



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política

Promoción: 2016 – 2018

Noveles docentes en Escuelas Rurales de Chile y Uruguay: estudio de caso sobre la percepción de su desempeño al inicio de su trayectoria profesional

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

María del Carmen Andrioli Villanueva

Director-a de Tesis: Valeria España

Montevideo, 18 de diciembre de 2018

Agradecimientos

A quienes contribuyeron para que esta producción haya sido posible: Milton, Marcos, Rogelio, Iris, Andrea, Susana, Pablo, Joselo, Mariela, Estela, Eduardo, Elliana, María Emilia, Alessandra, Franca, Irene, Stephen.

A que accedieron a ser entrevistados: noveles docentes, formador y formadora de Uruguay y de Chile.

Índice

Agradecimientos.....	2
Índice.....	3
Índice de tablas.....	5
Glosario de términos y abreviaturas	6
Resumen.....	7
Abstract.....	8
Introducción	9
Capítulo 1. La enseñanza en el contexto neo rural: particularidades, desafíos y formación inicial para la docencia en los casos seleccionados de Chile y Uruguay.....	13
1.1. La neo ruralidad en Chile y Uruguay: reseña, perspectivas y desafíos.	16
1.2. La formación inicial y las políticas educativas de acompañamiento a noveles docentes en Chile y Uruguay: un acercamiento a los casos seleccionados.....	18
1.3. Las notas características de la Educación Primaria Rural en Chile y Uruguay. La especificidad del/la Maestro/a Rural	20
1.4. Noveles docentes: la ruta del encuentro con literatura de Chile y Uruguay.	23
1.5. Las habilidades pedagógicas requeridas de docentes que enseñan en contextos neo rurales del siglo XXI y la formación inicial en las instituciones objeto de estudio.	25
1.6.1. Espacio formativo desde la Educación Inicial Docente para la Enseñanza en la(s) nueva(s) ruralidad(es).....	26
1.6.1.1. Concepción política del plan de formación inicial y estructura académica respecto al área rural (contenidos y bibliografía explicitados en la propuesta curricular).....	27
2.6.1.1. Espacios complementarios de formación para la enseñanza en el medio rural.	27
En ese apartado se realiza una exploración sobre	27
3.6.1.1. Habilidades pedagógicas requeridas para la enseñanza en la(s) nueva(s) ruralidad(es).....	27
Capítulo 2. El camino recorrido para tejer la trama de la Enseñanza en el contexto rural: supuestos, verdades, subjetividades y aportes....	32
Capítulo 3. Aportes, incertidumbres y perspectivas: el resultado del análisis de la información obtenida en el trabajo de campo.....	39
3.1. La formación inicial para la enseñanza en el contexto rural en los casos seleccionados de Chile y Uruguay	39
3.1.1. Análisis documental de currículos prescriptos en la formación inicial de los casos seleccionados.	40
3.1.2. Las producciones escritas de estudiantes de las Instituciones objeto de estudio, ¿una nueva mirada a la interna de la formación inicial?	46

3.1.3. La contextualización del currículum: la voz de formadores/as de las instituciones objeto de estudio	47
3.2. La palabra de noveles docentes insertados en Escuelas Rurales de las regiones objeto de estudio: percepciones de desempeño, valoraciones de su formación inicial	52
3.2.1.1. La experiencia de noveles en Escuelas Rurales de la región centro este el Departamento de Colonia y sur del Departamento de Soriano, egresados/as del Instituto de Formación Docente de Rosario, Uruguay.....	54
3.2.1.2. El relato de noveles docentes de la Región de Ñuble, Chile, egresados/as de la Escuela de Pedagogía General Básica, Universidad del Bio Bio.	63
3.3. Acerca del análisis de la información y las preguntas de investigación	69
Conclusiones.	73
Bibliografía	86
Anexo I.....	90
Anexo II.....	92
Anexo III.....	96

Índice de tablas

Tabla 1. Cifras comparativas del número de estudiantes del Consejo de Educación Inicial y Primaria de todo el país y del número de estudiantes de escuelas rurales a nivel país y en el Departamento de Colonia.	14
Tabla 2. Cifras comparativas de estudiantes y docentes de Escuelas Regulares Básicas y Escuelas Rurales de Chile y de la Región del Bio Bio.	16
Tabla 3. Habilidades pedagógicas para enseñar en la neo ruralidad.	31
Tabla 4. Subcategorías de análisis referidas a la categoría " currículum".	37
Tabla 5. Cuadro comparativo. Análisis documental de la Estructura Curricular para el desempeño en Educación Rural, en el Consejo de Formación en Educación (Uruguay) y en la Universidad de Bio Bio (Chile), Pedagogía General Básica.	90
Tabla 6. Cuadro de síntesis de entrevistas en profundidad. Uruguay.	92
Tabla 7. Cuadro de síntesis entrevistas en profundidad. Chile.	96

Glosario de términos y abreviaturas

Agroindustria: Complejo de actividades desarrolladas como consecuencia de la producción, industrialización y comercialización de recursos agropecuarios, forestales y pesqueros, determinado como corolario de cambios tecnológicos, de mercado y de adición de valor agregado a los productos, que se ha florecido en las últimas décadas.

CAF: Centro Agustín Ferreiro

CAPDER: Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales

CEIP: Consejo de Educación Inicial y Primaria

CFE: Consejo de Formación en Educación

DER: Departamento de Educación Rural

FAO: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura

IICA: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura

MECE: Mejoramiento de la Calidad y Equidad

Multigrado: Forma de agrupamiento de estudiantes en el que, alumnos de distintos niveles o grados, se incorporan a un mismo grupo- clase, atendido pedagógicamente por un/a solo/a maestro/a; organización característica de Escuelas Rurales Unidocentes.

Neo ruralidad: Modificación en la forma de concebir y vivenciar el espacio rural como opuesto al urbano, surgido en la década del 80; movimiento migratorio a zonas rurales, con una visión diferente de este contexto, con alternativas particulares de trabajo y explotación de los recursos naturales.

Noveles docentes: docentes que han iniciado su vida profesional en un período de tiempo comprendido entre el egreso de la formación inicial y seis años de experiencia laboral.

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos

OIT: Organización Internacional del Trabajo

OREALC: Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe

PNEDH: Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Resumen

La presente investigación, de corte cualitativo, se ocupa de un estudio comparado de la problemática que enfrentan los/ las noveles docentes en Chile y Uruguay al insertarse profesionalmente en Escuelas Rurales, en sus primeros años de desempeño profesional.

Se exploran los elementos teórico prácticos previstos desde los currículos de formación inicial para la docencia, de dos Instituciones tomadas como referencia en los países mencionados, respecto a los espacios formativos y contenidos seleccionados, para preparación para la enseñanza en el contexto rural. Se rastrean también los aportes, adecuaciones y contextualizaciones que realizan los y las docentes formadores/as responsables de esta área, en los casos seleccionados.

Se considera como elemento central, la valoración de desempeño en aquel contexto, que realizan los/las noveles docentes insertados/as en Escuelas Rurales, en las regiones elegidas de los países objeto de estudio. Por otra parte, se indaga su percepción sobre la formación inicial recibida para el desempeño en la ruralidad, en relación con las habilidades pedagógicas requeridas para el ejercicio docente en las dimensiones didáctico- pedagógica, administrativa y comunitaria. Se realiza comparación de las percepciones en cuanto a desempeño y valoración de la formación inicial en los dos casos seleccionados; se confrontan también las apreciaciones que realizan noveles insertados/as en Escuelas Rurales Unidocentes y Pluridocentes.

Palabras clave: Ruralidad- Noveles- Formación inicial- Chile- Uruguay

Abstract

This qualitative research deals with a comparative study of the problems faced by the novice teachers in Chile and Uruguay when they begin to work professionally in Rural Schools, in their first years of professional performance.

The theoretical-practical elements foreseen from the curricula of initial training for teaching are explored, from two institutions which are taken as reference in the countries mentioned previously, with respect to the training spaces and selected contents, for teaching preparation in the rural context. They also track the contributions, adjustments and contextualization made by the teachers who are responsible for this area, in the selected cases.

It is considered as a central element, the assessment of performance in that context, carried out by the novice teachers inserted in Rural Schools, in the chosen regions of the countries under study. On the other hand, their perception is inquired about the initial teaching training received for the performance in rurality, in relation to the pedagogical skills required for the teaching activities in the didactic-pedagogical, administrative and community dimensions. A comparison of the perceptions in terms of performance and assessment of the initial teaching training is carried out in the two selected cases; the assessments made by novice teachers are also confronted in schools where there can be one or more than one primary school teacher.

Keywords: rurality, novice teachers, initial teaching training, Chile, Uruguay.

Introducción

La nueva ruralidad demanda de los/las docentes competencias específicas y conocimientos para un trabajo pedagógico contextualizado. La formación inicial debería brindar insumos que permitan un inicio profesional con mínimas aptitudes pedagógicas para ello. La pertinencia y adecuación de contenidos vinculados a la especificidad del área rural actual, la formación para la planificación multigrado y la adecuación a los requerimientos para una educación de calidad en ese contexto, deberían considerarse en la formación docente inicial. La investigación pretende responder:

¿La formación inicial en educación rural en los programas de planes de formación para los casos de Uruguay y Chile, son adecuados y concordantes respecto al contexto neo rural?

¿Qué valoración tienen los/las noveles respecto a su ejercicio profesional? ¿Cuál es su percepción sobre la adecuación y pertinencia de la formación inicial? ¿Cuáles son sus requerimientos para desempeñarse adecuadamente? ¿Qué problemas, soluciones y aportes presenta cada caso para la comprensión de la situación de enseñanza en el medio rural?

La hipótesis que guía la investigación es que: la preparación para el desempeño en Escuelas Rurales en la formación inicial para el caso de Chile y Uruguay, es incongruente con las demandas pedagógicas, administrativas, comunicacionales, organizacionales y de adecuación curricular específicas que requiere este medio.

Los objetivos son: investigar sobre la adecuación y pertinencia de los programas de formación inicial en los casos de Uruguay y Chile, en relación con las competencias requeridas para el desempeño en esta área; explorar la percepción de noveles egresados/as de las Instituciones seleccionadas sobre su desempeño y sobre la valoración respecto a su formación; recopilar información sobre problemas, soluciones y aportes de cada caso para la comprensión de la situación de enseñanza en este medio. Los objetivos específicos son:

- Comparar las currículas de formación inicial de docentes para la enseñanza en el medio rural, de las instituciones objeto de estudio en la presente propuesta.

- Explorar la percepción que los/las noveles tienen de su desempeño profesional en el área rural y la valoración que hacen respecto a su formación inicial específica para esta área en las instituciones de formación de grado de referencia.
- Favorecer una mejor comprensión de la situación de enseñanza en el medio rural y de la situación de la formación inicial para el desempeño en ese contexto, en las instituciones objeto de la investigación y analizar los problemas, soluciones y aportes de cada caso.

Planteada en estos términos esta investigación aporta una nueva mirada, complementaria de las ya realizadas respecto a las potencialidades y debilidades de la formación inicial actual en Uruguay, que aún no han sido exploradas desde la investigación. Si se tiene en cuenta que el Consejo de Formación en Educación – organismo a cargo de la Formación de Docentes en este país- se encuentra abocado a un cambio en la propuesta de formación inicial, sería oportuna la presentación de resultados vinculados al área rural, a través de una comparación con otro país latinoamericano. Consideraciones análogas se visualizan en el caso de Chile: los hallazgos de esta investigación podrían considerarse como un aporte a la visión de la formación para la enseñanza en educación rural, en la carrera de formación de Educación General Básica de la Universidad de Bio Bio. En el capítulo uno se tratan características generales de la Educación Rural en los países objeto de estudio - Chile y Uruguay- y en particular de la Región de Ñuble y del Departamento de Colonia. Luego de conceptualizar “ruralidad” y “neo ruralidad”, se realiza una breve reseña de la evolución e importancia de este contexto en particular, en los dos países considerados en la presente investigación. El capítulo continúa con un análisis profundo en relación con las características históricas de la Educación Rural en Chile y en Uruguay, para adentrarse luego en las notas particulares, singulares y destacadas que deben ser de recibo en la performance de un/a docente que se dedica a la enseñanza en Escuelas Rurales. A posteriori, el marco teórico da cuenta de una revisión bibliográfica en relación con el estado de situación vinculado al seguimiento y apoyo que se da a noveles docentes en Chile y Uruguay. A partir de los insumos teóricos abordados se presentan después las categorías conceptuales que se enuncian para realizar el trabajo de campo y el análisis de la información en los capítulos subsiguientes. Se realiza luego un desglose exhaustivo de las subcategorías: “currículo” – una de las categorías consideradas- y de “habilidades pedagógicas para la enseñanza en la neo ruralidad” - la otra tenida en cuenta para el análisis-.

En el capítulo dos se presenta la argumentación y fundamentación respecto a la metodología seleccionada para realizar la recolección de la información en la fase de trabajo de campo. Enmarcada en un estudio de caso, el análisis documental y las entrevistas en profundidad se presentan como las técnicas que se emplean en esa etapa fundamental de la investigación. El análisis documental se realiza sobre “documentos escritos” y en particular sobre “documentos oficiales de las administraciones públicas” (Valles, 1999: 119). Tal como explicita este autor, se procede además a una observación documental complementada desde la interpelación, lo que se realiza a través de entrevistas. En esta dirección, se procede a la explicación de las pautas de las entrevistas en profundidad que se realizan para complementar esta observación documental, a formadores/as de las Instituciones tomadas como objeto de estudio en la presente investigación. Por último, se presentan los criterios tenidos en cuenta para la selección de las entrevistas en profundidad que se realizan a noveles docentes, acerca de la percepción de su propio desempeño en el tiempo de actuación en Escuelas Rurales y acerca de su valoración respecto a la pertinencia, suficiencia y adecuación de la formación inicial recibida en las Instituciones formadoras, para la preparación para la enseñanza en el contexto neo rural.

El capítulo tres se ocupa del análisis de la información recabada en el trabajo de campo. Se inicia con un desglose de los planes de formación de los Institutos de Formación Docente de Uruguay y de la Escuela de Pedagogía General Básica de la Universidad de Bio Bio, vinculado a los contenidos teóricos, los espacios curriculares existentes en los planes de estudio y las actividades que se realizan en la formación inicial respecto a la preparación para la enseñanza en el medio rural. Se hace un recorrido por el análisis documental de los currículos prescritos, en los que se observa y comparan tiempos de dedicación para la formación en esta área, contenidos sugeridos y bibliografía propuesta; a continuación, se complementa el análisis con la observación y análisis de documentos (producciones) de estudiantes que se constituyen en los trabajos presentados luego de la realización de la práctica rural. Finalmente, se realizan entrevistas en profundidad a los/las formadores/as de esta área específica en cada una de las Instituciones consideradas, quienes aportaron una nueva y complementaria mirada a la contextualización de los espacios teóricos.

La experiencia incipiente en el desempeño en Escuelas Rurales y la valoración de la pertinencia y adecuación para encargarse de la docencia en este contexto, es recabada desde la voz de los/las protagonistas: noveles docentes. Entrevistas en profundidad fueron realizadas a estos efectos, en la región objetivo de las Instituciones consideradas en el estudio de caso: comunas de El Carmen, Coihueco, Yungay, San Nicolás, San Ignacio, para el caso

de Chile; este del Departamento de Colonia y Sur del Departamento de Soriano para Uruguay. Se presenta en ese capítulo el análisis de la información vertidas por los/las noveles insertados/as en Escuelas Rurales Unidocentes y/o Pluridocentes. Las dimensiones de análisis se categorizaron según las establecidas como “habilidades pedagógicas” para la enseñanza en el contexto rural: pedagógico didácticas, administrativas- legislativas y comunitarias. Además de establecer una autovaloración respecto a la percepción que cada informante clave seleccionado/a tenía en relación con su desempeño, se trianguló la información aportada por la lectura de documentos de planes y programas vigentes para la formación para la enseñanza en la ruralidad; en este caso, se solicitó la percepción de los/as noveles docentes acerca del grado de pertinencia, adecuación y suficiencia de la formación inicial respecto a las dimensiones de análisis explicitadas.

Finalmente se presentan las conclusiones arribadas luego de la realización del trabajo de campo, el análisis y la triangulación de la información; asimismo se plantean las proyecciones que emanan del proceso y de los resultados a los que se llega al final del recorrido de la investigación, que sería fundamental fueran tenidos en cuenta en las Instituciones tomadas como objeto de estudio en Chile y Uruguay, con el objetivo de contribuir a la preparación para la formación inicial docente en la enseñanza en el contexto rural de ambos países.

Capítulo 1. La enseñanza en el contexto neo rural: particularidades, desafíos y formación inicial para la docencia en los casos seleccionados de Chile y Uruguay.

En las sociedades contemporáneas, la inserción laboral en todas las profesiones presenta una particular complejidad que se expresa de forma manifiesta en la actividad docente. Numerosos estudios dan cuenta de lo impactante que puede ser la primera inmersión en el aula, una vez producido el egreso de la formación inicial, el que ocurre frecuentemente en escuelas de mayor complejidad contextual (Vezub y Alliaud: 2012 17,18). Un ámbito escasamente vivenciado por los/las noveles¹ egresados de esta carrera y para el que requieren competencias específicas dadas sus particularidades, es el del contexto rural².

De acuerdo a datos extraídos del Observatorio del Consejo de Educación Inicial y Primaria de Uruguay (2017), existen 17.661 niños de zonas rurales de un total de 341.475 del total de la matrícula del país (lo que representa el 5%). Son atendidos por 1.675 maestros que trabajan en 1.090 escuelas rurales. De estos, 767 son unidocentes, lo que significa que existe un único maestro con doble función: docencia directa (atención a niños desde inicial -4 años- hasta sexto grado) y Director/a del Centro Educativo; 323 son pluridocentes – un/a Maestro/a Director/a con uno o más maestros/as con clases a cargo; 61 centros tienen ciclo básico rural (7°, 8° y 9°), para lo que los/las maestros/as son capacitados en áreas específicas del conocimiento. Estas últimas escuelas ofrecen oportunidad de formación que se homologa al ciclo de Educación Media Básica. Respecto al número de escuelas rurales en el Departamento de Colonia, Uruguay, la fuente citada indica la existencia de 81 escuelas de este tipo, de las cuales 60 son unidocentes y 21 son pluridocentes; en dos escuelas rurales de este departamento funciona la experiencia de 7°, 8° y 9°. Trabajan en estos centros, 115 maestros/as y concurren 1.301 niños/as de un total de 14.363 alumnos/as, lo que corresponde al 9% del total de este departamento, destacándose como una región con un porcentaje de educación rural, por encima del promedio del país. En Uruguay una característica que

¹ noveles docentes – maestros/as y profesores/as que han obtenido su título hasta cinco años antes a la fecha de realización de la investigación

² El estudio se realiza en Escuelas Rurales de la región centro este del Departamento de Colonia y en la región sureste del Departamento de Soriano, Uruguay y en la Provincia de Ñuble, Región del Bio Bio – actual Región de Ñuble- en Chile. Se seleccionan escuelas rurales en las que se encuentren noveles docentes.

Tabla 1. Cifras comparativas del número de estudiantes del Consejo de Educación Inicial y Primaria de todo el país y del número de estudiantes de escuelas rurales a nivel país y en el Departamento de Colonia.

Número de estudiantes en Consejo de Educación Inicial y Primaria. Uruguay	341.475	
Número de estudiantes en Educación Rural. Uruguay	17.761	5%
Número de estudiantes del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Departamento de Colonia	14.363.	
Número de estudiantes en Educación Rural. Departamento de Colonia	1.268	7,13%
Número de Escuelas Rurales (Unidocentes, Ciclo Básico Rural). Uruguay	828	
Número de Escuelas Rurales (Unidocentes, Ciclo Básico Rural, Pluridocentes). Departamento de Colonia	81	9,78%

Elaboración propia con datos del Observatorio del Consejo de Educación Inicial y Primaria de Uruguay. 2017.

En Chile, el sistema escolar comprende dos ciclos obligatorios: enseñanza primaria con una duración de 8 años (1° a 8° Básico), y enseñanza secundaria de 4 años (1° a 4° Medio). En este marco es que se concibe e integra la Educación Rural como un espacio en que deben darse aprendizajes de calidad, en un contexto geográfico específico, y particularmente complejo. En este país, la educación rural se concentra en establecimientos educativos de enseñanza primaria y en escuelas uni, bi, tri y/o polidocentes; regulares o multigrado, de acuerdo a los niveles-cursos atendidos por cada maestro/a. La cobertura puede ser de escuelas completas (hasta 8° grado) o incompletas (sólo hasta 6° grado). Según el Anuario Estadístico 2013 del Centro de Estudios de la División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación de Chile, 212.325 alumnos/as son atendidos en Escuelas Rurales, de un total de 1.944.639 estudiantes en todo el país de Educación Regular Básica-. Esto representa un 10,91% de niños/as y jóvenes del total de alumnos. La Región del Bio Bio tiene en ese año 116.666 alumnos/as en Escuela Básica Regular, de acuerdo a la fuente citada. Por su parte,

207.761 docentes atienden a los estudiantes de este tipo de Instituciones en Chile. De estos, 27.677 corresponden a la VIII Región de Chile – Región del Bio Bio-³, de los cuales 4.095 se desempeñan en el área rural. Para esta región, 8.999 tienen hasta cinco años de trabajo (noveles)⁴. En el caso de Chile, al igual que en Uruguay, la existencia de cursos multigrado es también la característica singular de las escuelas rurales, pues se combinan al menos dos niveles.

³ Se toman datos de la Región de Bio Bio, disponibles en las fuentes citadas al realizar esta investigación. El 5 de julio de 2017 se aprueba el Decreto para la creación la XVI Región de Ñuble, conformada por provincias que estaban incluidas en la Región del Bio Bio.

⁴ “El día 5 de julio de 2017 el Senado aprobó por mayoría la creación de la Decimosexta región de Chile, la Región de Ñuble, que tiene tres provincias: Itata, Diguillín y Punilla que agrupará 21 comunas y una población de 465.000 habitantes. Felipe Harboe, senador, señaló: tenemos que hacernos cargo del abandono de la población rural. Ñuble está preparada para dar un paso gigante hacia un modelo de desarrollo territorial centrado en la agricultura familiar campesina, el crecimiento y consolidación de pequeña y mediana empresa local, el desarrollo del turismo sustentable y por qué no de servicios tecnológicos. La nueva región de Ñuble será una fuente generosa de mayor prosperidad y justicia social para el territorio y su gente”

Recuperado de La discusión: www.ladiscusion.cl/noticia del 12 de julio de 2017.

Tabla 2. Cifras comparativas de estudiantes y docentes de Escuelas Regulares Básicas y Escuelas Rurales de Chile y de la Región del Bio Bio.

Número estudiantes Ed. Regular Básica. Chile	1.944.639	
Número de estudiantes de Escuelas Rurales. Chile	212.325	10,91%
Número de estudiantes Ed. Regular Básica. Región del Bio Bio	116.666	
Número de estudiantes Escuelas Rurales. Región del Bio Bio	31.491	27%
Número de docentes Ed. Regular Básica. Chile	207.761	
Número de docentes de Escuelas Básicas. Región del Bio Bio	27.677	13,32%
Número de docentes Escuelas Rurales. Región del Bio Bio	4.095	14,795%

Elaboración propia, con datos del Anuario Estadístico 2013 del Centro de Estudios de la División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación de Chile y comunicación personal..

1.1. La neo ruralidad en Chile y Uruguay: reseña, perspectivas y desafíos.

El término “rural” como sinónimo de “campo” (Barros, 2012), fue utilizado por primera vez en Inglaterra, como opuesto a ciudad en el siglo XVI, en los inicios de la urbanización. La caracterización del espacio rural surgió en base a lo productivo, pero al mismo tiempo como espacio de atraso en relación a la ciudad como ámbito de progreso. A mediados del siglo XX Solari (1958), señala siete rasgos que caracterizaron la ruralidad en Uruguay: la ocupación; el ambiente; el volumen de las comunidades; las densidades de población; la homogeneidad y heterogeneidad de sus integrantes; la interacción social; y la solidaridad social. Sin embargo, en este siglo XXI, los movimientos migratorios, los medios de comunicación, el entrecruzamiento de los distintos sectores y rubros económicos, desdibujan las fronteras tan nítidas y diferenciadas entre lo urbano y lo rural. Por ello, se ha (re)conceptualizado la ruralidad como una construcción social, producto de las distintas significaciones y contenidos que cada actor le adjudique a aquélla (Fernández, 2009).

