas de Rendimiento Cuantitativo y Cualitativo al finalizar el Período Lectivo (Diciembre, 2018) Escuela Rural de la provincia de Salta, Argentina.