En base a la suposición de existencia de una ruralidad clásica, es que surge una nueva ruralidad asociada a la novedad, si bien en relación a lo nuevo se incluyen una amplia gama de emprendimientos disímiles, desde aquéllos gestionados por un poblador urbano a otros que se ubican en entornos rurales sin ser agropecuarios. El Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA, 2000) numera aspectos vinculados a la “nueva ruralidad”, basadas en el desarrollo humano sostenible, que comienzan a visualizarse en los países objeto de la presente investigación. Entre ellas cabe destacar el acento en la dimensión territorial y concientización de la multiplicidad de servicios que puede brindar el sector agrario - además de la agricultura- y de la función residencial de las zonas rurales (más allá de la visión productiva o recreativa – frecuentemente quienes habitan espacios urbanos realizan visitas cortas con fines de esparcimiento, muchas veces con actividades vinculadas al quehacer diario de la zona rural-). Comienza a desarrollarse la complementación de vínculos entre pequeñas ciudades y el campo: generación de ingresos por medio de variadas ocupaciones, resignificación de las potencialidades históricas, sociológicas, geográficas y turísticas de cada lugar. El inicio de esta visión ocurrió en Europa, en su intento de relacionar el desarrollo económico con la sustentabilidad ambiental; en el ámbito latinoamericano aún coexisten agriculturas modernizadas y muy especializadas en proveer al mercado internacional con formas campesinas de organización de la producción. Los ambientes neo rurales en general se presentan alternados con usos agropecuarios del suelo conjuntamente con discursos ambientalistas y/ o turísticos, por lo que frecuentemente la población involucrada en este tipo de actividades, tiene estrecha relación con la dedicada a actividades agropecuarias. Uno de los ambientes en los que probablemente, más se desarrollan estos fenómenos neo rurales son los espacios *rururbanos*, o sea aquellos de contacto entre campo y ciudad.

Canales (2013) analiza la transformación ocurrida en Chile respecto al ámbito rural y al urbano. Según el autor, el clásico modelo de desarrollo urbano- metropolitano es sustituido por un modelo agropolitano sustentado por un conjunto de ciudades agrarias, que se convierten en los centros urbanos alrededor de los cuales se sostiene el actual desarrollo chileno. De forma más amplia, agrópolis, incluye todos aquellos espacios en los que la actividad económica predominante está vinculada al agro, ya sea como actividad primaria (agricultura), secundaria (agroindustria) o terciaria (comercio y servicios orientados a la agricultura y/o la agroindustria). Desde los años setenta Chile ha reorientado la inversión a las actividades agrícolas, forestales, ganaderas e industria pesquera. Esta transformación ha

provocado la relocalización de poblaciones al interior de los espacios agrarios, con migración desde el campo y pequeñas ciudades a las ciudades agrarias.

Pineiro y Cerdeillac (2014) destacan un modelo firmemente arraigado en el Uruguay hasta la década de los '80, en la que se encuentran dos divisiones del trabajo (y los patrimonios): por un lado, estancias ganaderas y empresas agrícolas destinadas principalmente a la exportación; y la producción familiar por otro, cuyo objetivo primordial lo constituye el mercado interno. Es en la década de los '90 en que ocurre desarrollo de los complejos agroindustriales. En la primera década del siglo XXI es que las cadenas de producción nacional empiezan a incursionar en las cadenas globales de producción de fibras y alimentos. Más recientemente diversos factores han mejorado la rentabilidad de las producciones agropecuarias, lo que ha tenido como consecuencia un proceso de adquisición de tierras, concentración y extranjerización de estas. En este sentido resaltan modificaciones en los procesos de la estructura agraria, aumento en la producción agrícola y menoscabo de la ganadería, expansión de la forestación, profundización de la utilización de la tecnología vinculada al agro, reorganización de las empresas agropecuarias, reinserción de Uruguay en mercados internacionales como país exportador, modificación del perfil de exportaciones y de los mercados internacionales con los que este país realiza intercambios económicos. Estos factores indicarían expansión económica y productiva que podría ser acompañado por cambios sociales aún más profundos que los vivenciados hasta el momento, que depende de las coyunturas políticas, económicas y sociales del concierto internacional a la vez que de factores internos del país.

1.2. La formación inicial y las políticas educativas de acompañamiento a noveles docentes en Chile y Uruguay: un acercamiento a los casos seleccionados.

Si bien la etapa de formación inicial en la carrera docente en los Institutos de Formación Docente del Uruguay y en la Universidad de Bio Bio de Chile es considerada como uno de los períodos dentro de un proceso complejo y de larga duración (Fernández, 1998; Marcelo García, 1999), es reconocida como una de las instancias cruciales de la trayectoria profesional en la carrera docente.

Las narrativas y trabajos de investigación en torno a experiencias de noveles docentes en Uruguay dan cuenta del complejo y a veces traumático proceso de inserción en la profesión, en los primeros años de la inserción laboral en la docencia (Nossar, 2015: 11;

Quijano, 2015: 27; Gadea, 2016: 21). En este país, el Consejo de Formación en Educación (CFE) propicia desde 2010 un Programa de Acompañamiento a Noveles Docentes, una propuesta conjunta de este Consejo y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). El sostenimiento y la continuidad de esta propuesta ha sido de diferente alcance en los Institutos de Formación Docente de Uruguay, de acuerdo al involucramiento de los colectivos docentes, de los equipos directivos de los Institutos y del involucramiento de los/las noveles. En particular, en el Instituto objeto de estudio, desde 2012 se ha conformado un grupo de formadoras involucradas a esta actividad, que se ha sostenido en el tiempo, con fluctuaciones en relación al seguimiento y acompañamiento, de acuerdo a la conformación del equipo de formadoras y al involucramiento de los/las noveles. En 2017, el Consejo de Formación en Educación propone una línea de formación para formadores/as expertos dedicados al acompañamiento de noveles, como línea de desarrollo profesional. Formadoras del Instituto de Rosario integran esa cohorte, asumen compromiso y dedicación a la propuesta y se involucran en una línea de acompañamiento relacionada a docentes noveles vinculados/as a Educación Rural, dado el número de egresados/as recientes que se han insertado laboralmente en este contexto. Una propuesta de seguimiento y apoyo personalizado se estructura, ejecuta y proyecta a mediano plazo como actividad interinstitucional que incluye acompañamiento, apoyo pedagógico –didáctico y pasantías de intercambio académico en Escuelas Rurales de la Región de Ñuble de Chile, seleccionadas para la Práctica en este contexto en el proceso de formación inicial de la carrera de Pedagogía General Básica de la Universidad de Bio Bio. Respecto a la formación inicial de los/las docentes para el desempeño en Educación Rural en Uruguay, el Plan 2008 vigente incluye un espacio curricular de treinta horas – el Seminario de Educación Rural- en el cuarto año de la formación magisterial y una pasantía en una Escuela Rural de un mes de duración en ese mismo año; como evaluación se propone la elaboración de un informe escrito de la experiencia vivenciada en la pasantía y una exposición oral. La calificación obtenida en estas instancias es considerada dentro de la evaluación global de la Práctica Docente de cuarto año.

En Chile, la formación inicial de docentes tiene características singulares en el ámbito de cada una de las universidades que tienen ofertas curriculares de estas carreras, si bien el Ministerio de Educación destaca lineamientos generales que siguen las políticas educativas del país. La Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Bio Bio, ofrece la carrera de Licenciado en Pedagogía General Básica. Está estructurada en ocho semestres, el último incluye práctica preprofesional y en el VII semestre se ubican tres espacios de

formación para el desempeño en Escuelas Rurales: Currículo Multigrado, Taller de Práctica (en Matemática y Lengua) y Taller de Práctica Rural. Se ofrece una formación teórico-práctica que prevé la producción de materiales didácticos y actividades de las áreas involucradas para desarrollar en el período de pasantía rural, al finalizar el semestre. Beca Infante (2006; 19) señala el inicio de la política de perfeccionamiento docente en Chile en 1996. En 2015, el Ministerio de Educación de Chile presenta un Proyecto de Ley para la creación de un “Sistema de Promoción y Desarrollo Profesional Docente” para docentes que se desempeñan en establecimientos municipales y en particulares subvencionados. Se destaca la selección de estudiantes con buen desempeño para continuar carreras pedagógicas, sistema de concursos, capacitación y ascenso en la carrera docente y una reestructuración del sistema de formación continua para acompañar el desarrollo profesional. Existen propuestas respecto a la inducción de profesores por parte de algunas organizaciones dedicadas al desarrollo profesional (Fundación Enseña Chile, 2015), así como programas de mentorazgo liderados por distintas Universidades. En la Escuela de Pedagogía General Básica de la Universidad de Bio Bio existe seguimiento y vínculos con egresados/as de la Institución, si bien explícitamente no se encuentra una propuesta sistemática relacionada a apoyo a noveles docentes.

1.3. Las notas características de la Educación Primaria Rural en Chile y Uruguay. La especificidad del/la Maestro/a Rural

En Chile y en Uruguay se han desarrollado políticas educativas relacionadas a la educación rural en escuelas primarias, con diferencias contextuales de acuerdo a las realidades, historia y tradición de la educación en cada país.

En la Constitución Política de la República de Chile de 1980, se decreta la ejecución del Programa de Educación Básica Rural, según lo dispuesto por las leyes 18.956 y 19.702. Desde 1990 y hasta el año 2002 se desarrolla un área específica del Ministerio de Educación encargada de la Educación Rural y de la ejecución del programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE/Básica/Rural). Esta es absorbida por la División de Educación Básica; como consecuencia, disminuye la atención directa de la enseñanza en escuelas rurales. De 1995 data la edición del “Manual de Desarrollo Curricular para Escuelas Multigrados” del Ministerio de Educación y Cultura; en 2001 se promulga el Decreto N° 4 que Reglamenta el Programa de Educación Básica Rural; en 2010, se crea en el Ministerio una sección encargada de atender la educación rural que tiene a su cargo las tareas de evaluar

los alcances del programa MECE/Básica/Rural. En 2015, el Ministerio de Educación impulsa instancias de formación- reflexión para docentes de escuelas rurales; reuniones de Microcentro realizadas mensualmente entre escuelas cercanas, como espacio de reflexión pedagógica entre los/las docentes; organización del Seminario Nacional de Educación Rural, que nuclea representantes de los Microcentros de todas las regiones de Chile, junto a Coordinadores Regionales de Educación y Jefes Técnicos de los Departamentos Provinciales; y elaboración de materiales de apoyo didáctico pedagógico – módulos multigrado en distintas áreas del conocimiento y equipamiento tecnológico específico.

En cuanto a Uruguay, este país tiene una tradición histórica respecto a las políticas educativas vinculadas a la Escuela Rural, que datan de la década de 1940 (Santos, 2010). Luego de un período entre 1991 y 2004, en el que hubo modificaciones sustanciales en cuanto a las políticas educativas al respecto, en 2005 la Administración Nacional de Educación Pública decreta la reconstrucción del Departamento de Educación para el Medio Rural y del Centro Agustín Ferreiro (CAF) para la formación rural, y optimiza los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER) a nivel departamental en la órbita del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). En el año 2014, este Consejo actualiza los cometidos de este Departamento asignándole funciones de: producción y recopilación de literatura relacionadas a experiencias pedagógicas en educación rural; investigaciones en este contexto; organización de Coloquios y Encuentros sobre educación rural; formación permanente de los/las maestros/as rurales y complementación de la formación de estudiantes de magisterio. En 2017, el Consejo de Educación Inicial y Primaria impulsa un Programa de Acompañamiento a Noveles insertos en el contexto rural. En todos los casos se destaca la estructura organizativa del Centro Agustín Ferreiro y la importancia de los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales para organización de materiales pedagógico didácticos específicos para este contexto. Con relación a Uruguay, cabe la reflexión acerca de la pertinencia de esfuerzos duplicados sobre todo en lo que respecta a la formación permanente de maestros/as rurales, en ámbitos diferentes de la Administración Nacional de Educación Pública: desde el Consejo de Formación en Educación, la propuesta de acompañamiento a noveles – incluidos aquí quienes se dedican al área rural- y desde el Consejo de Educación Inicial y Primaria, la jerarquización del CAF, CAPDER con objetivos, propuestas y estructuras formativas que solapan poblaciones destinatarias y esfuerzos económicos y de recursos humanos estatales.

Paralelamente, en 2015 se promulga el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH, 2015) como una política educativa de Uruguay. En relación con los derechos humanos y la ruralidad, aún de forma incipiente, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), han identificado el rol que tienen los /las trabajadores/as rurales en las cadenas de producción y reproducción de la vida, dando inicio a un proceso de reconocimiento de aquellos. Sánchez (2013) destaca la pobreza, la informalidad de empleos, el incumplimiento del salario mínimo, la débil sindicalización y negociación colectiva, las brechas en la cobertura de la protección social y en las modalidades de contratación de mano de obra, como aspectos que aún son vulnerados en las zonas rurales de Latinoamérica y El Caribe. En algunos países carecen de políticas públicas dirigidas hacia el trabajo en este contexto –por desconocimiento de sus particularidades y/o por falta de institucionalidad apropiada para apoyarlas. Se observa afectación de niños y niñas al trabajo rural, en condiciones insalubres y que afectan su integridad. Un sector muy desfavorecido es la mujer, con niveles educativos descendidos, responsabilidades familiares además de laborales, discriminadas en términos de salarios y en las condiciones de trabajo rural: son consideradas trabajadoras secundarias cuya función es complementar los ingresos del hogar o se las invisibiliza como trabajadoras familiares no remuneradas. Respecto a la inclusión de los derechos humanos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, Magendzo (2015) propone como estrategia didáctica la enseñanza centrada en el conflicto y en la controversia. Entre el reconocimiento de los derechos humanos y su aplicación existe muchas veces un conflicto; por ejemplo, si se impulsan modelos económicos, como podría ser la utilización de plaguicidas y agroquímicos para potenciar el desarrollo productivo de un país, se atiende al derecho al desarrollo económico, sin embargo se vulneran los derechos ambientales o sociales como el derecho a la salud. El planteo se sostiene en la pedagogía crítica de la Escuela de Frankfurt que entiende a la educación como práctica moral y política, como acto deliberativo en el que desde una actitud dialógica se apuesta al análisis de las situaciones con una actitud crítica y propositiva. La actitud de escucha de todos/as los/las estudiantes, la posibilidad de participación de cada integrante de un grupo, la explicitación y atención a las preconcepciones y posturas de cada uno/a y la presentación de las posibilidades de acción y atención a los derechos de cada uno/a y los diferentes posicionamientos controversiales, tenderá a desarrollar competencias afectivas, cognitivas y sociales que permitan la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida con la defensa de los derechos humanos. Es de destacar la labor que debe realizar un/a docente dedicado/a al área rural, dada la particular complejidad de esta temática, al tiempo

que de inclusión pertinente y adecuada para este ámbito. Asimismo, cabe una primera reflexión acerca de las posibilidades de la formación inicial de acercarse a un perfil de egreso que logre acercar al/la futuro/a docente a este perfil, en los tiempos curriculares previstos.

Agustín Ferreiro (1960) – maestro uruguayo dedicado a la educación rural y en cuya memoria se denomina así al Centro que se ha dedicado a la formación permanente de docentes para el área rural en el Consejo de Educación Inicial y Primaria en Uruguay- analiza con exhaustividad y acierto una realidad contextual de este ambiente, en la que demuestra las necesidades específicas para un aprendizaje real y significativo de los niños y niñas. Al mismo tiempo, explicita con claridad las aptitudes pedagógicas *especiales* que un/a maestro/a debe desarrollar en ese medio para lograr esos objetivos. De acuerdo a *Martorell et al.* (2000), un análisis de la propuesta curricular del Plan 1992 en la preparación inicial del magisterio respecto a la formación para el desempeño en Escuelas Rurales, encuentra déficits en educación rural y establece una propuesta de cambio en la formación respecto a esta temática. El estudio incluye contenidos, propuestas metodológicas y recomendaciones pedagógico-didácticas para este contexto, que es importante retomar para el presente análisis. Entre ellas, se señala la necesidad de una formación integral y específica para desempeñarse como Maestro/a Rural, con profundización en el conocimiento del contexto, planificación multigrado y contenidos teórico- prácticos relacionados a temas vinculados al área rural.

1.4. Noveles docentes: la ruta del encuentro con literatura de Chile y Uruguay.

Distintas investigaciones en Uruguay señalan la importancia y/o impacto que tiene la inserción profesional el inicio de la trayectoria de la carrera docente (Nossar, 2015; Quijano, 2015; Elgue, 2016; Gadea, 2016; Maciel, 2016). Se ha producido vasta literatura vinculada al análisis de la implementación del Plan 2008 de las carreras docentes del Consejo de Formación en Educación, desde distintas perspectivas (Capocasale, 2013; 241-244; Capocasale y Bermúdez, 2013: 245-249). No se han hallado trabajos vinculados al tema que ocupa esta investigación.

Respecto a noveles docentes, en Uruguay, en los últimos seis años se han publicado distintas investigaciones y experiencias (Nossar y Sallé, 2016). En relatorías al respecto (López y Bruguera, 2012: 153-165; Elgue y Sallé), se profundizan aspectos referidos al impacto que se produce luego del egreso de las Instituciones Formadoras y en las primeras experiencias de inserción laboral en distintos ámbitos profesionales. Sin embargo, aún no se

han focalizado en las experiencias y huellas que esta etapa de vida profesional ocasiona en los/las docentes que se desempeñan en Educación Rural. Se han encontrado relatos de experiencias – de maestros expertos- en publicaciones de Educación Primaria (Pacheco *et al*, 2016: 75-80; Drego, 2015: 33- 35; Cabral *et al*, 2011: 311- 316; Bertulo, 2011: 316- 318), en relación a aspectos históricos, pedagógico –didácticos, análisis de problemáticas del contexto rural y de la enseñanza en ese medio, relatos y/o análisis de experiencias exitosas, pero no hubo hallazgos en relación al tema que ocupa esta investigación.

Ruffinelli Vargas (2011), da cuenta de la realidad chilena respecto a los profesores principiantes. Igual que para el caso de Uruguay, se destaca la complejidad de la acción educativa, particularmente para personas con escasa experiencia docente. Sin embargo, en Chile existen diferencias en la selectividad de quienes se formarán en la docencia, lo que tiene como consecuencia diferencias en los desempeños iniciales, de acuerdo a la selectividad y los perfiles de egreso logrados luego de la formación inicial. Según la autora, los inicios ocurren de forma más bien solitaria, pues las políticas de acompañamiento requieren de mayor articulación y coordinación entre programas formativos y escuelas. No obstante esto, Pierano *et al*. (2015) hacen referencia a una propuesta de acompañamiento en seis escuelas rurales de la Provincia de Choapa, evaluada como exitosa por las autoras. Boerr (2011), valora positivamente experiencias de mentorazgo, en la que los/ las noveles reconocen una inserción más armónica en el establecimiento educativo cuando tienen la posibilidad de transitar su inserción acompañados por docentes expertos.

En síntesis, la investigación propuesta es de interés en tanto abarca el análisis de la problemática que enfrentan los noveles egresados insertos en el ámbito (neo) rural. En el ámbito institucional, los hallazgos pueden constituir insumos para planificar un acompañamiento contextualizado a los/las noveles docentes del Instituto, insertos laboralmente en el medio rural; en la Universidad de Bio Bio (y en otros estamentos chilenos) puede aportar a propuestas de mentorazgo para noveles que se desempeñen en este contexto. Para el caso de Uruguay, sería interesante compartir los hallazgos en las Comisiones de Carrera de Magisterio, en el Consejo de Formación en Educación y en el Departamento de Educación Rural– uno de los objetivos de este Departamento, como se explicitó, es realizar investigación comparada de la Educación Rural entre distintos países latinoamericanos, entre ellos Chile y Uruguay. Los aportes podrán complementar intercambios académicos, formas de acompañamiento pedagógico alternativos y/ o complementarios a los realizados desde las

Instituciones dedicadas a la formación de los docentes y como insumo para la planeación respecto a la formación del magisterio para la educación rural.

1.5. Las habilidades pedagógicas requeridas de docentes que enseñan en contextos neo rurales del siglo XXI y la formación inicial en las instituciones objeto de estudio.

Para el análisis de la información recabada en relación a la formación inicial para el trabajo en el área de educación rural y el desempeño de los/las noveles docentes en estas áreas, se consideran básicamente dos **categorías conceptuales**: por un lado, los espacios formativos previstos para la enseñanza en la Escuela Rural desde la formación docente en Chile y Uruguay y, por otra parte, las competencias que debería tener el/ la docente para un desempeño, que se adecue a la realidad actual de este contexto. Por tanto, **currículo** y **habilidades pedagógicas** para la enseñanza en la ruralidad son dos conceptos claves que guían el trabajo de campo y el análisis de la información que se recaba en aquel.

De acuerdo al marco teórico explicitado, la Escuela Rural actualmente debería preparar a los/las futuros/as ciudadanos/as para adquirir conocimiento socialmente útil, que privilegie su permanencia en el medio rural; utilizar racional y críticamente las nuevas tecnologías al servicio del agro y los recursos que brindan las transferencias tecnológicas; utilizar racionalmente el suelo y los agroquímicos, con el objetivo de atender la sustentabilidad del ambiente; poder intervenir socio- culturalmente en su medio y recrear formas de vinculación con la zona rural que permitan la utilización de recursos naturales al tiempo que se preserve el ambiente físico para generaciones futuras así como repensar nuevas alternativas laborales contextualizadas al medio rural. Estas características del perfil de egreso deseable para niños, niñas y adolescentes asistentes a instituciones del medio rural, demandan conocimientos y preparación específica para la enseñanza en ese medio, que haga del docente un gestor de ambientes de aprendizaje contextualizados al medio rural. Este perfil implica visualizar cómo se proponen y cómo se gestionan en los países seleccionados los espacios formativos relacionados al área rural en la formación inicial de los/las docentes. Por otra parte, implica competencias específicas de quien se dedica a esta área, que trasciende el conocimiento de contenidos: lograr ciudadanos y ciudadanas que puedan actuar en la(s) nueva(s) ruralidad(es), requieren docentes que conozcan las nuevas demandas de este contexto. El espacio formativo curricular y las competencias requeridas para la docencia en la ruralidad son –entonces-, las dos categorías a tener en cuenta para el análisis. Desde el punto de vista clásico, Bobbit (1918), considera currículo como el proceso de formulación de

objetivos, procedimientos y métodos para la consecución de resultados medibles de forma precisa. Según Tadeu de Silva (1999), esta concepción está enmarcada en las teorías curriculares tradicionales, que se ocupan de responder “qué” y “cómo” debe ser “transmitido” el conocimiento de forma neutra, objetiva y desinteresada. Según este autor, las teorías críticas y post- críticas, trascienden estas dos cuestiones de las teorías tradicionales, y tienden a preguntarse el “por qué”: por qué ese conocimiento y no otro, qué intereses hacen que ese conocimiento esté en el currículo y no otro, por qué privilegiar un determinado tipo de subjetividad, de identidad y no otro, en síntesis, se interesan en las relaciones entre saber, identidad y poder. Por tanto, la comprensión de las tomas de decisiones en el marco de las políticas públicas de educación en cuanto a los marcos teóricos propuestos y las que se realicen a la interna de cada institución y de cada aula en particular, forman parte del análisis que se realizará en el presente trabajo. Competencia se entiende en el sentido propuesto por Perrenaud (1999): la realidad contextual actual exige no solamente adquisición de saberes, sino capacidad de relacionarlos con el entorno en el momento oportuno; y en concordancia con Le Boterf (1994) que relaciona directa y recíprocamente la competencia con la acción: aquella existe solamente en el momento en que se plasman y concretan las acciones. En un contexto concreto y complejo como lo es el de la educación rural, será de recibo un análisis de la capacidad del/la docente de poder hacer una lectura certera de la realidad contextual con la consiguiente acción formativa para atender cada una de las necesidades de cada lugar en particular.

1.6.1. Espacio formativo desde la Educación Inicial Docente para la Enseñanza en la(s) nueva(s) ruralidad(es).

De acuerdo a los aspectos señalados anteriormente, se considera aquí el espacio curricular existente en planes de formación docente y/ o universitario para la preparación para la enseñanza en las Escuelas Rurales situadas en las nuevas ruralidades y la construcción de este por parte de las Instituciones formadoras y/o los actores vinculados al trabajo pedagógico en este espacio. En concordancia con el marco teórico de referencia, la estructura curricular en acción está conformada no solamente por los contenidos propuestos desde el plan de formación inicial, sino también por los aportes pedagógico didácticos de los/las formadores/as.

1.6.1.1. Concepción política del plan de formación inicial y estructura académica respecto al área rural (contenidos y bibliografía explicitados en la propuesta curricular).

En este ítem se analiza el tipo de espacio curricular existente en el plan de formación inicial (asignatura anual, asignatura semestral, seminario, taller u otro espacio formativo) vinculada a la educación rural y la concepción de este espacio bajo los supuestos políticos del plan. Se explora además la contextualización realizada por parte de los/ las formadores/as, es decir, cómo se ponen en acción los contenidos previstos y explicitados en la propuesta curricular oficial; en este sentido se tiene en cuenta cuál es la bibliografía seleccionada y recomendada, cuáles son los contenidos jerarquizados, cómo se trabaja pedagógicamente el espacio, cuáles son los objetivos y perfil del espacio curricular, así como la forma de evaluación que se implementa.

2.6.1.1. Espacios complementarios de formación para la enseñanza en el medio rural.

En ese apartado se realiza una exploración sobre propuestas de formación en esta área, complementarias a las previstas en la formación curricular en cada uno de los casos considerados- de gestión institucional, áulica y/o propuestas por otros subsistemas educativos y/u otros estamentos del Estado.

3.6.1.1. Habilidades pedagógicas requeridas para la enseñanza en la(s) nueva(s) ruralidad(es).

En concordancia con la teoría explicitada, competencia se entiende como la cualidad docente que permite leer y entender la realidad, para generar dispositivos de gestión de ambientes de aprendizaje contextualizados y que operen sobre esa realidad inmediata –más específicamente en la(s) nueva(s) ruralidad(es)-. Se presenta una performance ideal de desempeño, que debe ser equilibrada armónicamente a la hora de las entrevistas y el análisis, dado que la población objetivo considerada corresponde a noveles y por tanto su inserción profesional es incipiente.

a. Capacidad de diagnosticar la realidad contextual del lugar y el centro educativo rural.

Es fundamental que el/la docente que se desempeñe en esta área despliegue técnicas de recolección de información respecto a cada realidad neo rural, que permita articular las

políticas educativas del país relacionadas a la Educación Rural con la gestión institucional y las propuestas áulicas, que permitan la construcción de ciudadanía rural integrada verdaderamente en cada contexto. Se trata de una competencia por la que el /la futuro/a docente desarrolla la capacidad de observación y análisis, de escucha y empatía con la situación del/la otro/a, que trasciende el mero tecnicismo del diagnóstico institucional, sino que permite la ubicación comprometida con el entorno rural para una acción pedagógica efectiva y liberadora.

b. Elaboración de planificaciones multigrado contextualizadas al medio rural. Es fundamental para la gestión áulica en Escuelas Rurales la experticia en este tipo de planificación sobre todo en Escuelas Rurales Unidocentes y/o en casos de tener a cargo más de un nivel escolar. Es considerada por formadores/as y docentes expertos como de un grado de máxima dificultad en su piense y ejecución: esta propuesta implica no solamente tener en cuenta más de un nivel educativo al mismo tiempo, sino también características particulares de los/las estudiantes – grado de progresión en la escolaridad, grado de dificultad y/o facilidad de cada estudiante en el seguimiento de las actividades y propuestas, dificultades especiales de aprendizaje si las hubiera-.Una atención personalizada a estas especificidades a un mismo tiempo, demandan una exigencia especial respecto a las planificaciones, actividades y materiales, que deben articularse armónicamente para un desempeño pedagógico pertinente y adecuado.

c. Conocedor de aspectos administrativos de la legislación escolar: manejo básico de libros escolares, de la administración escolar y de la normativa vigente, aspectos requeridos para el desempeño en las Direcciones de Escuelas Rurales y/o en Escuelas Rurales Unidocentes. Este aspecto es de suma importancia en el rol de Dirección, lo que exige un despliegue de competencias muy específicas y delicadas respecto a recursos económicos que permitan el sustento de la institución escolar, incluyendo el manejo contable- administrativo vinculado a rendiciones de cuentas y manejo de legislación específica respecto a compras, adquisiciones e incluso hasta manejo de personal auxiliar en ocasiones.

d. Conocedor de educación para la salud y salud laboral vinculada al ámbito rural. El ámbito rural presenta realidades particulares respecto al conocimiento de la educación para la salud vinculada a temas específicos a la vez que diversos de acuerdo al ambiente. La incursión en temáticas relacionadas al trabajo, formas de prevención de accidentes – domésticos y laborales- así como otros aspectos relacionados a la higiene y salud laboral que

permitan el sostenimiento de una vida digna y de calidad son aspectos sustanciales para el/ la Maestro/a rural.

e. Impulsor de la utilización de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de las nuevas tecnologías vinculadas al trabajo rural y de la utilización crítica y responsable de las técnicas de manipulación genética. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han incursionado en muchas de las zonas rurales de Uruguay y Chile. El manejo de internet ha llegado a lugares alejados de centros poblados, lo que acerca distancias y produce globalización a nivel local. Por otra parte, las tecnologías también se han incluido en maquinarias de producción, cosechas y plantaciones. Coexisten en distintas regiones de los dos países considerados, posicionamientos que inducen a la manipulación y transferencia genética para el desarrollo y mejoramiento de razas y/ o variedades productivas, al tiempo que otras posiciones se oponen a esta alternativa, propiciando la agricultura y/o ganadería más artesanales y sin la inclusión de esta nueva forma de producción. En sintonía con esta realidad, las propuestas áulicas deben prever la inclusión de nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la búsqueda de información e interacción social, de manera armónica con las realidades y cuando esto sea posible. Asimismo, la incursión en temáticas y/ o procedimientos que incluyan la utilización de tecnologías que puedan ser útiles a distintas áreas del trabajo rural, así como manejo de aspectos básicos de la utilización de transgénicos, sus potencialidades y riesgos, inclusión de nociones elementales de distintas formas de manipulación genética, son aspectos que deberían ser considerados de forma transversal con los contenidos programáticos considerados desde la curricular de Educación Primaria. La necesaria confrontación de posiciones, formas y estilos de producción, deberían estar presentes en la realidad áulica de las Escuelas Rurales y los/las docentes deberían dinamizar los procesos de debate sobre estos aspectos en niños y niñas, así como en la comunidad rural cercana a las Instituciones.

f. Promotor de una cultura de utilización responsable y sostenible del suelo que incluya técnicas básicas de manejo del suelo para su preservación sustentable, utilización de abonos orgánicos, plaguicidas, pesticidas, agroquímicos. Dado el desarrollo tecnológico y agroquímico de las últimas décadas en pos del mejoramiento de la productividad, es necesario el conocimiento de la importancia de la utilización de sustancias químicas para las producciones agropecuarias. Asimismo, dados los estudios de impacto ambiental y sobre la salud de las personas en relación a la utilización de este tipo de sustancias, es menester el

conocimiento de las posibilidades y potencialidades de la huerta orgánica y del manejo del suelo para su sostenibilidad en generaciones futuras.

g. Conocedor de aspectos básicos de la legislación rural. Para una inserción real y efectiva de los ciudadanos en el área rural, es importante que el/la docente realice un trabajo pedagógico que involucre aspectos referidos a manejo de suelos, plantaciones, condiciones de empleabilidad, derechos y deberes de los trabajadores rurales. Es importante que los ciudadanos que habitan las áreas rurales conozcan las nuevas normativas vinculadas a la salud, a los derechos ambientales y al manejo de los recursos naturales para su sostenimiento y conservación a mediano y largo plazo. A su vez, cada vez más importante resulta que los trabajadores de las áreas rurales tengan un manejo básico de la legislación específica de las ocupaciones de estas zonas, que permitan una inserción más armónica en estas sociedades. El tratamiento de estas temáticas específicas debería ser un aspecto trabajado en el contexto general programático de las escuelas rurales.

h. Impulsor de las nuevas formas de utilización responsable y sostenida de los recursos del área rural, en relación a producciones secundarias, en las nuevas formas de utilización de los recursos de este medio y en el turismo sostenible. Es necesario que desde la escuela se propicie la asertividad en cuanto a producción primaria y secundaria, así como la diversificación de la producción en el entorno rural, incluidos los emprendimientos turísticos del área rural, que permitan un sostenimiento creativo en estas zonas, y que -por tanto- permitan una inserción posible y de largo aliento, de afianzamiento en ellas. La productividad y las posibilidades laborales en estos entornos deben ser visualizadas para que los ciudadanos se afiancen y se afinquen en las zonas rurales, para lo que deben atenderse desde la escuela las nuevas formas de producción y/o las nuevas posibilidades que ofrece el campo.

i. Conocedor de la psicología social – rural: el/la docente de una escuela rural debería poseer las particularidades de la psicología social de la ruralidad. Generalmente los/las docentes que llegan a las escuelas rurales provienen de zonas urbanas, por lo que no han vivenciado las potencialidades y las problemáticas específicas de estos contextos. En estos casos es necesaria la generación de competencias que permitan el entendimiento del entorno para la adecuación de las propuestas áulicas de forma adecuada.

j. Comunicador, agente socializador, dinamizador cultural de la escuela y su entorno. La generación de una comunidad cultural local es un aspecto importante en los contextos

rurales. La generación de actividades recreativas, socializantes y culturales en la escuela permite la integración de la Escuela al medio y viceversa, propiciando la generación de sentido de pertenencia al contexto.

Tabla 3. Habilidades pedagógicas para enseñar en la neo ruralidad.



Elaboración propia.

La revisión teórica conduce y guía el camino que lleva a investigar acerca del problema planteado. Se explica en lo sucesivo el recorrido, los hallazgos, las proyecciones.

Capítulo 2. El camino recorrido para tejer la trama de la Enseñanza en el contexto rural: supuestos, verdades, subjetividades y aportes....

El problema de investigación se abordó a través de la metodología cualitativa. Kirk y Miller (1991) argumentan que “implica una interacción sostenida con la gente estudiada en su propio lenguaje y sobre su propio terreno”, por tanto, un desarrollo de la tarea en territorio, con una interacción directa con las personas y los lugares en los que se realiza el trabajo de campo. Dentro de esta, se optó por el estudio de caso; según Stake (1999) una investigación es posible de realizarse mediante un caso cuando se tiene un especial interés en sí mismo e implica desentrañar sus particularidades para su entendimiento y comprensión. En la presente investigación el objetivo fue desentrañar sentimientos, percepciones y valoraciones respecto al desempeño de docentes insertos/as en Escuelas Rurales de la Región de Ñuble de Chile, del Este del Departamento de Colonia y Sur del Departamento de Soriano en Uruguay, así como tratar de establecer cómo se vivencia y cómo se realiza el proceso de formación inicial respecto a esta área, en las instituciones formadoras de docentes, para los casos seleccionados. Las instituciones escogidas se focalizan en la formación de docentes de nivel básico (Maestros/as de Educación Primaria y/o Profesores/as de Enseñanza General Básica), del interior de los países considerados, ubicadas en la región objetivo del trabajo de campo. La Universidad de Bio Bio forma a la mayoría de los / las docentes que se insertan en las escuelas rurales de la Región de Ñuble; en ese lugar se destaca por ser una Institución que tiene como potencialidad la formación en educación rural. El Instituto de Formación Docente de Rosario es responsable de la formación de los/las docentes que trabajan en escuelas rurales de la región este del Departamento de Colonia y la región Sur del Departamento de Soriano. El programa de intercambio regional entre Chile y Uruguay ha posibilitado que estudiantes y docentes de la Escuela Rural de Cato, Reloca, Provincia de Ñuble, Región del Bio Bio actual Región de Ñuble realicen pasantías de intercambio en el Departamento de Colonia, Uruguay. Desde Uruguay se han involucrado distintos actores vinculados a establecimientos de Educación Primaria Urbana y Rural, de Educación Media y el Instituto de Formación Docente de Rosario. En el año 2017, estudiantes de Primer Ciclo de Educación Media del Liceo de Tarariras, Departamento de Colonia han participado de una estadía académica en Chillán y sus alrededores. En Uruguay, la pasantía ha implicado un recorrido institucional, histórico, cultural y patrimonial en el Departamento mencionado y la participación en Ferias Departamentales de Clubes de Ciencia de este lugar. En Chile se incorporaron actividades análogas y un recorrido e intercambio institucional con varias Escuelas Rurales de la región

mencionada. Esto ha permitido un acercamiento a las Instituciones y los distintos estamentos regionales de Chile. El acompañamiento de las experiencias ha permitido incursionar en el ámbito de algunas Instituciones educativas de la región andina objeto de investigación, correspondientes a Escuelas Rurales y Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Bio Bio. El hecho de que el Instituto de Formación Docente de Rosario es una Escuela Asociada a UNESCO y dado que la sede regional latinoamericana de esta organización está en Santiago de Chile, ha posibilitado un contacto directo con actores clave de esta organización, que constituyen otro soporte articulador para establecer los vínculos que posibiliten la realización del trabajo de campo. El afianzamiento y el sostenimiento de las relaciones durante este tiempo, ha permitido también la firma de un convenio marco entre el Instituto de Formación Docente de Rosario y la Escuela de Pedagogía General Básica de la Universidad de Bio Bio, en el que se establece cooperación académica mutua, intercambio de experiencias y pasantías para docentes, estudiantes y egresados/as noveles de ambas Instituciones, lo que se efectiviza a partir de 2018. Este avance en las relaciones determina y profundiza la importancia de la presente investigación, ya que estos aspectos contextuales indican que es viable y de interés, realizar estudios e investigaciones que impliquen e involucren los colectivos académicos institucionales. El análisis comparativo, compartido a nivel de Formación Docente y Universidad, puede retroalimentar la formación inicial respecto a fortalezas y aspectos a potenciar con relación a la especificidad abordada en esta investigación al tiempo que constituye una cuestión de equidad respecto a la formación de docentes que se ocuparán de una población – como lo es la que habita zonas rurales- que requiere educación contextualizada y de calidad. Al respecto, la Declaración de Buenos Aires (Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe /Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OREALC/ UNESCO-, 2017), dentro de los objetivos E2030: Educación y habilidades para el siglo XXI, declara las metas para lograr el objetivo del desarrollo sostenible 4 *“garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”*. Uno de los fines explicitados para la consecución de este objetivo, es *“asegurar el acceso a condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior”* (OREALC/UNESCO, 2017: 6). La “nueva ruralidad” requiere de ciudadanos comprometidos con su entorno y capaces de atender demandas vinculadas a nuevas formas de utilización de los recursos naturales, que atiendan al desarrollo rural sostenible, con inclusión de nuevas tecnologías en las actividades productivas, así como el impulso a actividades productivas no convencionales en este medio. Esto compromete a

potenciar la formación de docentes para que efectivicen estos objetivos que permitan elevar la calidad de vida de la ciudadanía que habita estos contextos.

La recolección de la información en el trabajo de campo se realizó por medio de dos técnicas: análisis documental y entrevistas en profundidad. Valles (1999:119) destaca la pertinencia del análisis documental como una de las técnicas de recogida de datos; y desarrolla al menos tres concepciones sobre esta técnica. Para los efectos de la presente investigación se elige aquella que indica que “documentación” proviene de la raíz etimológica del verbo latino “docere”: enseñar, instruirse. En este sentido es que Valles (1999:119) define “documentarse” como “instruirse convenientemente sobre algo antes de tratarlo o escribir sobre ello [(Moliner,1984:1030) en Valles, 1999:119. Por tanto, documentación es considerada en este sentido como estrategia metodológica de obtención de información. Para este caso se realizó el análisis de “documentos escritos” según clasificación del mismo autor, en particular se hizo análisis de “documentos oficiales de las administraciones públicas”. Según Valles (1999: 119) el análisis documental puede ser trabajado desde la observación y desde la interpelación o entrevista. En esta línea de análisis, se procedió a la observación de la estructura curricular prevista en los planes de formación de Maestros/as y de Profesores/as de Educación Básica en Uruguay y Chile. La observación se focalizó en la estructura de la propuesta curricular explicitada desde las políticas educativas de la formación inicial, el espacio formativo existente en cada uno de los países seleccionados, la bibliografía sugerida desde este espacio. Esta fuente documental se confrontó con documentos de los/as formadores/as y/o de las respectivas Instituciones consideradas, lo que permitió una visión más amplia del currículum tal como se construye y reconstruye a la interna de cada una de las Instituciones consideradas y por parte del/la docente a cargo. Como potencialidad de esta forma de investigación Valles (1999:129) señala la “exclusividad”, dado que el contenido informativo que puede obtenerse de estos materiales es único y que puede ser diferente a la información obtenida mediante otras técnicas de la metodología cualitativa. En concordancia con el marco teórico expuesto, se buscó interpelar el diseño y el currículum en acción desde los supuestos que subyacen a cada una de las propuestas, en la línea de las teorías post- críticas: por qué existe esta propuesta y no otra en cada una de las instituciones formadoras, cómo, qué contenidos se seleccionan y por qué; también se exploró acerca de si existen acciones alternativas y/o complementarias al espacio previsto desde los planes de formación y se indagó sobre sus sustentos. Este esquema básico sostuvo el análisis para organizar la información, si bien se tuvo presente la flexibilidad que

se recomienda desde la literatura, para revisión de documentos (Valles, 1999: 66). Dada la necesidad de conocer los supuestos y las concepciones que se tienen en cuenta al momento de plasmar las propuestas de formadores en relación al tema desarrollado aquí, el análisis documental se complementó con entrevistas en profundidad a los/las formadores/as a cargo de este espacio curricular de las Instituciones formadoras seleccionadas.

La entrevista es una técnica de la metodología cualitativa; según Taylor y Bogdan (1987), es un modo de encarar el mundo empírico. Permite obtener relatos verbales de los distintos fenómenos sociales, tal cual son percibidos por los involucrados en el proceso educativo y reconstruir significados que los actores otorgan a la realidad. Se caracteriza por considerar toda información recabada como importante, y estudia el fenómeno en su contexto. Se optó por entrevistas no estandarizadas, exploratorias y en profundidad. La elección de entrevistas en profundidad, está basada en la necesidad de contar con los relatos, vivencias, percepciones, experiencias de informantes- clave seleccionados (Taylor y Bogdan, 1987). Tomando como punto de partida que la entrevista presupone la participación de un/a entrevistado/a- con la expectativa explícita de hablar- y un/a entrevistador/a con la expectativa explícita de escuchar-, se escogió realizar una “entrevista basada en guion” (Valles, 1999: 180); así, se elaboró un guion de temas a tratar y de preguntas pasibles, teniendo el entrevistador la libertad para ordenar y formular las preguntas a lo largo del encuentro. Se procuró explorar la percepción/ valoración que tienen los/las noveles docentes insertados/as en Escuelas Rurales –unidocentes y/o pluridocentes-, en relación a su propio desempeño en este contexto: sus vivencias, su experiencia como novel en este medio, las potencialidades de la formación inicial recibida en esta área, así como los aspectos que, a su criterio, podrían mejorar la performance de desempeño. Las entrevistas se realizaron a noveles docentes insertados/as laboralmente en Escuelas Rurales uni y/o pluridocentes municipales subvencionadas de la Región de Ñuble, Chile – como son la mayoría de las Escuelas Rurales de Chile- y noveles que se desempeñan en Escuelas Rurales de la región Este de Departamento de Colonia y Sur del Departamento de Soriano, Uruguay. Se indagó acerca de la percepción global de su desempeño en el lapso de tiempo de desarrollo profesional, y de cómo visualiza y cómo ha vivenciado su inserción laboral en el ámbito de la Educación Rural. Las categorías sobre las que se exploró la percepción de su desempeño se refirieron a:

- I. desempeño en la dimensión pedagógico- didáctica, que incluye:

- I.1. capacidad de realizar diagnóstico del contexto.

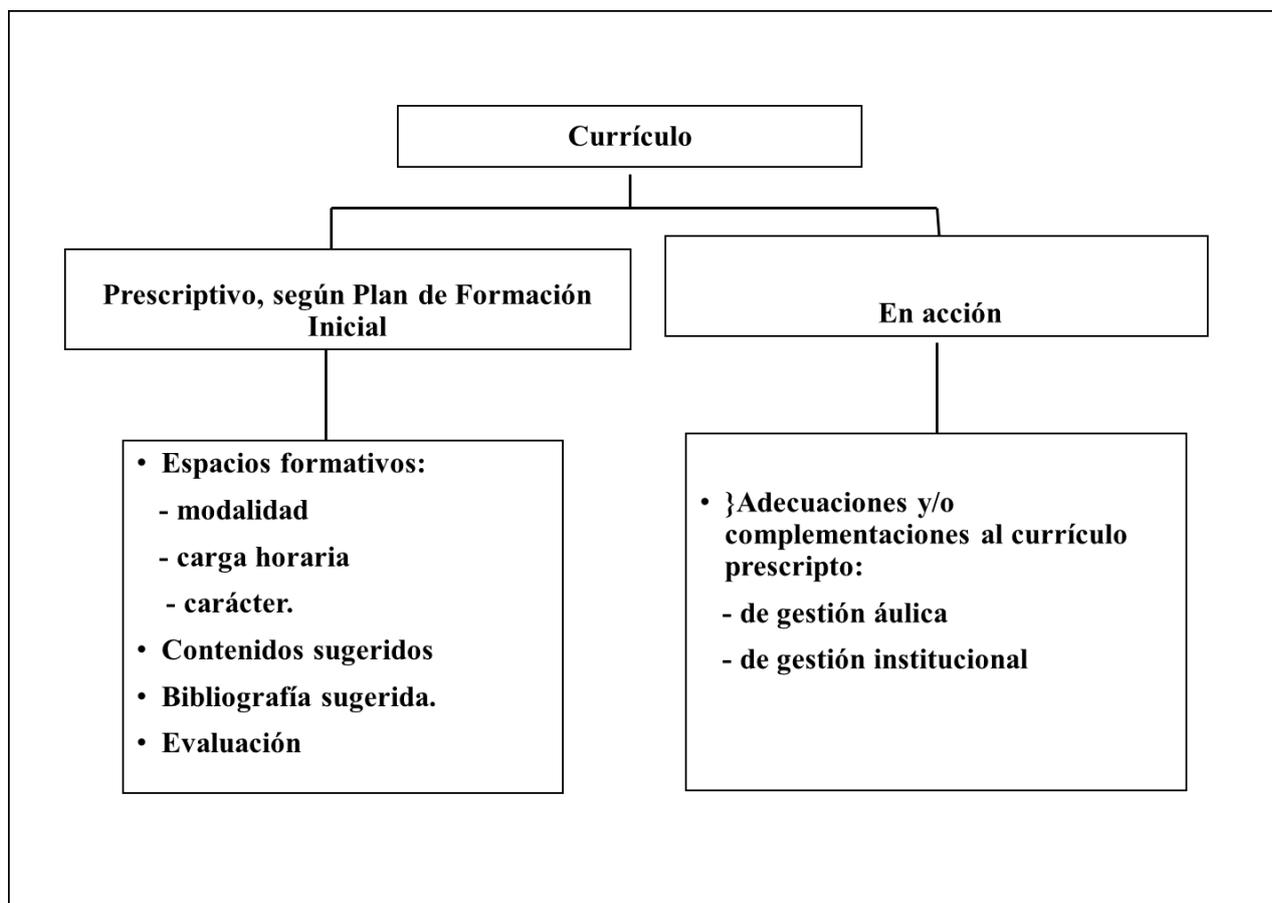
I.2. habilidad de planificación para multigrado (en los casos que corresponda).

I.3. contextualización del Programa de Educación General Básica y/o Educación Primaria al contexto neo rural en particular. Este último aspecto incluye una amplia gama de competencias relacionadas a la puesta en escena de propuestas de gestión áulica: educación para la salud sobre temáticas afines y específicas del ámbito rural, manejo de nuevas tecnologías en relación a la utilización de suelos, cultivos y producciones, utilización sostenible de recursos, legislación referida al trabajo rural, derechos y deberes de los trabajadores rurales.

- II. en el caso de noveles insertos/as en Escuelas Rurales Unidocentes, percepción sobre el conocimiento y desempeño respecto a la normativa escolar rural y de legislación y administración en este tipo de Escuelas- dimensión administrativa-.
- III. dimensión comunitaria: percepción del conocimiento de la psicología social rural, de la capacidad organizacional de actividades y eventos de gestión cultural, manejo y gestión de los vínculos y relacionamiento con las familias y la comunidad neo rural.

En el siguiente cuadro, se sintetizan las categorías que se tuvieron en cuenta para realizar el análisis de la información una vez finalizado el trabajo de campo.

Tabla 4. Subcategorías de análisis referidas a la categoría " currículum".



Elaboración propia

El procesamiento de la información se realizó por medio de la desgrabación, con lectura y selección de los segmentos significativos de acuerdo a las categorías de análisis establecidas para uno y otro caso. En relación a los/las formadores/as, se consideró: el grado de seguimiento de la concepción política del plan, de los lineamientos marcados y la bibliografía sugerida, así como la propuesta de espacios formativos complementarios a los sugeridos en la propuesta curricular, sean de gestión áulica o institucional. Con respecto a la categorización pautada para la información recabada de las entrevistas de noveles, se tuvo en cuenta, por un lado la visión de ellos/as en relación a la formación recibida: pertinencia, adecuación y grado de suficiencia de la propuesta en relación a las necesidades percibidas durante su fase de desempeño.

A posteriori de la categorización y síntesis de los datos obtenidos de cada una de las técnicas aplicadas, se procedió a realizar la confrontación y la triangulación de datos, lo que permitió extraer conclusiones y realizar recomendaciones.

Esta muestra es intencional. El caso seleccionado no pretende ser representativo del universo, sino que está construido con fines teóricos. Las conclusiones y recomendaciones a los que se arribó son válidas exclusivamente para la muestra seleccionada, no es generalizable para otros contextos ni para otros casos, ni extrapolable a otras situaciones análogas.

En el siguiente capítulo se aborda de forma profunda y exhaustiva la información recabada en el trabajo de campo. Se analizarán los datos, documentos y entrevistas según las categorías de análisis presentada. Se constituye en la parte central y corazón de la tesis, en la que se presentan los resultados luego de un extenso y exhaustivo trabajo de investigación.

Capítulo 3. Aportes, incertidumbres y perspectivas: el resultado del análisis de la información obtenida en el trabajo de campo

3.1. La formación inicial para la enseñanza en el contexto rural en los casos seleccionados de Chile y Uruguay

El camino trazado y recorrido en territorio aportó enseñanzas desde la mirada a la interna de Instituciones formadoras de docentes que tienen trayectorias diferentes, miradas y enfoques complementarios en relación con la preparación para la ruralidad. Las voces de noveles docentes dedicados/as a la enseñanza en el medio rural acercaron las inquietudes – y hasta los desvelos- que transitan en esta particular etapa de la trayectoria de vida profesional. El camino recorrido y los aportes desde las diferentes contribuciones recabadas en el tiempo de exploración en territorio son los aspectos compartidos en esta sección.

En primer término, se procedió al análisis documental de los planes de formación vigentes para las Instituciones seleccionadas, en relación con las áreas previstas para el desempeño en Escuelas Rurales. Tal como se planteó en el capítulo metodológico, el análisis del curriculum prescripto para la formación inicial en las Instituciones objeto de estudio, se confrontó con las producciones escritas de estudiantes, realizadas a posterior de las pasantías desarrolladas en Escuelas Rurales. De esta manera se pudo confrontar el grado de articulación de las aportaciones teóricas trabajadas desde los espacios formativos en las Instituciones con la praxis vivenciada en el período de práctica en Educación Rural. Por otra parte, se interpeló el propio curriculum prescripto con los aportes, explicaciones y contextualizaciones que el y la formador/a del Taller de Práctica Rural de la Universidad del Bio Bio y del Seminario de Educación Rural del Instituto de Rosario, explicitaron en una entrevista en profundidad llevada a cabo una vez realizado el análisis documental de las propuestas programáticas en uno y otro caso. La triangulación de datos se estableció por medio de entrevistas en profundidad realizadas a docentes noveles de las Instituciones de referencia; en éstas, además de desarrollar su autovaloración de su propio desempeño, se solicitó a los/as noveles egresados/as establecer la pertinencia, suficiencia y adecuación de la formación inicial recibida en las dimensiones pedagógico – didáctica, administrativa, comunitaria.

Para el análisis documental de cada uno de los planes considerados se tuvieron en cuenta: los espacios formativos existentes para el desempeño de los futuros y futuras docentes en las Escuelas Rurales, los programas explicitados desde el currículo prescripto en las asignaturas, seminarios, talleres y/o prácticos previstos en cada uno de los casos

seleccionados. Esta fase de la investigación toma en cuenta el punto de vista clásico de la concepción de currículo, en tanto se observan los objetivos, contenidos, metodología que se sugiere desde las propuestas de formación. En segundo término, se accedió a documentos proporcionados por los/las formadores/as de cada una de las Instituciones en las que se realiza la investigación, que se complementó con explicaciones emergentes de las entrevistas en profundidad. En esa instancia profundizaron en los sustentos, supuestos y motivaciones experienciales que fundamentan la selección de los elementos del currículum en acción. Las entrevistas a cada formador/a de cada una de las Instituciones objeto de investigación, permitió entender y comprender los procesos de selección, jerarquización y organización de los espacios formativos relacionados a los procesos de formación inicial para el desempeño en el área rural. Estas técnicas permitieron explorar no sólo en lo prescripto, sino también en el conocimiento de las teorías implícitas de los/las formadores/as, lo que concuerda con la concepción post crítica de currículum y que fue explicada precedentemente en el marco teórico de referencia.

3.1.1. Análisis documental de currículos prescriptos en la formación inicial de los casos seleccionados.

Tal como se señaló oportunamente, las políticas educativas de un país definen las concepciones que subyacen a los planes y programas vigentes en los distintos niveles de formación. Por esto es importante el análisis y la confrontación de los currículos prescriptos en los casos seleccionados para la investigación. Así es que se inició el recorrido del encuentro con la formación para el desempeño en el área rural, en las Instituciones objeto de investigación, en Chile y en Uruguay. Se analizaron las siguientes dimensiones, dentro de la estructura curricular de los planes de formación de las carreras de Profesor/a de Enseñanza General Básica y Maestro/a de Educación Común⁵:

- **espacio formativo** explicitado en el Plan de cada Institución considerada – incluye *modalidad* del espacio propuesto (asignatura, taller, seminario u otra modalidad), *carga horaria* anual/semestral, *carácter* de este espacio formativo (teórico, práctico, teórico- práctico)
- **contenidos** sugeridos
- **bibliografía** indicada y/o sugerida.
- **evaluación**

⁵ Ver Anexo III: Cuadro comparativo de los espacios curriculares vinculados al área de formación rural

- **Espacios curriculares formativos para la Enseñanza en Educación Rural en las Instituciones de formación inicial objeto de estudio.**

El espacio curricular que se ocupa de la formación para el desempeño docente en Escuelas Rurales, en las propuestas de los planes de formación de Maestro en Educación Común de los Institutos pertenecientes al Consejo de Formación en Educación de Uruguay (Plan 2008) y de Profesor de Enseñanza General Básica de la Universidad de Bio Bio de Chile, se encuentra al término de la carrera, en el cuarto año de la formación inicial. La carga horaria total dedicada a la formación teórica o teórico práctica en las Instituciones formadoras es significativamente menor en Uruguay que para el caso seleccionado en Chile: un seminario de treinta horas anuales en el primer caso y un semestre (séptimo) en la Universidad de Bio Bio. En el caso chileno existe una propuesta curricular con distintos espacios (Currículo Multigrado, Taller de Práctica – correspondiente a Matemática y Lenguaje-, Taller de Práctica Rural), con una carga horaria de diez horas prácticas y una teórica durante un semestre, subdividido en diferentes secciones que atienden las diferentes dimensiones vinculadas a la práctica en Escuelas Rurales. Para el caso chileno, se observó que se potencian los contenidos relacionados con Currículo Multigrado -73% del total del tiempo pedagógico teórico / práctico de la preparación para esta área-. La especificidad y complejidad de la planificación y Didáctica Multigrado ameritan la cuantificación diferencial en la carga horaria de este espacio de formación curricular. En las Instituciones objeto de investigación de ambos países, se complementa la formación teórica y/o teórico práctica con pasantías y/o práctica docente en Escuelas Rurales. En la Universidad de Bio Bio se realiza una pasantía en las Escuelas Rurales en el último mes del VII semestre, en 140 horas - 35 horas semanales-, lo que significa un 40% más de tiempo en relación a la pasantía en Escuelas Rurales de Uruguay – 4 semanas de 25 horas cada una, lo que implica un total de 100 horas-. En el caso chileno la pasantía se complementa con una hora teórica en el Taller de Práctica rural durante el séptimo semestre. En síntesis, en relación a la carga horaria prevista curricularmente en los planes de formación de las Instituciones objeto de estudio respecto a la preparación para la enseñanza en la escuela rural, se observa mayor carga horaria en la Escuela de Pedagogía General Básica de la Universidad de Bio Bio con respecto a los Institutos de Formación Docente de Uruguay. Se prescribe una atención diferencial a distintos aspectos vinculados a la enseñanza en este contexto que se concreta en la existencia de diferentes espacios curriculares; para el caso de Uruguay la formación teórica se realiza solamente en el Seminario de Educación Rural de treinta horas anuales de duración.

En este apartado se ha presentado un análisis comparativo de las currículas de formación objeto de investigación con respecto a la cantidad de horas de dedicación a la formación para la enseñanza en el contexto de ruralidad, así como de las áreas, asignaturas, seminarios y/o talleres que se ocupan de ello. En la siguiente sección se presenta una síntesis de los contenidos temáticos sugeridos y/o propuestos desde los espacios existentes en cada uno de los planes analizados.

- **Contenidos temáticos curriculares vinculados a la formación para la enseñanza en el medio rural en los casos considerados.**

En relación con los contenidos que se abordan en los programas de los planes vigentes en los espacios pedagógicos teóricos o teórico/prácticos, se observó mayor diversificación de la propuesta en el caso seleccionado de Chile; esto permitiría –a priori- un perfil de egreso de la formación inicial con una mejor performance de los/las egresados/as respecto a las competencias visualizadas como requeridas para el desempeño docente en el contexto neo rural actual, dimensiones que fueron explicitadas en el marco teórico de referencia.

En Uruguay los contenidos teóricos del Plan 2008 sugieren introducir al estudiante en la historia de la Escuela Rural uruguaya, realizar un análisis comparativo de los distintos planes en la Escuela Rural incluido el vigente actualmente para Educación Primaria, así como un abordaje general de criterios para el agrupamiento de alumnos y nociones referidas a la enseñanza multigrado. Una mirada en retrospectiva para la formación en esta área de planes de formación magisterial anteriores al vigente, indican que estos contenidos han permanecido sin modificaciones respecto al Plan 1992 y al Plan 2005.

Para la Escuela de Pedagogía General Básica de Chile, la asignatura Currículo Multigrado prescribe contenidos vinculados a la realidad rural chilena, otros relacionados con la administración en el medio rural, metodología para la enseñanza en este contexto y planificación multigrado, así como elaboración de materiales y evaluaciones para la enseñanza específica en ese medio. El Taller de Práctica – énfasis Lenguaje y Matemática- es un espacio de aplicación práctica al aula en esas áreas. Corresponden al trayecto formativo general de práctica docente, que complementa cursos vinculados a otras áreas específicas, ubicadas en otros niveles y que son también de apoyo a la práctica docente, en la carrera de formación inicial de la Institución Universitaria considerada. Es en el Taller de Práctica Rural en el que se realiza la organización de la práctica de observación y de actuación en las Escuelas Rurales específicamente, además de ocuparse del análisis pedagógico de la experiencia vivenciada durante esta pasantía.

Cabe destacar la diferencia en *tiempo e intensidad* entre las propuestas de las Instituciones de Uruguay y Chile consideradas, respecto a la formación para la enseñanza en el medio rural. Se observa que – por lo menos en lo prescriptivo y de los documentos que han sido objeto de análisis hasta el momento-, la propuesta de la Escuela de Pedagogía General Básica se acerca más a la inclusión de las dimensiones requeridas para el desempeño en el medio rural, según los explicitados en el marco teórico. En efecto, explícitamente se analizan las características del contexto neo rural, se aborda en extenso la didáctica y planificación multigrado y nociones sobre administración rural. Existen varias áreas involucradas en esta formación y varias miradas que coadyuvan y aportan durante un semestre, a la elaboración de propuestas y materiales para el trabajo en el área rural.

En cuanto a la propuesta de formación para Maestros y Maestras en Educación Común en Uruguay, lo primero a señalar es la falta de actualización respecto a la currícula para la formación en el área objeto de esta propuesta. Según se indicó, los contenidos temáticos del Seminario de Educación Rural han permanecido incambiados desde el año 1992; cabe preguntarse si los criterios de las políticas educativas para la formación de docentes en la ruralidad son los mismos, si la preparación para el trabajo pedagógico en estos contextos no merece considerar modificaciones en las propuestas, si la formación de los maestros y maestras en Uruguay no debe potenciarse desde el inicio para que la educación de los niños y niñas de zonas rurales, los retenga en un contexto en el que cada vez quedan menos ciudadanos. En síntesis, tiempo, contenidos temáticos más contextualizados a la especificidad de la educación rural y vigilancia de aportes sustantivos desde diferentes miradas respecto a la ruralidad y a la contextualización de la enseñanza en el medio rural, parecen ser notas destacadas y de tratamiento más exhaustivo en el caso chileno que en el proceso de formación inicial de la carrera de Maestro de Educación Común en Uruguay.

Respecto a la pasantía y/o práctica en Escuelas Rurales, en las dos realidades estudiadas se destaca un tiempo de observación y luego una acción directa pedagógico didáctica del estudiante en la Escuela Rural adjudicada a la práctica, que involucra el trabajo áulico y atiende también la dimensión social comunitaria. En ambos casos se realizan pasantías en Escuelas Rurales seleccionadas, con un/a mentor/a o adscriptor/a que actúa como tutor del/ la practicante. En Uruguay cada Instituto de Formación Docente establece contactos con la Inspección Departamental del Consejo de Educación Inicial y Primaria correspondiente para la selección y adjudicación de las Escuelas en un proceso de acuerdo mutuo. En cuanto a la Universidad de Bio Bio de Chile, se propicia la realización de convenios con el

Departamento de Educación Rural de la Municipalidad de Chillán, quien orienta y acuerda con esa casa de estudios, la selección de las Escuelas pasibles de recepción de estudiantes para la pasantía. En el caso de Chile, un Taller de Análisis de las Experiencias Pedagógicas oficia de apoyo para la concreción y finalización de la pasantía. En síntesis, para los casos seleccionados en ambos países se contempla la realización de una práctica o pasantía en Escuelas Rurales seleccionadas de acuerdo a criterios fijados por las autoridades competentes de cada país, de forma coordinada con las Instituciones formadoras y en las que se tiene en cuenta la experiencia y puntajes de maestros/as y directores/as que son los mentores/as y/o adscriptores/as de los y las practicantes. En el caso chileno se complementa la práctica con un Taller de Análisis Pedagógico que permite la explicitación y profundización de aspectos que fueron considerados básicos en el marco teórico de referencia – relacionados a las competencias docentes para la Enseñanza en el medio rural-, siendo también proporcionalmente más potente el tiempo de permanencia en la práctica en las Escuelas Rurales.

El siguiente avance en la profundización del análisis curricular se presenta en la sección próxima, en la que se exploró desde un análisis global, la bibliografía sugerida desde los programas vigentes. En la selección que se realiza subyacen las concepciones plasmadas desde las políticas educativas y desde las políticas de formación inicial respecto al área que ocupa la presente investigación; por ello se incluyó esta dimensión en el análisis de los documentos realizado en el proceso de recopilación de información durante el trabajo de campo.

- **Bibliografía sugerida por las propuestas curriculares de los casos objeto de estudio**

En la propuesta curricular programática del Plan de Formación de Maestros vigente en Uruguay, se sugiere la utilización de libros con contenidos de historia de la Educación Rural en este país y de las experiencias pedagógicas que sustentan la especificidad de estas escuelas – con autores de referencia nacional, emblemáticos y ubicados temporalmente en la primera mitad del siglo XX. En relación a la considerada por la Universidad chilena, se observa una ponderación importante de la didáctica de multigrado y la editada por el Ministerio de Educación de este país; se propone bibliografía de tecnología de elaboración de materiales didácticos proveniente de España y con algunas producciones de la propia Universidad de Bio Bio. En la comparación se destaca un aporte fuerte a la didáctica y a la especificidad de lo rural en la Institución trasandina y un soporte a la especificidad del maestro/a rural en la

correspondiente a Uruguay, sustentado más que nada en la tradición histórica de la Educación Rural del país. En la Institución chilena, además, se encuentran producciones de los académicos universitarios; en la uruguaya, aportes del Departamento de Educación Rural, perteneciente al Consejo de Educación Inicial y Primaria. En síntesis, la bibliografía explicitada en las propuestas curriculares programáticas de los casos seleccionados es concordante con los lineamientos temáticos sugeridos en uno y otro caso. La recomendación realizada en la propuesta programática de Chile proviene de tres fuentes: del Ministerio de Educación y Cultura la referida a Educación Rural, familia, escuela rural, multigrado, relación familia – escuela; de los académicos de la Universidad producen materiales bibliográficos sobre elaboración de recursos para el aula y evaluación, los que se complementan con aportes del Ministerio de Educación y Cultura. La tercera fuente de la bibliografía en la currícula de formación de la Universidad de Bio Bio corresponde a autores de origen español, como la específica sobre tecnologías educativas. Para el caso de Uruguay se observa una nutrida consideración de autores nacionales, todos ellos de Maestros y Maestras Rurales que fueron pioneros de la Educación Rural en el Uruguay, en la década de 1930 y 1940. En su totalidad se identifican y pertenecen al Consejo de Educación Primaria, incluyendo materiales bibliográficos que provienen del Departamento de Educación Rural de ese Consejo. No hay explicitación de bibliografía aportada por formadores/as del Consejo de Formación en Educación– al menos a nivel genérico y programático. Aquí cabe la reflexión acerca de las tradiciones en las que sientan sus bases una y otra formación docente: la uruguaya, de fuerte tradición normalista – en proceso de tránsito hacia una Universidad de la Educación-. La Escuela de Pedagogía General Básica de la Universidad de Bio Bio que tiene bajo su propuesta de formación de docentes, enmarcada desde hace cinco décadas en la tradición universitaria, con producciones e investigaciones de autoría de los/las formadores/as de esa casa de estudios. Como puede observarse, subyacen prácticas diferentes en una y otra Institución, signadas por las tradiciones y los momentos históricos particulares que cada una de ellas transita y que permean prácticas, currículas y formas de desempeñar el rol docente en el nivel terciario/universitario.

- **Evaluación sugerida por las propuestas curriculares de los casos analizados**

La última dimensión de análisis en cuanto a la currícula prescrita por los planes de formación considerados, fue el de las formas de evaluación de la trayectoria de preparación para la enseñanza en el medio rural.

En el Taller de Práctica Rural del caso de Chile y en el Seminario de Educación Rural de Uruguay, se recomienda la presentación de un trabajo a modo de informe de la pasantía que incluye los distintos aspectos vivenciados en la práctica, que se complementa con los insumos teóricos trabajados en los espacios curriculares de formación teórica y/o teórico-práctica. Para el caso de Uruguay la producción escrita consiste en la elaboración de un documento con características y aspectos contextuales de la Escuela Rural en la que se realiza la pasantía y una relatoría complementaria con reflexiones respecto a las fortalezas y dificultades en el mes de estancia en la Escuela Rural.

El acceso a producciones de estudiantes, complementaron la mirada acerca de este ítem – evaluación- y esta etapa de la investigación, que se centró en análisis documental; el foco en las producciones permitió ampliar la comprensión de los alcances en la formación en las dos propuestas de formación investigadas.

3.1.2. Las producciones escritas de estudiantes de las Instituciones objeto de estudio, ¿una nueva mirada a la interna de la formación inicial?

Como complemento de los aspectos formales explicitados en los programas correspondientes, se accedió a producciones escritas – informes finales de pasantía rural- de estudiantes de las dos Instituciones objeto de estudio. Se realizó un análisis de estos documentos, en los que se tuvo en cuenta la estructura del informe y los contenidos teórico-prácticos relacionados a las distintas dimensiones de desempeño de un/a Maestro/a Rural. En cuanto a la estructura del informe, en el caso de estudiantes de la Escuela de Pedagogía General Básica, las producciones constan de un diagnóstico de la realidad contextual de la Escuela Rural en la que se realiza la pasantía, planificaciones multigrado de las actividades realizadas por los y las practicantes y presentación de materiales y /o propuestas de evaluación propuestas a los niños y niñas durante el período de pasantía. No se registran contenidos teóricos exhaustivos en las producciones observadas de esta Institución; existe en ésta un espacio curricular complementario previsto – Análisis Pedagógico de la Práctica Rural- en el que se realiza análisis y profundización de la producción presentada en el espacio del Taller Rural. El estudio de ese espacio trasciende esta investigación; no obstante, sería una de interés de poder realizarla en futuras investigaciones, para establecer una comprensión más global del alcance de la formación en la Institución chilena objeto de estudio.

Para el caso del Instituto de Formación Docente de Rosario, se accedió a un informe que contempla las distintas dimensiones contextuales de una de las Escuelas Rurales en las que se realiza la pasantía, lo que se complementó con el análisis de una relatoría, en la que la estudiante presenta un análisis reflexivo de la actuación en la práctica rural. La producción a la que se accedió incluye los sustentos teóricos correspondientes, los que se observaron sólidos desde el punto de vista académico, con avances conceptuales acordes a una formación terciaria- universitaria y con un nivel de reflexión que se adecua a los perfiles de egreso esperados para un nivel de formación acorde al último año de la carrera docente.

En relación con el contenido de los informes, se observan similitudes en cuanto a la estructura de la propuesta, en los casos considerados: contienen características contextuales de las Escuelas Rurales en las que se realizó pasantía y actividades desarrolladas por los/las practicantes. Para el caso de las producciones de la Institución investigada de Uruguay, se presenta además de las planificaciones, reflexiones de los/las estudiantes de cada actividad y devoluciones de las Maestras Adscriptoras. De forma complementaria, se plasma una relatoría que se destaca por una explicación vivencial de las actividades realizadas durante la pasantía rural, con una reflexión pedagógica sobre el accionar, sus resultados, sus falencias así como los sustentos pedagógicos, didácticos y epistemológicos de cada una de aquéllas. En síntesis, las producciones escritas observadas en las Instituciones objeto de investigación tienen una estructura, contenido y profundidad análogas comparativamente, que tienen en cuenta las pautas generales solicitadas desde la propuesta curricular correspondiente. En el caso seleccionado de Uruguay, se observa que existe una complementación de ese informe escrito con una dialéctica reflexión teoría- práctica – si bien esta última no es prescriptiva desde los aspectos formales del programa y desde el Plan-. Por tanto, a pesar de la distinción marcada de tiempos en relación al tratamiento de contenidos teórico- prácticos respecto a la preparación para el área de Educación Rural y de la diversificación curricular en el Plan de Formación inicial de la Institución chilena tomada como referencia, no se observan diferencias sustanciales en las presentaciones finales escritas de la pasantía rural, en las producciones a las que se tuvo acceso.

3.1.3. La contextualización del currículum: la voz de formadores/as de las instituciones objeto de estudio

El análisis documental realizado precedentemente se complementó con entrevistas en profundidad a los/las formadores/as de cada una de las Instituciones de referencia. En el Seminario de Educación Rural del Instituto de Formación Docente de Rosario se desempeña una docente egresada de este Centro de estudios terciarios, con amplia experiencia en el Área: Maestra egresada de Educación Común, con cursos específicos para el desempeño en Escuelas Rurales, Directora Efectiva por Concurso en Escuela Rural del Departamento de San José, Uruguay, desde el año 2012. Docente en la carrera de Magisterio desde 2007, tiene una experiencia de diez años a cargo del Seminario de Educación Rural en el Instituto de Formación Docente “José Pedro Varela” de Rosario. Su formación inicial la realiza en la mencionada Institución, estando vigente el Plan 1976. Durante la entrevista en profundidad realizada, rememora aspectos vinculados a la formación para/en el área rural en ese período - con cierta nostalgia-. Señala una impronta fuerte, potente y fortalecedora en esa área y que de alguna manera impregna su sentir, su biografía escolar y que ahora subyace implícitamente en sus prácticas en relación al espacio curricular a su cargo, dada la valoración técnica- específica para el desempeño en ese contexto que considera tenía ese plan: práctica con dos meses de duración en Escuelas Rurales y una parte teórica en el Instituto de todo el año lectivo en el que se trabajan contenidos teóricos de los ejes Administrativo, Pedagógico Didáctico y Comunitario, al tiempo que se hace un diseño de propuesta de actuación áulica para la Escuela Rural, de forma colaborativa y supervisada por el/la tallerista del Instituto. Con la implementación del Plan 1992 de tres años de duración para la carrera magisterial, la formación para el desempeño en Escuelas Rurales se reduce a un Seminario de treinta horas anuales, complementado por una práctica de un mes de duración, situación que permanece incambiada en planes posteriores (1992 reformulado, 2005 y el vigente actualmente, 2008). La formadora considera un deber de las políticas educativas del país la formación para el desempeño en el medio rural, dada las características, impronta y especificidad de este contexto, máxime pensando en lo urbano de la inmensa mayoría de los/las estudiantes de magisterio y en la apuesta al desarrollo de un país productivo como pretende ser Uruguay a nivel internacional, lo que ameritaría una impronta fuerte de formación del magisterio nacional, para consolidar políticas de formación ciudadana que propicien vivir y permanecer en los contextos neo rurales. La experiencia, la formación académica y la biografía de la formadora hacen que su propuesta de Seminario de Educación Rural, en lo acotado del tiempo curricular asignado, tenga una impronta y un perfil particular en el que trata de acercar a los/as futuros/as docentes, aspectos de gestión, administrativos y comunitarios en una relación dialéctica teoría - práctica. Estas consideraciones se visualizan

desde la observación de materiales escritos (planificaciones) como de la entrevista en profundidad sostenida con la docente. Al mismo tiempo se destaca dedicación y aproximación a la Didáctica y Planificación Multigrado, punto álgido y tortuoso en el desempeño de un/a maestro/a rural. Asimismo, permea la propuesta del Seminario con un perfil particular requerido para el Maestro Rural, con la profundización en el pensamiento de Maestros destacados en este ámbito, de la década de 1930 y 1940, como Agustín Ferreiro, Julio Castro, Reina Reyes, Maestros/as rurales, en concordancia con lo señalado en la bibliografía sugerida por la propuesta programática oficial y que la docente considera como pertinentes por su destacada labor en este ámbito. Introduce además experiencias vivenciales de la ruralidad- vida, actividades, trabajo - con personas que viven en este ámbito, de forma de acercar conocimiento, aunque sea mínimo de este contexto, a estudiantes de la carrera de Maestro/a – generalmente originarios/as de ambientes urbanos-. Algunas de estas actividades complementarias se presentan desde el ámbito áulico, otras son coordinadas y articuladas institucionalmente. En síntesis, la formadora del Instituto de Formación Docente objeto de la presente investigación incluye aspectos sugeridos del Seminario de Educación Rural propuestos por el Programa 2008 vigente: historia de la Educación Rural, planificación y didáctica multigrado- dimensión pedagógico didáctica-, explicitación de las dimensiones comunitaria y administrativa y características particulares requeridas para un/a Maestro/a Rural; implementa además paneles y mesas redondas con actores vinculados al actual contexto neo rural, ponencias de personas dedicadas a actividades de la ruralidad y actividades formativas complementarias como salidas didácticas a exposiciones agropecuarias. La profundidad adecuada de los contenidos trabajados se podría lograr con una carga horaria mayor de la vigente en este Plan de formación inicial, según señala la formadora. La bibliografía tenida en cuenta en la propuesta de Seminario es la sugerida por el propio programa; la formadora entiende que el pensamiento de Maestros/as rurales propuestos desde la currícula, son los/las exponentes destacadas aún hoy día en la temática vinculada a la enseñanza en el medio rural-, a pesar de su producción que data de las primeras décadas del siglo XX. Complementa la recomendación bibliográfica con producciones académicas escritas en co- autoría con docentes del Instituto de Rosario, realizadas en el año 2000 - trabajo mencionado oportunamente en el marco teórico de referencia en la presente propuesta, en el que se consideran aspectos sustanciales en relación a la formación inicial para la ruralidad y la importancia del/la Maestro/a en este contexto. De esta forma, en cuanto a la contextualización del Seminario de Educación Rural en el Instituto considerado, puede concluirse que ésta se enriquece según los aportes experienciales y vivenciales de la docente

a cargo de este espacio curricular. Sin embargo, y aún en el reconocimiento de esta contextualización, se considera muy escaso el tiempo que se prevé en este Plan para la formación en esta área específica. Desde este análisis se observa que lo exiguo del tiempo otorgado para la formación teórica para la ruralidad, no se adecua en principio, a esa realidad compleja y con características particulares. Aparece como muy lejana la posibilidad de apropiarse en el transcurso de la formación inicial en Uruguay, de las habilidades pedagógicas señaladas como necesarias para un desempeño adecuado en este contexto. Asimismo, desde el plan de formación vigente y desde las políticas públicas de educación, en definitiva, no se favorece ni privilegia la formación inicial para atender adecuadamente la población neo rural del Uruguay.

De los materiales tenidos a la vista y de la entrevista en profundidad con el formador a cargo del Taller de Práctica Rural en la Escuela de Pedagogía General Básica de la Universidad del Bio Bio, se destaca una preocupación por esta Institución de atender de forma adecuada y proactiva esta área de formación. Es considerada como una fortaleza de la carrera de Profesorado de Pedagogía General Básica de la Universidad. Su biografía escolar permea sus prácticas en este espacio curricular, de forma análoga a la explicitada para el caso de la formadora del Instituto de Rosario: fue estudiante en la Universidad de Bio Bio de la carrera de Profesor General Básico. Sin embargo, su formación académica en el área rural en el plan de estudios de su cursada la rememora como no tan potente como la de la currícula actual de formación inicial para esta carrera, la que observa más sólida en la actual propuesta de la Universidad mencionada. Destaca de forma positiva los cambios introducidos en las Escuelas Rurales de Chile, cambios propiciados por las políticas educativas que propone el Ministerio de Educación de Chile, los que considera de equidad respecto a las Escuelas Urbanas. Los apoyos de especialistas son parte de ese plan de mejora, como por ejemplo Profesores de Inglés, de Educación Física y/o en otras áreas, incluso de Psicólogos, que potencian y coadyuvan al trabajo pedagógico de los Profesores Generales Básicos. Esto trae como consecuencia un acompañamiento mayor del Profesor General Básico, con una complementariedad de saberes que se comparten en esas comunidades rurales y que dejan menos aislados a los/las Maestros/as Rurales respecto a años anteriores. Comprometido con la Enseñanza en la Escuela Rural, aporta su experiencia y conocimiento sobre ese medio a los/las estudiantes de la Escuela de Pedagogía General Básica en el ámbito específico del Taller de Educación Rural, en el que se desempeña. " Enamorado" y conocedor de la ruralidad chilena, aporta desde esa mirada a la planificación y organización de la Práctica

Rural, además de realizar conjuntamente con el Director de la Escuela de Pedagogía General Básica recorridas por las escuelas en los períodos de pasantía al finalizar el semestre, en el mes de julio. Su rol es coordinar las actividades que realizan los/las futuros/as docentes, asesorar y realizar conjuntamente con los profesores y las profesoras de las áreas/asignaturas específicas, la apoyatura para la enseñanza en planificación multigrado. En la currícula de la Universidad del Bio Bio, el séptimo semestre es dedicado íntegramente a la preparación de los estudiantes para la Pasantía en Escuelas Rurales. Los/las docentes de las diferentes áreas/asignaturas aportan y coadyuvan a fortalecer a los/las practicantes en la didáctica y planificación multigrado, con el aporte de saberes para las actividades de actuación áulica. Respecto a la bibliografía, se siguen los lineamientos pautados por la propuesta curricular universitaria; el profesor de Taller de Práctica Rural destaca especialmente la producción de documentos de parte de formadores y formadoras respecto a la temática específica vinculada al área rural, así como las elaboraciones-conjuntamente con los/las estudiantes- de materiales, guías y otros insumos didácticos desde la óptica de multigrado. En síntesis, y de acuerdo al marco teórico planteado, parecería haber en el caso de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Bio Bio, una propuesta más concordante y pertinente para el desempeño en el Área Rural de parte de los /las futuros/as egresados/as. Esta afirmación se basa en la observación de un mayor tiempo pedagógico dedicado a la formación específica para el desempeño en este contexto. Los aportes a la formación para el área rural en esta Universidad, confluyen desde diferentes miradas y desde especificidades que se complementan: didáctica y currículo multigrado, administración de Escuelas Rurales, talleres de práctica docente (Lengua, Matemática, Rural), como así también una pasantía de un mes en una Escuela Rural de la Región. La complementariedad de la propuesta curricular hace que la diversificación de los contenidos abarque aspectos sustanciales de los requisitos necesarios para el desempeño en el área rural, como lo son un abordaje profundo de la planificación multigrado, nociones básicas en administración de Escuelas Rurales y apoyo respecto a la transposición didáctica en ese contexto. Se observa una apuesta clara a la producción de conocimiento y a la utilización de bibliografía producida por los/las formadores/as de forma individual, colectiva y/o conjuntamente con los/las estudiantes.

El análisis de la información de las entrevistas en profundidad realizada en este apartado, da cuenta del compromiso con la formación específica en el área rural de parte del formador y la formadora entrevistados; de la experiencia en la enseñanza en el contexto rural en ambos casos; de la capacidad de organización de la práctica rural, de la vinculación de saberes

teoría- práctica y de la reflexión pedagógica que imprimen a los respectivos cursos. Una vez más las diferencias entre las propuestas en uno y otro caso de investigación corresponden a las políticas educativas que subyacen a uno y otra propuesta curricular, al énfasis que se le adjudica a la formación para la enseñanza en este contexto; en definitiva, a la apuesta que cada lugar hace a una formación docente de calidad para el desempeño en el área rural, con las consecuencias que de ello derivarán para la retención y permanencia de los niños y niñas en ese contexto.

3.2. La palabra de noveles docentes insertados en Escuelas Rurales de las regiones objeto de estudio: percepciones de desempeño, valoraciones de su formación inicial

Las entrevistas en profundidad realizadas a los/las noveles docentes pretendieron indagar su percepción y valoración/ visión de su propio desempeño en las Escuelas Rurales, en el lapso de tiempo efectivamente trabajado en este contexto desde su egreso. Mediante una introspección de su propio desempeño y una evocación de su proceso de formación inicial para desarrollar el trabajo en el área rural, se solicitó su valoración respecto a aquella, en las Instituciones de referencia consideradas en este estudio de caso. Se pretendió entender cuál es la visión de los/las noveles respecto a los requerimientos para un desempeño adecuado en estos cargos y la percepción de la pertinencia y suficiencia respecto a las necesidades requeridas para la enseñanza en el medio rural, de las herramientas conceptuales pedagógico-didácticas y administrativas adquiridas durante su proceso de formación inicial. Se requirió de los/las noveles la explicación de cuáles son sus aportes luego de vivenciar la inserción en una Escuela rural, en cuanto a: necesidades de contenidos para esta área, cómo realizar su contextualización, didáctica multigrado, u otros aportes conceptuales que consideran no contemplados en ese proceso, según su percepción.

El planteo metodológico a priori fue el de realizar entrevistas en profundidad a noveles docentes – con hasta cinco años inclusive de egreso de la Institución formadora-, que estén insertos/as en Escuelas Rurales Unidocentes. Esta selección se sustentó en la mayor complejidad en el desempeño de estos cargos, debido a la atención de todas las dimensiones que se involucran en esta categoría de escuelas – ya mencionadas en el marco teórico, a saber: pedagógico didáctica (multigrado), administrativa, comunitaria, de gestión-. La atención a todos estos aspectos de forma simultánea para una persona egresada

recientemente, es demandante de una formación inicial fuerte y profunda para esta área; por ello es necesario confrontar las dimensiones requeridas para un desempeño adecuado en el área rural – que deberían otorgarse desde las Instituciones formadoras-con las vivencias de los/las noveles que se han insertado profesionalmente en Escuelas Rurales. En uno y otro caso seleccionado al momento de salir a territorio y contactar noveles, no fue posible entrevistar a Maestros/as Rurales Unidocentes solamente, debido a que en las regiones-objetivo consideradas en el estudio no se logró acceder exclusivamente a egresados/as en este tipo de cargos. La razón de este obstáculo difiere en una y otra región considerada. En la de Uruguay no es posible acceder a entrevistarlos por motivos personales de los/las informantes fundamentalmente, si bien el número de noveles insertados/as en Escuelas Rurales de la zona en teoría podía considerarse suficiente. Conocido que el rapport y empatía en una entrevista son fundamentales para lograr veracidad en la información y disposición de parte del /la entrevistada, se optó por realizar el trabajo de campo con noveles insertos/as en Escuelas Unidocentes y/o Pluridocentes. Para el caso de la región de Chile y de los/las egresados/as de la Universidad de Bio Bio sede Chillán, dados los requerimientos del Ministerio de Educación de Chile para el desempeño en Escuelas Rurales, la dificultad es aún más manifiesta puesto que el acceso a estos cargos para docentes noveles no es prácticamente posible; en cambio algunos/as de ellos/ellas, logran un cargo en Escuelas Rurales Pluridocentes. A pesar de los esfuerzos y la colaboración de autoridades de la Escuela de Pedagogía General Básica de la Universidad y las autoridades municipales supervisoras de Escuelas Rurales de la Región, por coordinar entrevistas con el perfil primario requerido desde este estudio, los/las entrevistados/as de Chile corresponden a cargos pluridocentes. El acceso a Escuelas Rurales Unidocentes en esta región de Chile se acota a docentes experimentados que han realizado cursos, capacitaciones y concursos específicos para el desempeño en esta categoría de Escuelas. Este aspecto se constituye en una limitación para la investigación planteada, dado el contexto chileno explicitado en relación a las Escuelas Rurales y a la posibilidad de inserción de noveles docentes en éstas, en cargos unidocentes.

Para el caso de Uruguay fue posible establecer contactos y entrevistas con cuatro docentes noveles que se desempeñan en Escuelas Unidocentes y una novel que tiene un cargo de Maestra en una Escuela pluridocente. Para el caso de Chile, las posibilidades de realizar entrevistas a noveles, como se señaló, corresponde a Profesores de Enseñanza General Básica en cargos de Escuelas Rurales pluridocentes. La comparación en cuanto al desempeño en las distintas dimensiones de análisis en la relación unidocente/pluridocente, fue posible para las

entrevistas realizadas en Uruguay. Se pueden establecer confrontaciones entre las visiones y percepciones de quienes se insertan en cargos pluridocentes egresados/as de la Escuela de Pedagogía General Básica de la Universidad de Bio Bio y del Instituto de Formación Docente de Rosario. Respecto a las entrevistas realizadas en la Región de Ñuble egresados/as de la Institución de referencia, se seleccionan aquéllas con un perfil y desempeño similar al del caso de la región objeto de estudio de Uruguay. Así, no se consideró para el presente análisis una entrevista a novel docente dedicado a la enseñanza de una asignatura específica en una Escuela Rural Pluridocente –Música-, dado que esa actividad no se adecua a las categorías de análisis establecidas y se aparta del propósito de esta investigación.

Para la presentación de la información recabada de cada entrevistado/a, se explica primero una breve síntesis de su experiencia laboral, su situación particular en la Escuela Rural correspondiente y luego se analiza su percepción de desempeño respecto a las categorías de análisis que se sintetizan en el Anexo II, página 25 de este informe de investigación. Respecto a su formación inicial, el relato y evocación de su trayectoria estudiantil permite analizar la adecuación, pertinencia y suficiencia – o no- de la currícula de cada Institución formadora, de acuerdo a la realidad y experiencia vivenciada por cada uno de los /las entrevistados/as.

3.2.1.1. La experiencia de noveles en Escuelas Rurales de la región centro este el Departamento de Colonia y sur del Departamento de Soriano, egresados/as del Instituto de Formación Docente de Rosario, Uruguay.

Liliana es una novel docente egresada el año anterior inserta en una Escuela Rural Pluridocente, ubicada sobre ruta nacional, con destacada accesibilidad. En el desempeño de un cargo suplente, se dedica a la enseñanza de segundo, tercero y cuartos años.

Liliana consideró tener una inserción armónica en el ejercicio laboral en la Institución de referencia. El apoyo de las maestras expertas de la Escuela, en dimensiones complejas como la planificación multigrado así como el buen clima de trabajo hacen de esta una experiencia gratificante para la novel. Señaló esta dimensión como la más compleja en el desempeño en la Escuela Rural.

Respecto a su formación inicial, reconoce como adecuada la calendarización del Seminario de Educación Rural antes y durante la pasantía en la práctica rural - en el Plan 2008 de Formación Docente hay algunos espacios de apoyo a la práctica docente en los que no hay

coincidencia temporal entre la formación teórica prevista desde la currícula y el desarrollo de la práctica docente, en otros niveles del trayecto formativo-. Otros aspectos potentes del Seminario de Educación Rural son los contenidos y la evaluación final de este espacio, que incluye una adecuada retroalimentación de las acciones realizadas en la pasantía rural. Considera que la formación inicial podría fortalecerse con: mayor carga horaria de contenidos teóricos del Seminario Rural y de la pasantía rural lo que podría dar mayor seguridad y solvencia en el desempeño en estas escuelas a docentes noveles, así como profundización en la planificación de secuencias y núcleos temáticos.

Respecto a la contextualización del currículo a este medio, señala haber tenido algunas dudas que resolvió mediante la escucha de relatos y vivencias de niños y niñas, insumos que se constituían “pistas” hacia dónde dirigir la enseñanza y el aprendizaje.

En resumen, la inserción de la novel docente entrevistada se hace de forma armónica en una Escuela Rural Pluridocente. El acompañamiento de pares experientes en la Institución coadyuva a un desempeño, considerado como adecuado por la entrevistada. Tal como se planteó desde el marco teórico de referencia, la dimensión pedagógico didáctica – en particular la planificación multigrado- es un área como de complejo accionar, aún con la colaboración de sus pares. Respecto a la realización de diagnóstico de la realidad escolar y contextualización de las propuestas áulicas, la novel reconoce las diferencias de la dualidad campo- ciudad y valora el vínculo con los /las alumnos/as como positivo para poder entender y/o acercarse a su pensamiento, forma de vida e intereses. No se manifiesta implícita ni explícitamente la puesta en escena de una propuesta que relacione los contenidos programáticos previstos desde la currícula de Enseñanza Primaria- uniformes para Escuelas Urbanas y Rurales- a los aspectos señalados en el marco teórico de referencia – educación para la salud en el contexto neo rural, nuevas tecnologías vinculadas al ámbito rural, manejo sustentable y sostenible de los recursos agropecuarios. La dimensión comunitaria no aparece como obstáculo, sino más bien como fortaleza. Sin embargo, no hay visos de un accionar fuerte en cuanto a aproximarse a ser gestora de actividades de inserción en el medio; su rol es el de acompañante comprometida con las propuestas organizadas por la Dirección. Como se mencionó anteriormente, en este caso la dimensión administrativa no es de recibo analizarla dada la inserción en una Escuela Pluridocente.

Marina desempeña una suplencia por todo el año lectivo, en una Escuela Rural Unidocente de la región objetivo en la que se realiza la investigación. La ubicación de la Escuela próxima a ruta nacional permite que viaje diariamente.

La soledad vivenciada en la Escuela Rural de parte de la entrevistada, es el primer sentimiento que aflora en el diálogo. La falta de posibilidades de una interacción permanente y diaria con pares con quien compartir experiencias se hace notoria para la joven maestra. Si bien las Escuelas Rurales están organizadas en “agrupamientos rurales” desde el Consejo de Educación Inicial y Primaria, éstos no tienen como objetivo central el de planificar y/o compartir experiencias pedagógicas entre pares, sino la organización de actividades socializantes para niños, niñas y familias rurales. Es explícita la dificultad respecto a la dimensión pedagógico- didáctica: qué contenido seleccionar, cómo adecuarlos a la realidad rural y al multigrado, que niveles establecer de acuerdo a cada grupo y a las individualidades de cada niño y cada niña, incluidas algunas necesidades educativas especiales de algunos/as de sus estudiantes, que ha logrado percibir. Coincidentemente con la experiencia del caso anterior, esta dimensión es marcada como punto álgido en el accionar áulico en esta categoría de escuelas; en este caso se observa potenciada esta debilidad, dado el aislamiento respecto a pares. Se profundizan también las dudas vinculadas a la forma de agrupamiento de estudiantes, a la graduación de tareas y de selección y jerarquización de contenidos vinculados a la especificidad de este contexto.

Reconoce como fortaleza la dimensión comunitaria, los vínculos con las familias y el apego de las familias y la comunidad a la Escuela y que *“aún hoy en el medio rural la Escuela es en centro que nuclea la población del lugar”*. La organización de actos conmemorativos a fechas patrias, la realización de jornadas de trabajo comunitario para arreglos escolares y fiestas de camaradería son las actividades que la novel ha desarrollado en su incipiente actuación a nivel de la escuela. Aún no logra visualizar la relevancia de trascender este nivel organizativo – comunitario hacia la gestión de propuestas culturales que potencien las familias en relación a la productividad, las nuevas transferencias de tecnologías y/o a los derechos del/la trabajador/a rural, aspectos señalados como oportunos de incursionar en este ámbito, para generar una escuela que sea verdaderamente un centro cultural para la neo ruralidad actual.

Respecto a la dimensión administrativa, si bien reconoce la necesidad de haber tenido más conocimiento a su egreso como maestra, reconoce intrínsecamente características personales – organización y orden en los aspectos económicos y en sistematización de gastos- que atenuaron mucho las dificultades inherentes a esta dimensión. Acude a un proceso autónomo de lectura e información respecto a la normativa específica relacionada a las Escuelas Rurales, a medida que observa necesario este aspecto.

En relación con la formación inicial recibida, enfatiza que desde lo pedagógico didáctico la Institución formadora otorgó elementos suficientes, pero no excelentes para el desempeño en Escuelas Rurales Unidocentes. Señala como requerimientos la necesidad de mayor profundización respecto a planificación multigrado, selección, jerarquización y contextualización de contenidos al área rural, así como de las características particulares del niño y niña rural, sus intereses, vivencias y expectativas; asimismo surge como un deber de la formación inicial, la profundización en el abordaje pedagógico didáctico de dificultades de aprendizaje.

En síntesis, Marina es una novel docente que considera a la dimensión comunitaria como la destacada de su labor, valora como positivo el trabajo de inserción con el medio, con las familias y el entorno rural anexo a la Escuela. El trabajo aislado y en solitario, es de impacto en su desempeño. Percibe que su formación inicial de grado en el área rural no es congruente con las demandas requeridas para el desempeño en este tipo de cargos, en particular en lo que respecta a la planificación multigrado, a la selección y adecuación de los contenidos programáticos al área rural y a las necesidades educativas especiales de algunos/as estudiantes. En principio desde la perspectiva de la novel entrevistada, se confirmaría la hipótesis planteada en esta investigación: se requiere profundización y más tiempo de formación inicial en temas específicos y pedagógico- didácticos relacionados a las escuelas rurales, a la conformación de agrupamientos de los/las estudiantes según intereses, conocimientos y dificultades de aprendizaje, así como en las características del/la niño/a rural. De alguna forma aquí también queda explícita la urbanidad de muchos/as docentes que se enfrentan a la enseñanza en un medio poco o nada conocido, de acuerdo a su lugar de origen, lo que también había sido observado para la entrevistada anterior.

Luego de su egreso del Instituto de Formación Docente de Rosario, Uruguay, Agustina se inserta en una Escuela Rural Unidocente, en un cargo de carácter suplente a término antes de la finalización del año lectivo correspondiente. Viaja diariamente, aunque esta opción implica transitar en ómnibus en una parte del trayecto y luego en moto por camino vecinal; la excepción la constituyen los días de lluvia, en los que debe viajar en auto exclusivamente. Manifiesta compromiso con la tarea docente y con la Escuela, esfuerzo y dedicación para realizar una atención lo más personalizada posible a cada uno/una de sus estudiantes. Nuevamente en este relato, como en el caso anterior, la soledad que experimentan las noveles en estos cargos unidocentes aflora y se hace explícita. A pesar de mostrarse entusiasmada y de evocar un excelente vínculo afectivo con los alumnos y alumnas, de estar comprometida

con su labor y de manifestar pesar por finalizar esta suplencia en poco tiempo, las dificultades en el traslado hacia y desde la Escuela, el aislamiento de pares con experiencia docente en ruralidad, junto a otros factores que se analizan a continuación, desestimulan un poco la avidez de trabajar nuevamente en una Escuela Rural.

En relación a su performance como docente, señala la planificación multigrado, el agrupamiento de los/las alumnos/as según su nivel de cursado, sus dificultades y/o potencialidades, como dificultades. Manifiesta la necesidad de mucho estudio y esfuerzo para realizar una transposición didáctica adecuada y una atención a los procesos que promuevan aprendizajes significativos en los /las estudiantes, de acuerdo a sus conocimientos previos, intereses y expectativas; al respecto señala que su formación inicial debería haber sido más profunda para lograr un mejor desempeño. Estas afirmaciones, como se observa, son coincidentes con las apreciaciones manifestadas por la novel entrevistada anteriormente: por un lado las dificultades de la planificación multigrado y las formas de agrupar a los/las alumnos/as no solamente de acuerdo al nivel cursado sino también según intereses, conocimientos y ritmos de aprendizaje; por otro el requerimiento de mayor profundidad en la formación durante la carrera magisterial para el desempeño en esta área es una necesidad sentida como el caso anterior.

La dimensión administrativa es reconocida como de gran complejidad en la tarea de una Maestra Unidocente: manifiesta dificultades y poco conocimiento desde su formación. En esta Escuela en particular, la Comisión de Fomento de Padres junto a la Dirección, debe hacerse cargo de parte de los deberes de la auxiliar de la Escuela. Esto exige de la Comisión y por supuesto de la Maestra un trabajo y esfuerzo adicional: la tarea consiste por un lado en hacer beneficios, organizar las ventas y recaudar el dinero suficiente para los aportes y beneficios sociales para la auxiliar, sino además hacerse cargo de la administración de este último aspecto; es una tarea definida como agotadora dentro del rol. Como puede observarse, esta dimensión particularmente complicada en esta Escuela, es un aspecto más que ha desalentado un poco el entusiasmo de la novel por el trabajo en el área rural. En realidad, parece ser que la sumatoria de acciones para lo que no se ha estado preparado específicamente, es lo que refleja dudas de continuar en este tipo de cargos. Posiblemente aquí el tránsito por una formación inicial en la que no se abordan los contenidos básicos para el desempeño en la ruralidad, ni con tiempo suficiente ni con la profundidad necesarias para el desempeño en cargos de responsabilidad simultánea de gestión y áulicas, son factores que abruman al inicio de la trayectoria profesional.

La dimensión comunitaria, los vínculos con las familias y el reconocimiento del /la Maestro/a como referente de la comunidad local son las fortalezas y/o aspectos destacados como muy positivos del trabajo en una Escuela Rural; las actividades organizadas con padres, madres, familias y comunidad son evocadas como la dimensión que llena de entusiasmo y alegría a la labor docente desempeñada en estos meses. En este sentido es coincidente respecto a la entrevistada anterior: los vínculos con la comunidad sostienen y alientan a las maestras. Sin embargo, esta informante señala algunos aspectos relacionados a esta dimensión que no habían sido explicitados en el caso anterior: la concreción de actividades para la comunidad que impliquen aplicación de protocolos organizacionales oficiales, se constituye en otra falencia de su proceso formativo en la Institución de referencia.

Sobre su formación inicial respecto al área rural, señala tener pocas herramientas para afrontar el trabajo pedagógico multigrado, los criterios de agrupamientos de los/las estudiantes, la jerarquización y adecuación de los contenidos explicitados en el Programa de Educación Primaria. La dimensión administrativa es vivenciada como aquella con muy pocas herramientas y la organización de actos protocolares como una actividad para la que la formación inicial no prepara en absoluto para el desempeño en esta categoría de Escuelas. Como puede observarse existe acuerdo y coincidencia en las apreciaciones que las dos noveles evocan respecto al desempeño inicial, lo que además sintoniza con las premisas planteadas al inicio de la investigación. Aspectos señalados en el marco teórico, respecto a la contextualización de las propuestas al aula rural y del despliegue de conocimientos de este contexto y competencias para una enseñanza realmente efectiva y que logre de los niños y niñas aprendizajes que los arraiguen con mejor calidad de vida a este contexto, parecen en este momento una utopía poco alcanzable para un/a novel en estas condiciones.

Clara es una maestra en su segundo año de experiencia docente en Escuela Rural Unidocente; si bien el desempeño se realiza en dos escuelas diferentes, las dos comparten la característica del carácter del cargo. Por ser una escuela ubicada a pocos kilómetros de su lugar de residencia a la que se accede por ruta nacional asfaltada, opta por viajar diariamente – a diferencia del año anterior, que debía quedarse en el local escolar, debido a la distancia y a la inaccesibilidad de los caminos-. Si bien también señala la soledad en estos cargos como una nota destacada, reconoce apoyo y asesoramiento de parte de Maestras Experiencias de su agrupamiento de Escuelas Rurales.

Al igual que sus pares noveles entrevistadas, la planificación multigrado, la selección de contenidos, su jerarquización y contextualización al área rural, son aspectos que han sido

álidos en su labor; explica que los niveles y conocimientos previos de los/as alumnos/as pueden facilitar o no, la tarea de transposición. Reconoce que, respecto a las propuestas pedagógico didácticas limita las actividades a lo que ella considera “*básico: leer, escribir, sumar, restar, multiplicar, dividir... lo básico para la vida*”. Una vez más aflora la dificultad que en sí misma tiene la contextualización de contenidos al área rural y al multigrado, sobre todo tratándose de noveles. En este caso es explícita la selección que se realiza y como puede observarse ésta dista muchísimo de las categorías conceptuales explicitadas en el marco teórico como requeridas para que un/a docente dedicado al área rural, despliegue y ponga en acción.

Una gran debilidad de su gestión – sobre todo en su primer año de inserción profesional- es la dimensión administrativa, en la que señala dificultades en la realización de asientos diarios y registros contables, para los que siente no haber tenido formación inicial suficiente ni demasiado apoyo de sus superiores inmediatos luego del egreso. Como se observa este aspecto crucial en una Directora Unidocente es una competencia para la que no se prepara durante la formación inicial. Cabe la siguiente reflexión: ¿es posible que la formación inicial de docentes prepare para este desempeño? ¿o el acceso a estos cargos debería ser posible exclusivamente a posteriori de cursos/posgrados específicos para este desempeño? En este caso, ¿por qué noveles acceden a estos cargos de tanta exigencia en el entorno de la región estudiada? Sin dudas, preguntas que pueden ser respondidas en sucesivos trabajos de investigación, que se constituyen en sí mismos en proyecciones del aquí presentado.

Nuevamente en este caso, la dimensión comunitaria y los vínculos con las comunidades de los alrededores de las Escuelas son reconocidos como la fortaleza del contexto rural. Las actividades festivas y las realizadas en conjunto con familias y comunidad son aspectos claves y fuertes de su accionar pedagógico. Como se señala de parte de otra entrevistada, enfatiza la poca formación para la correcta y adecuada organización de actos, sobre todo los protocolares. Desde el rol de gestora de una Institución formadora de docentes, cabe la preocupación y ocupación de quien suscribe respecto a esta demanda: seguramente esta necesidad sentida desde las noveles y reiterada en los relatos respecto a los protocolos, pueda ser potenciada y atendida desde lo institucional, mediante la implementación de actividades análogas en el espacio de la práctica docente en los distintos niveles cursados, con la supervisión de Maestros/as Adscriptores/as y Maestras Directoras de las Escuelas de Práctica. En relación a la formación inicial recibida para la preparación en el desempeño en el área rural, si bien explica que en algunos aspectos tuvo sus fortalezas, en otros como ser la

dimensión administrativa, la planificación multigrado y el área organizacional, debería haber habido mayor tiempo de dedicación y profundización para no sentir tanto la inmersión abrupta en la práctica. Se observa por tanto que las apreciaciones en este ítem son coincidentes con las noveles unidocentes entrevistadas hasta aquí.

En síntesis, la inserción de esta Maestra en Escuelas Rurales Unidocentes fue dificultosa y generó ansiedades y algunos desconciertos. La mayor dificultad señalada es la dimensión administrativa – la legislación y administración escolar de las Escuelas Rurales. De la dimensión pedagógico didáctica, la contextualización del currículo al área rural aparece como débilmente trabajada y las categorías explicitadas en el marco teórico de referencian no se observan claramente tenidas en cuenta a la hora de la planificación. En relación con la formación inicial, en este caso existe percepción de una insuficiente formación respecto a la dimensión administrativa, a la organizacional y la pedagógico- didáctica. Nuevamente tiempo y profundización en contenidos específicos de esta área son señalados como el requerimiento necesario para un desempeño adecuado en estos cargos.

Gabriel se inserta en una Escuela Rural Unidocente en el quinto año de su egreso de la formación inicial para Maestro. Opta por un cargo en carácter de suplencia por todo el año, en una Escuela ubicada a 12 kilómetros de ruta nacional; esto hace que defina afincarse en el lugar junto a su familia. Sus experiencias anteriores como docente fueron en Colegio Habilitado y un año se desempeña como jefe de internado de una Escuela Agraria. Fascinado y maravillado por las vivencias en la Escuela Rural, reconoce que sus experiencias en gestión en una Escuela Agraria favorecen aspectos de su desempeño actual.

Respecto a la percepción de su accionar en la Escuela Rural, señala que la complejidad de este tipo de Escuelas es el hacerse cargo de la dimensión administrativa, la tesorería y la gestión de gastos.

La fortaleza y el aspecto más destacado de su trabajo lo visualiza en la dimensión comunitaria, en la habilidad para el manejo de vínculos y establecimiento de redes. La interacción con vecinos, familias y comunidad le facilita conseguir distintos apoyos y colaboración para la Escuela. Y considera que en parte estos vínculos se ven catalizados por su afincamiento personal y familiar en la Escuela – *“ser parte de la comunidad”*-. Respecto a la transposición didáctica, la planificación multigrado y la adecuación de contenidos al contexto, a los diferentes niveles y a las diferencias personales y de aprendizaje de los niños y niñas, percibe que no le faltan “tantos” elementos y que a través de la realización de una

huerta orgánica fue capaz de planificar y poner en acción una propuesta globalizadora y adecuada a este contexto. Al respecto y desde su formación como Apicultor, lleva adelante una propuesta abierta a la comunidad sobre la temática que es muy bien recibida, posicionando a la Escuela Rural como un centro difusor cultural con una temática contextualizada. Además, y en cuanto a la gestión cultural, se organizan reuniones y actividades de camaradería, así como actos culturales en los que participan niños, niñas y familias. Reconoce como su gran debilidad el conocimiento respecto al trabajo con el nivel inicial. Sin embargo, realiza paralelamente a su desempeño en el cargo, un curso teórico-práctico organizado por la Inspección de Educación Inicial y Primaria Departamental, que incluye observación y trabajo con Jardín de Infantes del Consejo de Educación Inicial y Primaria, lo que ayuda a mejorar su performance respecto a esta área.

Respecto a su formación inicial en relación con el área rural en la Institución de referencia, la rememora como positiva, aunque sí de corta duración: tiempo dedicado al Seminario de Educación Rural muy acotado. Rescata la pasantía en la Escuela Rural como instancia formativa rica y fermental, en la que pudo “ensayar” las planificaciones multigrado apoyado y monitoreado por su Maestra Adscriptora; explica que quizás más tiempo de pasantía podría haber sido de mayor afianzamiento a esta área.

El gran “debe” de la formación inicial nuevamente para este novel y como los casos anteriores, es la dimensión administrativo- contable, la legislación y la documentación... y dice que es “evidente” la necesidad de formación en gestión para este tipo de cargos. En síntesis, Gabriel es un novel docente con madurez y características personales – social, empático, “práctico”, que favorecen su inserción armónica en el desempeño de un cargo de carácter unidocente en una Escuela Rural. A estas características se suman sus experiencias laborales anteriores, particularmente la experiencia en una Escuela Agraria en un cargo de gestión desarrolla ciertas habilidades requeridas para el trabajo en estas Escuelas: establecimiento y gestión de vínculos, habilidades en realización de notas y documentos, organización de actividades comunitarias de variada estirpe. El afincamiento con su familia en el medio rural es otro factor favorecedor del conocimiento del entorno y de su afianzamiento en la comunidad local. Como entrevistadora, se observa una notoria diferencia en la pertenencia y el grado de involucramiento con la Escuela y la comunidad en este novel que ha decidido instalarse con su familia en el medio rural y en la Escuela: su posicionamiento, intereses, expectativas y proyecciones se perciben con convicción y firmeza. La dimensión más crítica es la administrativo- contable; sin embargo, los aspectos

vinculados a la planificación multigrado y contextualización del curriculum al área rural, son más armónicos que en los casos unidocentes anteriormente analizados; tal vez existen elementos personales, experienciales e intereses intrínsecos que lo hacen proclive a pertenecer y definir una trayectoria profesional en este tipo de escuelas. Tiempo y profundización de contenidos vinculados al área rural nuevamente son dimensiones que se explicitan como necesarias en la instancia formativa inicial – en coincidencia con todas las entrevistadas anteriormente.

En una primera aproximación a la hipótesis planteada, para el caso de Uruguay se observa que la formación inicial es incongruente con las demandas y especificidades que requiere el desempeño en una Escuela Rural. La especificidad manifiesta, la responsabilidad en tareas pedagógicas particularmente complejas y una contextualización al ambiente rural para el que no se han adquirido los elementos básicos, traen como consecuencia desaciertos, desencuentros y ciertas frustraciones de los/las noveles, quienes observan con ojos particularmente críticos la formación inicial recibida para el desempeño en esta categoría de Escuelas.

3.2.1.2. El relato de noveles docentes de la Región de Ñuble, Chile, egresados/as de la Escuela de Pedagogía General Básica, Universidad del Bio Bio.

Leticia, novel docente egresada hace dos años de la Escuela de Pedagogía General Básica de la Universidad de Bio Bio, se desempeña en una Escuela Rural Pluridocente de una comuna de los alrededores de la ciudad donde reside; la accesibilidad y la locomoción en buenas condiciones, le permite viajar diariamente. Se percibe satisfecha de haberse insertado en esta escuela, puesto que hace explícito su objetivo de obtener un cargo de esta categoría al finalizar la carrera. Lo siente como un logro profesional, puesto que en esta región los cargos en Escuelas Rurales los ocupan generalmente profesionales de trayectoria, dados los requerimientos y exigencias para acceder a ellos. En este sentido, la novel considera un privilegio insertarse profesionalmente en esta escuela.

Respecto a su desempeño, destaca el acompañamiento de docentes expertos en esta Escuela Pluridocente como una fortaleza. Compara con las vivencias diferentes que experimentó durante su pasantía rural como estudiante, en la que frecuentó una Escuela Rural Unidocente de la cordillera, en la que reconoce mayor aislamiento, soledad y exigencias en cuanto al desempeño del rol como Maestro y Director a la vez. El relato de la novel lleva una

vez más a pensar en la importancia del vínculo con pares en los primeros años de inserción profesional y lo poco adecuado que resulta el trabajo en solitario en esa etapa, sobre todo en lugares de desempeño que requieren competencias específicas y especiales como las señaladas para las Escuelas Rurales Unidocentes.

Como un aspecto destacado de su labor señala el relacionamiento y los vínculos con los apoderados, el establecimiento de un “nosotros” entre la Escuela y el contexto-nuevamente la dimensión comunitaria es la fortaleza, como se visualizó en los casos analizados para la región objetivo de estudio en Uruguay. En relación a esta dimensión se destacan también las actividades organizadas para la comunidad; juegos, conmemoraciones para las festividades patrias u otras compartidas con la comunidad. La docente comparte la organización que realiza la comunidad educativa conjuntamente; en este sentido y comparativamente con la novel docente uruguaya entrevistada en un cargo de similares características, se observa que las responsabilidades respecto a las propuestas competen más a la Dirección de la Institución, siendo las maestras acompañantes activas de las mismas, comprometiéndose desde ese rol. En este sentido se atenúan las dificultades de organización explicitadas por las noveles y el maestro de Uruguay Unidocentes, quienes sienten más el peso de la exigencia de ser propositores/as de las actividades al tiempo que organizadores/as, parte activa y exclusiva de cada acción emprendida con y hacia la comunidad.

En relación con la dimensión pedagógico- didáctica, el trabajo exclusivamente con dos niveles de forma simultánea atempera las dificultades de la planificación multigrado, según expone la novel. El acompañamiento de pares en algunas áreas en las que se ha posicionado con menos solvencia, resulta fundamental para potenciarse en la transposición a nivel escolar; tal es el caso de lengua, para la entrevistada que se analiza. En esta Escuela en particular hay además profesores especialistas de apoyo, de Educación Física e Inglés, que coadyuvan desde las especificidades y acompañan también la tarea de los/las Profesores/as básicos/as. Como se observó para otros casos analizados, resulta fundamental toda la apoyatura y acompañamiento en esta particular etapa de la vida profesional, en la que unas inmersiones abruptas en cargos de responsabilidad pueden tener un efecto paralizante del entusiasmo y la proactividad, tan característico de noveles docentes.

Vinculado a la contextualización del currículum para el área rural, señala la realización de actividades fuera del aula como parte de aquélla y las fortalezas de las vivencias de niños y niñas para coadyuvar en la selección y jerarquización de contenidos curriculares. Como puede visualizarse desde la experiencia compartida por la novel, la

apoyatura en las vivencias de niños y niñas rurales para la selección y contextualización de contenidos curriculares se compara con la relatada desde la experiencia compartida y analizada anteriormente de parte de noveles uruguayos – de Escuelas Uni y/o Pluridocentes-. Este hecho es destacable, dado el contexto proveniente de maestros y maestras de una y otra región – urbanos-. Por tanto, un factor que parece importante es el del origen generalmente alejado a lo rural de parte del/la maestro/a; las percepciones de lo rural resultan alejadas de las vivencias propias de ellos y ellas, lo que potencia las dificultades respecto a esta dimensión contextual, en cualquiera de los dos casos estudiados.

Respecto a su formación inicial, explica que la Universidad otorga buena formación para el desempeño, siendo el área menos potente la señalada anteriormente en enseñanza de la lengua, por lo menos de acuerdo a su vivencia personal.

En síntesis, la entrevistada – novel docente de una Escuela Rural Pluridocente ubicada en la periferia de un centro urbano poblado- destaca la dimensión comunitaria y el relacionamiento Escuela- familia- comunidad como aspecto destacado y atrayente de su inserción profesional. La compañía de pares con experiencia, los apoyos de profesores especializados en determinadas áreas y la posibilidad de un trabajo compartido en una Escuela Pluridocente son señalados como situaciones coyunturales que coadyuvan a una inserción profesional sin demasiadas ansiedades. Al comparar con su experiencia en pasantía rural en una Escuela Rural Unidocente durante su formación inicial en la Universidad, reconoce una complejidad mayor del rol docente en escuelas de estas características, en las que a las dimensiones pedagógico- didáctica, social comunitaria se le adiciona la administrativa que es punto demandante en este tipo de instituciones. Cabe reflexionar acerca de la contextualización del currículum tal como la propone y considera la novel: no se observa desde lo explícito ni desde lo implícito una acción pedagógica entendida en el sentido analizado precedentemente en el marco teórico; las acciones se limitan a la implementación de aula expandida en el entorno cercano y no a una adecuación real a la ruralidad, que atienda de forma precisa las problemáticas y/o necesidades específicas y particulares de esta realidad. Al igual que las observaciones para las noveles uruguayas, no existe una interiorización efectiva de los temas que serían de recibo para la formación de futuros ciudadanos que habitan en el área rural, vinculados a derechos y deberes laborales para la ruralidad, nuevas formas de transferencia tecnológica relacionadas a procesos de producción, salud e higiene en el contexto rural entre los ítemes explicitados anteriormente.

Juan es un novel docente egresado de la Universidad de Bio Bio con un año de desempeño, en el que ha transitado por dos Escuelas Rurales, en carácter suplente. Con una postura particularmente crítica, explica que su propósito a través de la educación es formar a los niños y niñas como seres pensantes y no reproductores de contenidos prefijados por el sistema y por autoridades. Plantea así un posicionamiento pedagógico de selección de contenidos que se aleja de alguna forma de las prescripciones curriculares explicitadas por las propuestas oficiales.

Igualmente crítico y singular es su punto de vista respecto a las características de los niños y niñas del contexto rural: no reconoce la clásica diferencia urbanidad- ruralidad entre las personas; desde su punto de vista, la vulnerabilidad de la franja etaria correspondiente a niños y niñas se observa en los dos medios por igual, como por ejemplo el abandono de los apoderados respecto a sus hijos/hijas y/o problemáticas familiares que afectan el rendimiento de los niños y niñas – como por ejemplo el alcoholismo observado en su tránsito por las dos escuelas rurales. En su relato asume una actitud de sensibilidad respecto a los/las alumnos/as. Y una actitud que enfatiza los vínculos, el afecto y la protección respecto a ellos y ellas. No aparece jerarquizado el relacionamiento y vínculo con familias y/o comunidad, sino exclusivamente la relación docente alumnos/as.

Respecto a la entrevista con el novel docente, ésta se canaliza por caminos tortuosos, en tanto explícitamente no realiza un relato que aluda directamente a las preguntas solicitadas por la entrevistadora. Más bien es un testimonio de sus pensamientos y su postura un tanto anárquica y que rompe con las concepciones más clásicas y/o dominantes desde las pedagogías y epistemologías de la educación. Por tanto, plantea la propuesta de un currículum en acción que según su posicionamiento, eleve a los niños y niñas de cualquier medio a planos de reflexión propia, sin condicionamientos ni esquemas prefijados. Al respecto, no adecua y/o contextualiza sus propuestas pedagógicas de acuerdo a los parámetros y dimensiones plasmadas en el marco teórico de referencia, sino más bien de acuerdo a ese pensamiento divergente que demostró durante la interacción con la entrevistadora.

En cuanto a la reflexión que le merece su formación en la Universidad, reconoce la fortaleza y suficiencia en cuanto a contenidos teóricos de esta casa de estudios. Sin embargo, señala que la formación es bastante utópica y que el “debe” sería la adquisición de herramientas para poder enfrentar el mundo laboral, acompañar más el discurso teórico con herramientas concretas que permitan el trabajo pedagógico adecuado con niños y niñas. A

través de su relato, se puede entender que al momento de enfrentar la tarea docente ha tenido una confrontación entre su pensamiento, ese fortalecimiento que la formación universitaria le dio en cuanto a cambiar la sociedad a través de la educación, y lo que él encuentra como un control muy cerrado del Estado como para poder decidir hacer las cosas de determinada manera. De alguna forma esta situación puede reconocerse como shock de la práctica del novel, en el que su pensamiento crítico y una formación que dio pie para pensar en un posicionamiento pedagógico de similares características, ha confrontado con una realidad de la sociedad y la educación que solicitan otras posturas y posicionamientos – que hasta el momento de la entrevista el maestro parece resistir-.

En síntesis, de la entrevista mantenida con el docente inserto en una Escuela Rural Pluridocente, se extrae un posicionamiento particular en relación a la enseñanza y a la educación. Preocupado por la liberación del Hombre y de los niños y las niñas a través de la educación plantea esquemas poco prefijados y caminos poco convencionales respecto a la enseñanza. No explicita ansiedades, problemáticas ni dudas respecto a la transposición y/o contextualización de contenidos al área rural, sino más bien confrontación respecto a los esquemas rígidos y los sistemas operativos del Estado. No aparecen tampoco explícitos requerimientos o preocupación por la dimensión comunitaria; más bien sus intereses se centran en los vínculos afectivos que puede establecer y desarrollar con los niños y niñas- Respecto a la formación universitaria, destaca y reconoce la solidez de los contenidos teóricos, si bien enfatiza la necesidad de mayor vinculación teoría- práctica en el transcurso de la formación inicial, que posibilite mejor posicionamiento en la selección, jerarquización y contextualización de los contenidos a trabajar. ¿Solicita por tanto algo que no está dispuesto a dar? ¿O solicita algo que no fue capaz de observar y/o tomar de la formación universitaria que cursó?

Juan Pedro es un novel docente que trabaja en una Escuela Rural ubicada en plena zona de plantaciones hortifrutícolas, sobre carretera asfaltada, lo que le permite viajar diariamente. Posee doble titulación: Profesor especializado en Historia y Profesor de Pedagogía General Básica, con dos años de egreso en esta carrera. Graduado en primer término en la especialidad Historia, su primera inserción laboral se realizó en un Escuela Rural como Profesor Básico; esto define su formación en esta área: lo atrajo la valoración que se hace en ese medio del/la Profesora y porque observó que su trabajo en el medio rural puede aportar a la formación de niños y niñas de ese medio, siendo posible a través de la educación, un mecanismo de ascenso social.

En relación con su desempeño, reconoce dificultad en la selección y jerarquización de contenidos para niños y niñas de este contexto, máxime en el entendido de la baja escolaridad de los apoderados, que tiene como corolario poco apoyo para las tareas de sus hijos e hijas. Al igual que lo señalado por el otro novel entrevistado, señala el alcoholismo como una problemática frecuente de ese contexto a lo que agrega la violencia de género como otro problema visible y habitual. Esto, según el entrevistado, complejiza la tarea pedagógica del /la docente. Respecto a este apartado, se destaca que en esta entrevista aflora la notoria complejidad del trabajo pedagógico en medio de singulares características y performances, como había sido explícito en las entrevistas de las noveles uruguayas- en aquél país, particularmente las que se desempeñan en cargo unidocentes. Respecto a la inclusión de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, señala la existencia de conectividad como un aspecto positivo de esta Escuela lo que permite la interacción y las actividades conectadas al resto del mundo, y se posibilita, por tanto, el trabajo con las nuevas tecnologías de la comunicación.

Referido a la formación inicial de la Universidad, explica que debería proporcionar más elementos que permitieran un desempeño pedagógico con mayor asertividad respecto a estas problemáticas y este contexto. Además, respecto a esta dimensión pedagógico didáctica, reconoce que la planificación multigrado es un aspecto particularmente complejo, no solamente por la cantidad de actividades que es necesario planificar cada día para los diferentes niveles a su cargo y por las adecuaciones que deben hacerse, sino porque además deben atenderse las particularidades y/o dificultades de aprendizaje que frecuentemente observa en los estudiantes. Cabe señalar aquí un aspecto de importancia como hallazgo para el trabajo de investigación: desde la hipótesis se plantea una complejidad en el desempeño docente en el contexto rural que es incongruente con la formación inicial de grado. Para el caso estudiado en Chile se observó una formación inicial que prevé un semestre sostenido desde distintas áreas relacionadas para la enseñanza en la ruralidad. En esta entrevista aflora la complejidad del contexto versus la demanda de potenciar esa formación inicial para poder enfrentar con éxito esas situaciones demandantes desde lo social, económico, familiar y de dificultades de aprendizaje, a pesar de que comparativamente respecto al caso de Uruguay la currícula, el tiempo de formación y el tiempo de práctica aparecen favorecidos en la Universidad de Chile objeto de estudio. Sin dudas las competencias comunicacionales requeridas para ser interlocutor válido en este contexto, deben ser inherentes a la persona y/o se logren a más largo plazo. No es posible aquí realizar apreciaciones respecto a otras

dimensiones – administrativa y organizacional- comunitaria – puesto que el cargo ocupado es en Escuela Pluridocente.

En suma, respecto a la entrevista realizada al novel docente se resalta la disposición, el agrado y el compromiso de su trabajo en el medio rural como Profesor General Básico. La opción de ser educador en un contexto particularmente complejo como el descrito por el novel, su posicionamiento respecto a ser útil para los niños y niñas de ese lugar y a la valoración de la educación como mecanismo de mejorar la calidad de vida de los/las estudiantes, son consideraciones que resaltan compromiso y valoración positiva de la carrera docente. Las complejidades que observa de su labor en este medio se refieren fundamentalmente a la planificación multigrado, la transposición didáctica y las adecuaciones curriculares; la sumatoria del plurigrado, el contexto económico, social y afectivo desfavorecido de niños y niñas del entorno, problemáticas relacionadas a adicciones y violencia familiar y dificultades específicas de aprendizaje hacen especialmente ardua la tarea de planeamiento áulico. A pesar de tratarse de una Escuela Pluridocente, durante la entrevista aflora una sensación de aislamiento de los Profesores y Profesoras de Escuelas Rurales respecto a los centros urbanos, que puede dificultar la labor y/o retraer a los y las docentes de ese medio. Respecto a la formación universitaria, si bien destaca solidez académica, señala que estaría adecuada una mayor profundidad respecto a la transposición didáctica y problemas vinculados a la ruralidad. Al igual que observaciones hechas respecto a la introducción de nuevas tecnologías en la enseñanza en algunas de las entrevistadas de Uruguay, la inclusión de éstas se relaciona directamente con la utilización de internet, conectividad u otras tecnologías que se encuentran en las Escuelas Rurales hoy día. En ninguno de los casos se evidencia la introducción de contenidos relacionados a las tecnologías utilizadas frecuentemente en cualquiera de las dos regiones de los países seleccionados en el ámbito rural y las consecuencias varias que derivan de ello para el/la productor/a, el/la trabajador/a, el ambiente y/o la salud de las personas o la legislación en el ámbito de la neo ruralidad.

3.3. Acerca del análisis de la información y las preguntas de investigación

Luego del análisis de los programas de los planes vigentes para Maestro/a de Educación Común – Institutos de Formación Docente de Uruguay- y Profesor/a de Educación General Básica – de la Escuela de Pedagogía General Básica de la Universidad de Bio Bio de

Chile- se concluye que en la segunda Institución mencionada existe una extensión del tiempo pedagógico y diversificación curricular respecto a la formación para el desempeño en el área rural. El Plan 2008, único para todo el territorio nacional en el ámbito público en Uruguay, incluye un Seminario de 30 horas anuales para la formación teórico- práctica en Educación Rural, además de la pasantía/ práctica rural de un mes de duración. En el caso seleccionado de Chile, existe un espacio análogo en práctica rural con algunas horas más que para el caso uruguayo en este ámbito. La diferencia sustancial desde el punto de vista de la estructura curricular lo constituye por un lado, la duración de la formación para la enseñanza en el ámbito rural en la Institución chilena (un semestre); por otro, la complementariedad de saberes, con aportes a esa formación desde distintas miradas y distintos espacios formativos que coadyuva a aportar más elementos considerados desde la teoría y desde lo experiencial – más de un formador de formadores con aportes a esta área-, como aspectos sustantivos para la formación docente inicial. La planificación multigrado –compleja habilidad pedagógica necesaria en un/a docente que se desempeñe en Escuela Rural- es abordada desde una especificidad en la currícula, que es complementada por otros espacios dedicados más al acompañamiento para la elaboración de materiales y actividades a poner en práctica al momento de la pasantía.

El marco teórico de referencia de este trabajo da cuenta de la complejidad y de la necesidad de formación de los niños, niñas y jóvenes para que se afiancen en ese medio, para potenciar la creación de nuevas formas de trabajo y de explotación sostenible de los recursos en el medio rural, así como de la necesidad de adquisición de estrategias que permitan mejorar su calidad de vida para un afincamiento duradero en esos contextos, que redunde en mejor productividad para cada país. El surgimiento de nuevas tecnologías aplicadas al uso de la tierra, al mejoramiento genético, a nuevas formas de producción, la especificidad en la legislación laboral rural, hacen que el rol del docente se diversifique y se complejice para el caso de estos contextos: al tiempo de atender los contenidos señalados desde las políticas educativas y de las autoridades de la Educación de cada uno de los países en los Programas de las Escuelas Primarias y /o Básicas Rurales, debería poder realizar una puesta en escena áulica que promoviera la atención de esos contenidos, caros y sustantivos para los futuros y futuras ciudadanas y ciudadanos habitantes de las zonas rurales. Parecería que en este sentido las políticas educativas para la formación de los/las futuros/as docentes que puedan desempeñarse en las Escuelas Rurales, no acompañan esas necesidades y/o requerimientos, máxime para el caso de Uruguay, en el que se observa un gran DEBE respecto a la atención

de una formación más sólida, profunda y actualizada para esta área, en un país en el que las producciones rurales y toda su gama de actividades, sostiene múltiples conos urbanos y una gran megápolis – para la escala de población y de superficie terrestre delimitada-, en la que se concentra más de la mitad de la población de este país. Por tanto, no aparece potenciada la formación de educadores que se hacen cargo de la formación de la ciudadanía futura, desde el Plan de formación para Maestros/as de Educación Común. En este sentido parece necesario que la formación inicial se adecue más y sea más concordante con las demandas requeridas por las nuevas ruralidades. Para el caso de la Escuela de Pedagogía General Básica, se observa mayor profundización y mayor atención a esta área, si bien podría ser de recibo una (re) adecuación en la currícula de la formación inicial, que potencien las múltiples competencias requeridas para el desempeño en el ámbito rural. Dado el interés y la atención que de por sí se visualiza en la estructura curricular de esta Institución y del sentir de formadores/as y directores/as que se entrevistaron, respecto a la importancia y destaque que se otorga para la formación en el área rural, sería importante un esfuerzo más para destacar ésta en sus egresados/as.

De las entrevistas con formadores/as de los espacios curriculares de formación para el desempeño de los/as futuros/as docentes en el medio rural, se observa expertez y una contextualización necesaria a los actuales requerimientos de los /as docentes para actuar en este medio, en ambos países. Conocedores/as de las competencias importantes y básicas para el desempeño en este contexto – particularmente en Escuelas Rurales Unidocentes- se preocupan y ocupan de complementar el currículum prescripto con actividades que atiendan las dimensiones pedagógica, comunitaria y administrativa. Esto es particularmente notorio e importante para el caso de Uruguay, dado lo exiguo y acotado del espacio formativo previsto durante la formación inicial para el desempeño en el ámbito rural, así como el sostenimiento de contenidos contemplados desde planes anteriores, sin una discusión serie y profunda de las necesidades de formación y de los contenidos disciplinares requeridos para este ámbito, desde el año 1992. Sin dudas que pueden señalarse múltiples aspectos que son demandados y que no es posible abordarlos en un espacio único y curricularmente acotado en la formación inicial.

Respecto a la percepción que los/las noveles egresados/as tienen en relación con su propio desempeño, se observa claramente de sus relatos, que las vivencias y valoraciones son diferentes en noveles que se desempeñan en Escuelas Rurales Pluridocentes en comparación a aquéllos/as que lo hacen en Escuelas Rurales Unidocentes. La inmersión en estas últimas se

vivencia con mayor ansiedad, angustia y soledad. El acompañamiento de pares en las Escuelas Pluridocentes y/o de Profesores Especialistas – para el caso de Chile- alivia algo las tensiones, otorga mayor seguridad y un espacio para intercambiar dudas, alternativas pedagógicas y/o potenciar los aspectos académicos menos fuertes de cada Maestro/a.

Respecto a la percepción que tienen los/las noveles en relación a la formación inicial recibida para el desempeño en Escuelas Rurales, los/las entrevistados/as en el caso de Chile aprecian con mayor firmeza la formación de la Universidad de Bio Bio en esta área, si bien señalan algunos aspectos en los que ésta podría potenciarse, fundamentalmente en lo que tiene que ver con la planificación multigrado y en una mayor relación dialéctica teoría-praxis. En el caso de los/las noveles uruguayos/as, la formación en la dimensión administrativa y la legislación en las Escuelas Rurales son aspectos reiteradamente señalados como los más débiles. Esto se mitiga fuertemente en noveles uruguayas insertas en Escuelas Rurales Pluridocentes, como sucede para sus pares chilenos/as en las mismas condiciones laborales. Hay coincidencia plena entre noveles de Chile y de Uruguay, en señalar la planificación multigrado como la dimensión que debería profundizarse y mucho durante la formación inicial: encuentran pocas habilidades, competencias y conocimientos para la atención de, no solamente más de un nivel a la vez, sino también en la diversificación y necesidad de contemplación de necesidades educativas especiales- tanto de niños/as con dificultades como de aquellos y aquellas con buena performance que debe ser potenciada-, como también los requerimientos respecto a la vulnerabilidad del contexto rural. Todos y todas las noveles entrevistados/as coinciden en que la formación inicial debería proporcionar más herramientas para su desempeño. En el caso de los/las noveles de las Escuelas Rurales unidocentes se agudizan las necesidades y/o requerimientos para el desempeño: habilidades comunicacionales, de gestión, de relaciones humanas, organizacionales, conocimientos de protocolo, de la legislación y la administración escolar, son señalados como contenidos y/o habilidades en las que no fueron en absoluto formados por la Institución formadora. Aquí cabe la siguiente reflexión: ¿puede una formación inicial realmente formar para un desempeño de un/a novel en una Escuela Rural Unidocente? ¿o deberían ser obligatoriamente ocupados por docentes preparados especialmente para la especificidad de estos cargos, como parte de la carrera docente? En tal caso, trascendería los objetivos de una Institución de formación inicial y en realidad las políticas educativas globales del país deberían ajustarse a esa complejidad. Esta reflexión particularmente debería ser considerada para el caso de Uruguay en la región objeto de estudio, en la que noveles docentes acceden a cargos de

Escuelas Rurales Unidocentes de forma más frecuente que lo observado en la región chilena analizada. Esta consideración trasciende el planteo de este trabajo de investigación y los límites del mismo; más bien surgen como reflexiones dada la soledad, falta de elementos formativos y los perfiles tan específicos que demandan esos cargos, y que son mencionados y requeridos desde el relato de las entrevistadas que están insertas en Escuelas Rurales Unidocentes.

Se ha señalado en este apartado un tiempo de formación y una currícula semestral con espacios formativos que coadyuvan todos a la especificidad de la Educación Rural en la Universidad de Bio Bio. Estas propuestas de trabajo compartido y colaborativo de varios/as docentes a una misma área de formación, es un aporte de que debería ser considerado como potente y como experiencia que pudiera aportar positivamente a la formación de los/las educadores/as para el caso de Uruguay. Las actividades complementarias al espacio formativo y la contextualización del Seminario de Educación Rural en el Instituto de Formación Docente de Rosario es una propuesta que sería necesario tuviera difusión y se considerara como una experiencia positiva y un aporte más, en la formación inicial de los/las Maestros/as, que sería oportuno considerar en el inminente cambio de plan previsto para 2019. A pesar de un grado de avance importante en la propuesta de cambio de plan, escasa ha sido la convocatoria – o no ha existido- para realizar aportes en esta área específica.

La apuesta a potenciar la formación de los/as educadores/as con nuevas competencias requeridas para el desempeño en el ámbito neorrural, es un requerimiento que debería ser considerado en los países a nivel de políticas educativas, pues son el sostén y la proyección de la ruralidad para todo el país; seguramente es un deber a la interna de cada uno de los países considerados en la presente investigación. El caso de la Universidad de Chile seleccionada tiene un interesante perfil de formación para la enseñanza en la ruralidad; no obstante, consta que no todas las Universidades de ese país potencian este aspecto de la formación.

Conclusiones.

Teniendo en cuenta las dos categorías consideradas para el análisis – currículo y habilidades pedagógicas requeridas para la Enseñanza en el medio rural, se presenta aquí una síntesis de las conclusiones una vez analizada la información en el capítulo precedente.

El análisis se realiza según cuadro presentado en Anexo II, páginas 24 y 25, en el que se incluyen esas dos categorías y las dimensiones consideradas en cada una de ellas.

Respecto al “currículo”, se incluye la consideración de las propuestas programáticas prescritas en los planes de formación inicial de Maestro/a de Educación Común para Institutos de Formación Docente de Uruguay y de Profesor/a de Educación General Básica de la Escuela de Pedagogía General Básica de la Universidad de Bio Bio, sede Chillán, Chile, para lo que se comparan los documentos de los actuales programas de los planes de formación de las carreras de las Instituciones objeto de estudio. Según Tadeu da Silva, autor considerado en el marco teórico, explorar solamente los contenidos programáticos sin atender los por qué de las propuestas y la contextualización en cada uno de los casos considerados, es caer en un análisis netamente tecnicista. En concordancia a esta conceptualización, se realizan entrevistas en profundidad a formador y formadora del área de Educación Rural, en las dos Instituciones que se ocupan de la formación inicial docente seleccionadas, para entender esos aspectos del currículum construido a la interna de cada una de ellas y los posicionamientos sobre los cuales se articulan las propuestas.

Para los dos casos, se observa que el espacio formativo para esta área se ubica en el cuarto año de la formación inicial. En los dos planes de formación existe un espacio teórico y/o teórico- práctico relacionado a la formación para la enseñanza en Escuelas Rurales en la Institución formadora y una pasantía de un mes de duración en Escuelas Primarias y/ Básicas ubicadas en contextos rurales; la formación teórico o teórico práctica se observa potenciada en la Institución chilena. En esta, la dedicación es de un semestre (VII), con distintas asignaturas y/o talleres que aportan desde ópticas complementarias a la formación: Currículo Multigrado, Taller de Matemática y Lenguaje y Taller de Práctica Rural con un total de diez horas teóricas y cuatro horas prácticas. Cada espacio aporta aspectos relacionados a los requerimientos de desempeño para la práctica en Escuelas Rurales que se realiza al finalizar el Semestre. Para el caso de Uruguay la formación en el Instituto se reduce a un único Seminario de Educación Rural de 30 horas de duración, complementado por la pasantía rural de un mes.

Desde el punto de vista de la estructura curricular, el caso de la Universidad considerada denota una apuesta fuerte a la formación de sus docentes en el área rural. Si bien en el estudio de caso considerado se toma como objeto de investigación un Instituto en particular de Uruguay, la currícula tiene alcance nacional – es prescriptiva para todos los Institutos de Formación Docente del interior del país-. Por tanto, el análisis de la currícula

prescripta en el caso de la Institución formadora de Uruguay, en realidad es una propuesta de alcance nacional y por tanto una decisión de política educativa del país. Entonces, ¿está potenciada la formación para el desempeño en Escuelas Rurales desde la carga horaria prevista en la formación inicial de Maestros/as, desde los contenidos curriculares trabajados, desde la dedicación prevista en el plan de formación? El peso de las evidencias encontradas indica que en realidad no se atiende desde las habilidades pedagógicas consideradas desde los referenciales teórico- prácticos, la formación de los educadores para la enseñanza del área rural en este país, desde la carga horaria prevista en el Plan de Formación para Maestro/a de Educación Común ni desde los contenidos curriculares prescriptos. Se atienden algunos puntos álgidos de la formación para el desempeño en el medio rural, tal como la planificación multigrado, pero la demanda de competencias en este sentido, a todas luces es mayor que la que puede alcanzarse en un espacio de tiempo acotado. Si bien no es el único aspecto a considerar en el análisis de la estructura curricular, la mirada global a uno y otro espacio formativo para la formación en el área rural dejan entrever una apuesta más fuerte en este aspecto, en la Institución de Chile objeto de estudio. De hecho, la Escuela de Pedagogía General Básica de la Universidad de Bio Bio es considerada a escala regional como una Institución en la que sus egresados/as tienen una impronta fuerte en su formación para la enseñanza en el medio rural, lo que se observa en el tiempo de formación previsto para la atención en esta área y la mayor diversificación curricular en cuanto a espacios previstos para la preparación para la enseñanza en este contexto.

Respecto a los contenidos sugeridos desde la curricula prevista en las instituciones de formación inicial objeto de estudio, también existen diferencias notorias, lo que es lógico y previsible dado el espacio de tiempo para esta formación y la intensidad debido a la diversificación curricular considerada en la Universidad de Bio Bio de Chile. Existen espacios exclusivos para el estudio de la realidad rural chilena, para administración y legislación con Escuelas Rurales; metodología y planificación para la enseñanza en Multigrado, Taller de Práctica de Matemática y Lenguaje, contemplan contenidos teórico-prácticos relacionados a la Práctica en Escuelas Rurales. Ambos espacios coadyuvan a la elaboración de materiales, actividades y evaluaciones para el ámbito escolar. Por otra parte, el Taller de Práctica Rural - evidentemente relacionado de forma estrecha a la organización de la práctica rural se dedica también al análisis pedagógico de la experiencia en escuelas rurales durante la práctica. Por tanto, la mayor especificidad curricular permite un trabajo pedagógico que contempla de forma más acertada y profunda las necesidades de formación

inicial y de forma más aproximada a la requerida para el desempeño de los Maestros/as en Escuelas Rurales, que son objeto de consideración en el marco teórico⁶. En lo que tiene relación con la currícula prescripta en el Seminario de Educación Rural en Uruguay, se observa que los contenidos sugeridos han sido retomados de los considerados en planes anteriores: son los mismos que los propuestos en el Plan 1992. Más allá de la importancia de tener presente la Historia y génesis de la Escuela Rural Uruguaya así como las experiencias pedagógicas de Maestros emblemáticos en el ámbito rural de este país, sería necesaria – de acuerdo al marco teórico de referencia- una actualización y complementación de los espacios formativos para esta área y una discusión seria a la interna de la formación inicial de docentes, acerca de las competencias específicas de recibo para la enseñanza en contextos neo rurales de la actualidad en el Uruguay. No debería dejarse de lado el análisis y tratamiento de contenidos vinculados a un mayor conocimiento del contexto y las nuevas ruralidades: los cambios sustanciales en las formas de producción, transferencia tecnológica y tratamiento de cultivos, su impacto en la utilización de los recursos naturales, así como en el ámbito de la salud de las personas; los derechos y deberes de los/las trabajadores/as rurales; la salud laboral ocupacional de la ruralidad. Su consideración permitiría un posicionamiento más sólido y una contextualización de los saberes acorde a las problemáticas y condiciones actuales en el área rural. Esta consideración podría ser oportuna dada la necesidad planteada desde los/las noveles a los que se entrevistó en Chile y Uruguay, respecto a las dificultades vinculadas a la selección de contenidos, a la contextualización del currículo y a la adecuación de aquellos a la realidad específica del contexto neo rural. Quizás una profundización en este aspecto, podría ser el motor para acompañar mejor el inicio de las trayectorias profesionales de quienes siendo noveles egresados/as, se insertan en cargos en Instituciones de estas áreas geográficas. Para Uruguay, sería deseable la atención en retrospectiva de planes de formación docente que fueron potencialmente fuertes en el tratamiento de temáticas vinculadas a la educación rural, como lo fue el Plan 1992, en el que la estructura curricular programada en distintos tramos de un año de duración y la forma de acompañamiento desde los Institutos de Formación Docente, resultaban más acercados a las necesidades formativas específicas para este contexto. Sería necesario- como se mencionó anteriormente- un estudio fuerte, profundo y significativo de parte de quienes tienen la potestad de proponer cambios curriculares para el nuevo plan de estudios de formación docente en Uruguay, que tenga en cuenta estos aspectos

⁶ Ver Anexo II, página 93

planteados aquí, si es que se pretende una propuesta de calidad para la docencia que atienda la construcción de ciudadanía en las ruralidades.

En relación con las pasantías en Escuelas Rurales, no se registran diferencias sustanciales en los casos estudiados: la organización de la práctica – está a cargo del/la Profesora/a del Taller de Práctica Rural en la Escuela de Pedagogía General Básica de la Universidad de Bio Bio y de la Formadora del Seminario de Educación Rural en Uruguay. Se articula y coordina con organismos estatales correspondientes – Consejo de Educación Inicial y Primaria del Departamento de Colonia en Uruguay y Departamento de Educación Rural de la Municipalidad de Chillan. En el caso de Chile existe el espacio previsto de análisis, reflexión y apoyo a la práctica rural en el Taller de Práctica Rural, lo que es necesario construir desde la propuesta áulica del Seminario de Educación Rural en la currícula de Uruguay. Nuevamente aquí se hace necesario hacer énfasis en la necesidad de tiempos y espacios pedagógicos adecuados que permitan una atención pertinente del espacio de pasantía rural, que potencie la formación inicial en esta área a través de un análisis pedagógico centrado en la pasantía, de manera profunda y adecuada a la complejidad de esta realidad. La visibilidad de fortalezas y debilidades de las acciones pedagógicas realizadas durante la pasantía, el análisis compartido con un/a docente de experiencia en el área rural y la posibilidad de interactuar junto a pares durante el período de formación inicial, serían oportunas y potenciadoras de la adquisición de habilidades y saberes para la enseñanza en el medio rural.

Respecto a la bibliografía sugerida desde las propuestas programáticas para los casos considerados, se observa que es concordante con los contenidos propuestos en los programas correspondientes, en los casos objeto de estudio en ambos países. No existen sugerencias bibliográficas ni recomendaciones de materiales producidos por formadores del Consejo de Formación en Educación. Es notorio que para el caso de Chile, la bibliografía sugerida abarca los contenidos temáticos de cada uno de los espacios formativos, dada la diversificación curricular explicitada, para la formación en esta área. En el caso de Uruguay, la apuesta bibliográfica está relacionada a las experiencias y producciones del Consejo de Educación Inicial y Primaria y al Departamento de Educación Rural de Educación Primaria más recientemente. En este caso, ¿no debería propiciarse la producción intelectual y académica de los/ las formadores del Consejo de Formación en Educación en particular para el área rural, dado su tránsito inminente a la Universidad? ¿No deberían coordinarse acciones –real y efectivamente- entre el Departamento de Educación Rural de Educación Primaria y el Consejo de Formación en Educación? Frecuentemente se observan fracturas, superposición

de funciones y quiebres poco deseables entre los subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública que poco coadyuvan a la educación pública del país. Casi al término de este trabajo, se observa que además de la propuesta de acompañamiento a noveles docentes del Consejo de Formación en Educación, existe una análoga del Consejo de Educación Inicial y Primaria a través del Departamento de Educación Rural, implementada desde este Consejo y con formadores/as de este ámbito. ¿No sería deseable una coordinación y/complementariedad de acciones, recursos – humanos y materiales-, en lugar de fragmentaciones que poco conducen a un verdadero apoyo a quien recién inicia sus actividades académicas profesionales? La fuerte impronta normalista aún vigente en todos sus términos en el caso de Uruguay, ha conducido paulatinamente a una duplicación de esfuerzos y a la concreción de un espacio de formación permanente fuera del ámbito del Consejo de Formación en Educación, organismo que tiene a su cargo la formación inicial y permanente de los/las docentes que se vincularan laboralmente con el Consejo de Educación Inicial y Primaria. Estas coordinaciones deberían darse a nivel de autoridades de los Consejos respectivos, de forma de poder organizar un sistema de perfeccionamiento y atención a las necesidades profesionales en los ciclos de vida de los/las docentes, de manera armónica.

Con respecto a las evaluaciones finales del Taller de Práctica Rural del caso chileno y del Seminario de Educación Rural en el Instituto de Formación Docente seleccionado, se prescribe la presentación de un informe final de la pasantía que incluyen aspecto teóricos-prácticos. En el Instituto de Formación Docente de Rosario, la evaluación consiste en la presentación de dos documentos escritos, uno con características generales y contextuales de la Escuela Rural, en la que se realiza la pasantía y otro en el que se plasma una relatoría reflexiva de las actividades realizadas, las fortalezas y debilidades observadas en su desempeño. En cuanto a las producciones de los/las estudiantes, a pesar de las diferencias señaladas anteriormente respecto a los tiempos, intensidad y cantidad de contenidos vinculados al área de educación rural, no se observan diferencias cualitativas sustanciales en las producciones académicas en los casos seleccionados de uno y otro país. Nuevamente aquí cabe señalar que sería deseable para las Instituciones objeto de investigación, un aumento en la profundidad del análisis de las actuaciones áulicas de los/las practicantes durante la pasantía, una revisión de las actividades y materiales utilizados y una retroalimentación de las prácticas en acción, que permitan visibilizar qué significa contextualizar el currículum en el área rural, cómo pueden realizarse las adecuaciones curriculares requeridas según los casos, cómo pueden agruparse los estudiantes según niveles y necesidades educativas

especiales si la situación lo amerita; esto podría constituirse en un insumo interesante para potenciar saberes vinculados al trabajo pedagógico específico multigrado en Escuelas Rurales, que tan caro resulta a los/las noveles según los relatos analizados en el capítulo anterior.

Las entrevistas al formador y a la formadora del Taller de Educación Rural de la Escuela de Pedagogía General Básica y del Seminario de Educación Rural del Instituto de Rosario, acercan nuevos aportes a lo que es la contextualización del currículum prescripto. En los dos casos seleccionados, son docentes que tienen amplia experiencia en Educación Rural en Escuelas Unidocentes, por lo que han vivenciado los requerimientos, las necesidades y las competencias que debe tener un /a docente para potenciar la construcción de una ciudadanía plena de los niños y niñas en el medio rural. El formador del Taller de Práctica Rural de Chile articula y gestiona la didáctica teoría- práctica rural, realiza la síntesis de los demás espacios formativos, organiza y apoya la pasantía en las Escuelas Rurales de la región al final de VII semestre además de realizar el análisis pedagógico de las actuaciones durante la práctica rural. Apoya pedagógica y vivencialmente a los /las estudiantes en las distintas etapas del proceso de preparación y estancia en las Escuelas Rurales de Práctica. Aporta sus conocimientos adquiridos en su formación en la propia Universidad y durante su experiencia laboral en la Escuela Rural. El Taller de Práctica Rural es un espacio organizador y de síntesis de saberes trabajados en el propio Taller, en los demás espacios formativos de la Universidad y en la práctica rural. Sus convicciones respecto a la formación de la Universidad de Bio Bio en relación con el área rural para sus egresados/as, son acertadas de acuerdo a la observación realizada de la currícula de formación inicial. Podría pensarse en la necesidad de una mayor relación teoría- práctica, según la visión de noveles entrevistados egresados/as de esa Universidad. El camino recorrido y la propuesta curricular fortalecedora de la formación inicial para la enseñanza en el medio rural, son hechos visibles y que posicionan a esta Universidad con un hándicap positivo para su región, en este sentido; podría pensarse a la interna de la propia Institución, en una articulación más fuerte en el sentido mencionado, que fortalezcan aún más la propuesta institucional.

La formadora del Seminario de Educación Rural del Instituto de Formación Docente de Rosario, manifiesta preocupación por potenciar la formación para el área, en el exiguo tiempo adjudicado por la currícula del Plan 2008, vigente en la formación de Maestros/as del Consejo de Formación en Educación. Gestiona espacios áulicos complementarios a los saberes académicos enunciados desde el propio Plan de estudios, como ser la inclusión de

aspectos referidos a la dimensión administrativa -la normativa y legislación escolar en las Escuelas Rurales-, y a la dimensión organizativa en relación a como se gestionan las relaciones con la comunidad y/o la inclusión de actividades vinculadas a la difusión de cultura y/o temáticas de interés para el área rural. Asimismo, coordina la realización de otros espacios complementarios de formación: mesas redondas con distintos actores relacionados al contexto rural- trabajadores rurales, empresarios, agricultores y/o ganaderos-, asistencia a cursos de formación organizados por el Centro Agustín Ferreiro, especializado en la formación de los /las maestros/as vinculados/as a las Escuelas Rurales. Los espacios institucionales se constituyen en esta propuesta en una fortaleza, que -aunque insuficiente-sería necesario incluir a nivel curricular nacional, en la formación inicial de forma prescriptiva y con profundidad acorde a los requerimientos sostenidos desde la teoría y ratificados desde el trabajo de campo. Las demandas vinculadas a la formación pedagógico didáctico para el área rural, la planificación multigrado, la dimensión administrativa y la organizacional- comunitaria de los/las noveles de Uruguay para con la formación inicial, son una prueba contundente de una necesidad de mejor preparación para la enseñanza en ese contexto. El poco o escaso conocimiento que muchos/as egresados/as tienen del medio rural – dado que provienen del contexto urbano-, constituyen en sí mismo un obstáculo para la comprensión del rol que tiene el/la docente en una Escuela Rural. Así, serían necesarias múltiples entradas al territorio rural, para poder vivenciar, conocer y comprender un poco más, las necesidades y urgencias de este contexto.

En síntesis, en el caso de Chile, el formador de Taller de Práctica Rural se constituye en organizador y articulador de los distintos espacios curriculares relacionados al área rural, al tiempo que aporta elementos para la sensibilización y apoyo de los/las practicantes antes, durante y después de la pasantía rural. A pesar de la fortaleza en sí misma de la formación para la enseñanza en la ruralidad en la Universidad de Chile seleccionada, pueden potenciarse aún más algunos aspectos referidos a la articulación teoría práctica y a la planificación multigrado. La formadora del Instituto de Formación Docente de Rosario aporta su experiencia y formación específica en el área de la Educación Rural; propicia la inclusión de contenidos y espacios formativos para el área rural, complementarios a los prescriptos, algunos de gestión áulica y otros de gestión coordinada a nivel institucional, para potenciar la formación de los/las estudiantes en esta área. No obstante estos esfuerzos, los/las noveles docentes demandan necesidad de mayor formación en los elementos y dimensiones clave en las escuelas de este contexto, que harían dar solidez a las gestiones de quienes se incorporan

a este tipo de Escuelas.

En relación con las entrevistas realizadas a los/las noveles docentes, su percepción respecto a su desempeño en las Escuelas Rurales y su valoración de su formación inicial en las Instituciones formadoras, se señala más arriba las limitaciones encontradas en la realización del trabajo de campo, y en particular en la fase de entrevistas a estos informantes calificados. Por tanto, el análisis y las conclusiones tienen la limitación no solamente a los casos seleccionados, sino también a la contextualización que se debió realizar a la propuesta original.

En relación con las entrevistas realizadas respecto a la percepción de los/ las noveles docentes respecto a su experiencia en Escuelas Rurales puede decirse que:

- la inserción es más armónica, con menos angustia y más asertiva en Escuelas Rurales Pluridocentes. El aislamiento, la soledad y la falta de referentes pares experientes son aspectos destacados en casi todos y todas los/las noveles entrevistados/as que están insertados en Escuelas Unidocentes. Como contrapartida, el acompañamiento de pares, la posibilidad de compartir, evacuar dudas y/o complementar saberes/actividades con otro/a docente son valorados en los/las que se desempeñan en Escuelas Rurales Pluridocentes.
- La dimensión administrativa es la que presenta mayores dificultades y menos conocimientos en aquellos/as que se encuentran en un cargo de Escuelas Unidocentes. Pocas herramientas respecto al manejo y administración de personal, de legislación y normativa de las Escuelas Rurales, de documentación vinculada a organismos estatales con los cuales deben realizarse trámites y dificultades relacionadas con la administración contable son las mayores dificultades destacadas por las noveles docentes uruguayas entrevistadas.
- La dimensión pedagógico- didáctica es señalada como particularmente compleja y que ofrece dudas así como necesidad de apoyos especiales en casi todos/as los/las entrevistados, muy acentuado en quienes se encuentran en Escuelas Unidocentes. La complejidad de desempeño en esta dimensión se refiere a la selección, jerarquización y contextualización de contenidos al área rural, a la atención de múltiples grados simultáneamente a lo que se agregan las necesidades educativas especiales de los estudiantes – incluidos quienes tienen dificultades de aprendizaje o quienes tienen actuación destacada y

requieren actividades complementarias para potenciar sus aprendizajes. Una dificultad especial observada por algunos entrevistados de Chile se refiere a problemáticas descendidas del contexto socio- familiar, a problemas de alcoholismo y violencia de género que afecta a algunas familias y por ende al desarrollo de niños y niñas así como ritmos de aprendizajes, apoyos en tareas y/o sostenimiento emocional.

- la dimensión comunitaria es en la que los/las noveles –prácticamente en su totalidad- reconocen como más potente de su actividad, sean maestros/as de Escuelas Unidocentes o Pluridocentes. La valoración que aún hoy se hace del /la Maestro/a en ese medio es apreciada por los/las entrevistados/as como plus en la opción laboral- profesional. La relación cercana de padres, madres y familias, el apoyo comunitario hacia la Escuela, el mantenimiento de tradiciones aún arraigadas en la ruralidad y un status quo eminentemente positivo hacia el rol del/la docente, son atractivos que seducen de estos cargos. En esta dimensión cabe señalar que, si bien es la más fortalecida desde lo experiencial desde los/las noveles, pueden señalarse algunos aspectos que sería importante trabajar y afianzar desde la preparación en las Instituciones formadoras de referencia: la atención a la comunidad y familias se canaliza exclusivamente hacia aspectos tales como trabajo comunitario para la escuela, organización de beneficios para recaudar dinero a efectos de solventar gastos escolares que exceden las partidas enviadas por las autoridades y/o realización de actos para celebrar festividades propias de los países. En realidad, debería entenderse la importancia de la Escuela como un centro comunitario cultural desde el que deberían realizarse otros aportes como, por ejemplo, paneles de debate sobre temáticas vinculadas a la producción, manejo de recursos desde un punto de vista sustentable, relaciones laborales, salud integral de las personas que habitan en zonas rurales; o debates relacionados con la legislación laboral rural, manejo de tecnologías vinculadas al agro, manipulación genética y utilización de fertilizantes, pesticidas, plaguicidas y su incidencia en el suelo y aun en la salud humanas. Como puede observarse de las entrevistas realizadas, si bien existe una percepción de fortaleza en esta dimensión desde los/las noveles, aún a la interna de las Instituciones formadoras debe discutirse acerca de la proposición de alternativas pedagógicas que conduzcan a la reflexión sobre la inclusión de estos aspectos

tan actuales, necesarios y de impacto en las comunidades rurales, tan impostergables para las personas y sobre todo para los niños y niñas que son los futuros ciudadanos que potencialmente podrán habitar las zonas rurales en los próximos años.

En conclusión, y con respecto a la percepción de desempeño de los/las noveles entrevistados/as, se observa un proceso de inmersión en el ámbito profesional difícil y complejo como se ha señalado desde otras investigaciones realizadas que tienen como objeto de estudio a los/las noveles. En este caso, en el ámbito rural hay una impronta particularmente tortuosa con un sentimiento de aislamiento y soledad profundamente marcada en el caso de quienes se insertan en Escuelas Rurales Unidocentes. Las dudas, incertidumbres e inquietudes propias del inicio de la trayectoria profesional son marcadas en estos ámbitos, en los que no hay posibilidad de compartir con profesionales expertos las vicisitudes que se presentan diariamente en el ámbito de trabajo. Aspectos demandantes y complejos como lo son la transposición didáctica a un aula multigrado, la selección, jerarquización y adecuación de contenidos curriculares de ámbito nacional en los casos escogidos al contexto rural, son percibidos como tareas sumamente demandantes de saberes que los/las noveles parecen no ser conscientes de tener dominio desde su formación inicial. Estas demandas, a las que se agrega la necesidad de agrupar estudiantes en aulas plurigrado, la detección de dificultades de aprendizaje específica de algunos/as alumnos/as, la conveniencia de atender a otros/otras que pueden potenciarse por sus habilidades innatas, la particular conformación socio- económica- familiar y social advertida en algunas de las comunidades, complejizan aún más el rol del docente en estas Escuelas, sobre todo en las Unidocentes. Para quienes se desempeñan en este tipo de Escuelas, es igualmente difícil hacerse cargo de los deberes inherentes a la dimensión administrativa escolar rural, llevada adelante con múltiples dudas, ansiedades y pesares, según el testimonio de las entrevistadas. La dimensión comunitaria es la considerada como fortaleza en casi todos los casos de los dos países estudiados, de docentes insertos en Escuelas Uni y Pluridocentes. A pesar de ello, en el apartado anterior se señalan algunas reflexiones que indican se podría potenciar aún más la formación inicial en esta dimensión.

En relación con su formación inicial, los/las noveles señalan que:

- tienen una buena formación teórica que debería ser complementada con la dialéctica teoría – praxis. Este aspecto se señala por parte de los/las entrevistados de las dos Instituciones objeto de estudio, pero de forma más

marcada en egresados/as de la Universidad de Bio Bio. En el caso de los/las noveles de Uruguay, destacan la pertinencia de profundización en las dimensiones pedagógico didáctica, administrativa y -con menor énfasis- en la organizacional comunitaria. Este requerimiento es más marcado por parte de las noveles que se desempeñan en cargos Unidocentes que quien se encuentra en un cargo Pluridocente, en Uruguay. La no oportunidad de realizar una entrevista en profundidad a un/a novel docente que se desempeñe en cargo Unidocente en la Región de Ñuble de Chile, hace que no se pueda establecer una comparación fehaciente en relación a cargos análogos en Uruguay. Sin dudas que este es un pendiente de la investigación, que será de recibo poder realizarla para complementar el análisis y conclusiones vertidas aquí.

- la dimensión administrativa es aquella en la que los/las noveles Unidocentes han recibido menos preparación y manifiestan más dudas en su desempeño. Esto es válido, tal como se señala precedentemente para el caso de Uruguay, único en el que pudieron realizarse entrevistas a noveles que se desempeñan en Escuelas Rurales Unidocentes. Tal como se ha dicho, este aspecto hace evidente la necesidad de una formación específica y acorde para asumir la complejidad y responsabilidad de la gestión en una Escuela Rural Unidocente. El análisis de este aspecto y la posibilidad del acceso a este tipo de cargos de parte de noveles en Uruguay – que no es posible en la Región de Ñuble de Chile, como se señaló anteriormente-, indican la necesidad de revisar las políticas educativas que posibilitan esta opción. Es impensable en esa región de Chile, poder acceder a este tipo de cargos; más bien los/las noveles insertados/as en Escuelas Rurales Pluridocentes de esa región dicen sentirse elogiados por haber podido escoger una escuela rural, puesto que las exigencias y condiciones de acceso en general no los/las habilitan. Así, quienes optaron por cargos en estas escuelas en Chile, lo hacen con la convicción de que su tarea en esas instituciones es necesaria y valoran mucho la posibilidad que encontraron al inicio de su trayectoria profesional, en un cargo casi exclusivamente ocupado por expertos/as, dadas las exigencias para el ingreso.
- las Instituciones formadoras deberían profundizar en el tratamiento de la dimensión pedagógico- didáctica, planificación multigrado y en la selección, jerarquización y adecuación de la currícula al contexto y a la realidad de

los/las estudiantes. Se observan algunas diferencias en cuanto a la intensidad de estas apreciaciones en los/las egresados/as de Chile respecto a los/las de Uruguay: el énfasis en relación a la necesidad de mayor profundidad en los contenidos se observa en noveles uruguayos/as. Aquí se puede pensar que o bien este énfasis está dado por el tiempo diferencial de tratamiento de esta temática en la Universidad de Bio Bio respecto al del Instituto de referencia, o bien la diferencia es más notoria pues los/las noveles de Uruguay entrevistados, en su mayoría se insertan en Escuelas Unidocentes, con la ya mencionada soledad percibida en ese contexto y las dudas en relación a la puesta en escena de las distintas dimensiones requeridas en las Escuelas Rurales.

La necesidad de repensar la estructura curricular, los objetivos de la formación inicial respecto al desempeño de cargos en Escuelas Rurales, la definición del perfil de egreso de los/las docentes en las Instituciones tomadas como objeto de estudio en la presente investigación, surgen como algunas de las propuestas que se podrían recomendar. Esto es particularmente necesario en el caso de la Institución formadora de Uruguay, que como se señaló oportunamente, es la currícula prescripta a nivel nacional en ese país. Puede pensarse en la readecuación del marco curricular prescriptivo al momento de finalizar esta investigación, dada la propuesta de cambio de plan en la formación inicial de docentes, impulsada desde hace dos años por el Consejo de Formación en Educación. Preocupa -no obstante-, que al momento se hayan presentado diversas propuestas curriculares y se hayan generado convocatorias y debates varios acerca de distintos cambios observados como necesarios; sin embargo, al momento no hay registros de propuestas y/o convocatorias que se cuestionen las estructuras actuales en relación con la formación para la enseñanza en el medio rural. Sin dudas, un debe de las políticas educativas de este país. La Universidad de Bio Bio con su currícula fortalecida en la formación para la enseñanza en los contextos neo rurales, podría obtener insumos que enriquecieran la formación inicial de sus egresados/as, en el sentido mencionado.

Bibliografía

- ANEP- CFE (2005) Programa de Formación Inicial de Maestros 2005. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación.
- Ballara, M. y Parada, S. (2009). El empleo de las mujeres rurales. Lo que dicen las cifras. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. <http://www.fao.org/3/a-i0616s.pdf>
- Bertulo, Raquel (2011). Escuela rural, casa del pueblo. II Jornadas de Reflexión Académica. La Educación Uruguaya: experiencias y debates actuales. Desde el

compromiso profesional, una mirada rigurosa sobre la práctica. Instituto de Formación Docente Ercilia Guidali de Pisano. Paysandú

- Cabral, Arturo et al (2011). La Educación Rural: especificidades de una práctica. II Jornadas de Reflexión Académica. La Educación Uruguaya: experiencias y debates actuales. Desde el compromiso profesional, una mirada rigurosa sobre la práctica. Instituto de Formación Docente Ercilia Guidali de Pisano. Paysandú.
- Capocasale, Alejandra (2013). Formadores y futuros Maestros hacen el currículum: los Institutos Normales de Montevideo y el Plan 2008. Un estudio de caso. *Superación. Administración Nacional de Educación Pública. Número 5*, 241- 244
- Capocasale, Alejandra y Bermúdez, Laura (2013). Las concepciones de la formación docente de los Profesores de Primer Año en el Área Ciencias de la Educación de los Institutos Normales en Montevideo. *Superación. Número 5*, 245- 249
- Da Silva, T. (1999) Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Auténtica Editorial.
www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/.../SILVA%20docs%20ident.pdf
- Dego, Alejandra (2015) “Vigencia de las especificidades de la Educación Rural” *Quehacer educativo FUM TEP. Número 134*, 33- 34
- De Souza Santos, Boaventura. *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos*. Democracia y Territorio
<http://democraciayterritorio.wordpress.com/2008/08/09/hacia-una-concepcion-multicultural-de-los-derechos-humanos/>
- Duarte, R y Gómez, M. (2015) Comisión Nacional para la Educación en Derechos Humanos (2015). Bases para un Plan Nacional de Derechos Humanos. Sistema Nacional de Educación Pública. Flacso web Retrieved from <http://virtual.flacso.edu.uy/course/view.php?id=61//>
http://virtual.flacso.edu.uy/pluginfile.php/6868/mod_resource/content/1/Bases-hacia-un-PNEDH.pdf
- Elgue, M. y Sallé, C. (comp.) (2015) *Narraciones, ensayos y narrativas sobre docentes noveles. Producciones en torno a temas de agenda*, 11- 26
Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación
- Faiguenbaum, S. (2013). Pobreza rural y políticas públicas en América Latina y El Caribe. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura <http://www.fao.org/3/a-i3069s.pdf>

- Fernández, E. (2008) La evolución económica del sector agropecuario. Universidad de la República <https://eva.udelar.edu.uy/mod/resource/view.php?id=21848> //
- Fernández, E. (2009). La sociedad rural y la nueva ruralidad. <https://nesauruguay.files.wordpress.com/2011/10/03-la-sociedad-rural-y-la-nueva-ruralidad-emilio-fernandez.pdf>
- Fernández, M. (1998). Ciclos de vida de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 266, 52-57
- Ferreiro, A. (1960). *La Enseñanza Primaria en el Medio Rural*. Montevideo: Florensa & Lafon Editorial.
- García Retama, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista electrónica Novedades Educativas en Investigación Volumen 11 Número 3*. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>.
- Kirk, Jerome y Miller, Marc (1999). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- López, C. y Bruguera, M. (2012) Tendiendo caminos, una experiencia con noveles profesionales de la docencia *Superación. Administración Nacional de Educación Pública. Número 4*, 153- 165
- Magendzo, A. (2015). Educación en Derechos Humanos: Estrategia pedagógica-didáctica basada en la controversia. *Revista electrónica Educare. Vol. 19, núm. 3*, 1-16 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994020>
- Marcelo García, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, 101-143 <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a03.htm>
- Martorell, Milton et al. (2000) Formación del Maestro para Escuelas en el Medio Rural. Administración Nacional de Educación Pública, Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, Sub Dirección del Área Magisterial.
- Ministerio de Educación (2001). *Decreto 4. Reglamenta Programa de Educación Básica Rural*. Santiago: Ley Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=183085>.

- Nossar, Karina y Sallé, Cristina (comp.) (2016). *Docentes noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones*. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación, 11- 26
- OREALC/UNESCO (2017). *Educación 2030. Declaración de Buenos Aires. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. 24- 25 de enero de 2017*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pacheco, I. et al (2016). La escuela rural y la construcción de identidad. *Quehacer educativo, FUM TEP. Número 139*, 75- 80
- Peirano et al (2015). Educación Rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de investigación educativa, Vol 6, Núm.1*. 53- 70

<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/7>

- Piñeiro, D. y Cardeillac, J. (2014). Población rural en Uruguay y aportes para su reconceptualización. Researchgate
https://www.researchgate.net/publication/316360445_Poblacion_rural_en_Uruguay_Aportes_para_su_reconceptualizacion Piñeiro y Cardeillac
- Santos, L. (2012). La pedagogía rural hoy: una actualización necesaria. *Quehacer educativo, FUM TEP, Número 116*, 9-15
- Solari, Alfredo (1958) *Sociología Rural Nacional*. Montevideo: Facultad de Derecho.
- Stake, Robert. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, S & Bogdan (R) (1987) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona: Paidós.
- Universidad de Bio Bio (2016). Programa de Formación de Profesor de Educación Básica. Chillán: Universidad del Bio Bio
<http://www.universia.cl/estudios/universidad-bio-bio/pedagogia-educacion-general-basica/st/185999>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012) *El acompañamiento pedagógico como estrategia y desarrollo profesional de docentes noveles*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.

Anexo I

Tabla 5. Cuadro comparativo. Análisis documental de la Estructura Curricular para el desempeño en Educación Rural, en el Consejo de Formación en Educación (Uruguay) y en la Universidad de Bio Bio (Chile), Pedagogía General Básica.

	Institutos de Formación Docente (Uruguay)	Universidad de Bio Bio (Chile)
Espacio curricular en el Plan de Formación vigente	Seminario Educación Rural (teórico) Pasantía en Escuela Rural (práctico)	Currículo Multigrado (práctico) Taller de Práctica (Lenguaje y Educación Matemática) (teórico- práctico) Taller de Práctica Rural (práctico)

<p>Carga horaria anual</p>	<p>Seminario Educación Rural: 30 horas anuales en el cuarto año de la carrera de formación de Maestro de Educación Común.</p> <p>Pasantías en Escuela Rural: 100 horas de Práctica, 25 horas semanales.</p>	<p>Currículo Multigrado: en séptimo semestre, 8 horas prácticas.</p> <p>Taller Lenguaje y Educación Matemática: en séptimo semestre, 1 hora teórica, dos horas prácticas.</p> <p>Taller de Práctica: séptimo semestre, 1 hora teórica.</p> <p>140 horas de Práctica Docente, 35 horas semanales.</p>
<p>Contenidos propuestos/sugeridos</p>	<p>Seminario Educación Rural; propuestos en Plan 2005, retomados en Plan 2008: escuelas rurales en Uruguay – origen, desarrollo, organización y currículo en distintos planes y programas-. Función del maestro en la Escuela Rural. Análisis del programa vigente. Criterios para ordenamiento de alumnos y criterio didáctico para la enseñanza multigrado.</p> <p>Pasantía en Escuela Rural: aproximación vivencial al trabajo pedagógico en Escuela Rural y práctica de intervención en el ámbito áulico, institucional y comunitario.</p>	<p>Currículo multigrado: Realidad rural chilena, administración en el contexto rural, enfoques metodológicos de la acción pedagógica rural y sistema de evaluación en cursos multigrados, observación de docencia en el sector rural, diseño y elaboración de materiales de enseñanza, de propuestas pedagógicas y evaluativas para cursos multigrados.</p> <p>Taller de Lenguaje y Educación Matemática: contenidos, elaboración de propuestas pedagógico-didácticas y de materiales de estas áreas del conocimiento, vinculadas al área rural.</p> <p>Taller de Práctica Rural: Organización de la práctica que incluye observación, preparación y diseño de Unidades Pedagógicas y práctica docente. Finaliza con un Taller de Análisis Experiencias Pedagógicas</p>
<p>Bibliografía propuesta/sugerida</p>	<p>La sugerida por Plan 2005: historia de la Escuela Rural, la</p>	<p>Bibliografía <i>básica</i>: elaboración de recursos para el aula,</p>

	<p>enseñanza en el medio rural, la vida en el medio rural y la enseñanza de la matemática en este contexto. Las <i>fuentes</i> corresponden a materiales bibliográficos elaborados y producidos por el Centro Agustín Ferreiro, vinculados a la Escuela Rural. Obras clásicas de la literatura pedagógica uruguaya: Reyna Reyes, Jesualdo Sosa, Agustín Ferreiro, Miguel Soler, Limber Santos.</p>	<p>evaluación, programas escolares para Educación Básica vigentes y bases curriculares de la Educación Básica. Las <i>fuentes</i> corresponden a autores españoles, a ediciones de la Universidad de Bio Bio (sede Concepción) y al Ministerio de Educación de Chile.</p> <p>La bibliografía <i>complementaria</i> se refiere a didáctica, familia y escuela rural, programa de Educación Rural básica y didáctica para la Enseñanza Multigrado. Las <i>fuentes</i> provienen de autores españoles y del Ministerio de Educación de Chile.</p>
Evaluación	Elaboración de informe final de la Pasantía	Elaboración de informe final de la Práctica

Elaboración propia

Anexo II

Tabla 6. Cuadro de síntesis de entrevistas en profundidad. Uruguay.

Fuente: Entrevistas en profundidad.

Elaboración propia

Uruguay	Novel Escuela Pluridocente
Percepción de la experiencia	Inserción armónica. Apoyada por pares
Dimensión comunitaria	Acompaña actividades organizadas por Dirección y/o Maestras
Dimensión Administrativa	No corresponde, es Escuela Pluridocente
Dimensión Pedagógico Didáctica	Algunas dificultades en transposición didáctica, apoyada por pares. Contextualización: no conoce el medio rural, sus costumbres. Se apoya en relatos de alumnos.
Otros aspectos relevantes	
Formación inicial	Adecuada. Valora positivamente la ubicación temporal del Seminario de Educación Rural. Podría haber habido mayor énfasis en planificación multigrado, planificación de núcleos temáticos y adecuaciones curriculares.
Uruguay	Novel Escuela Unidocente
Percepción de la experiencia	Atrapada por lo cautivante del contexto y la valoración del/la Maestro/a en el medio rural
Dimensión comunitaria	Aspecto agradable y potente de su desempeño.
Dimensión Administrativa	Debió trabajar ordenada y sistemáticamente para poder realizar una tarea adecuada. Desconocimiento de normativa específica lo subsanó con lecturas autodidactas.
Dimensión Pedagógico Didáctica	Muy demandante y compleja por planificación multigrado a lo que se suma necesidades educativas especiales de niños con dificultades de aprendizaje y/o intereses/ necesidades de los/las estudiantes. No manifiesta ideas respecto a la contextualización en área rural
Otros aspectos relevantes	Lo más angustiante; la soledad y aislamiento de cargo unidocente, por falta de orientación o a quien consultar día a día.
Formación inicial	Suficiente pero no excelente. Distancia marcada entre la formación y los requerimientos para la planificación multigrado, selección, jerarquización y contextualización de contenidos del Programa Observa que la formación inicial no es congruente con las demandas específicas para este cargo.
Uruguay	Novel Escuela Unidocente
Percepción de la experiencia	Valoración del/la niño/a y la familia rural, el respeto y la valoración que se hace del /la Maestro/a
Dimensión comunitaria	Dimensión que considera fue potente en su labor. Organizó actividades, algunas de las que le demostraron poco conocimiento de protocolo y organización

Dimensión Administrativa	Compleja y difícil. Tarea ardua, a la que se adiciona el tener que hacerse cargo de gastos para pago de auxiliar, lo que demanda esfuerzos y trabajos en beneficios con Comisión de Formento.
Dimensión Pedagógico Didáctica	Dificultades notorias en el desempeño de planificación multigrado, adecuaciones curriculares a los distintos niveles de los/las estudiantes y al contexto neorrural
Otros aspectos relevantes	Soledad y aislamiento del /la docente en estos cargos es señalado como el aspecto más angustiante.
Formación inicial	Aceptable, aunque no excelente ni suficiente. Mayor profundización en planificación multigrado, selección, jerarquización y contextualización de los contenidos al programa de Educación Rural. Gran desconocimiento de la complejidad de la tarea docente en estos cargos.
Uruguay	Novel Escuela Unidocente
Percepción de la experiencia	Cautivó la familia y el contexto rural , el niño y la niña de este medio
Dimensión comunitaria	Los vínculos con la familia y los niños y niñas son los aspectos más destacados de su labor docente.
Dimensión Administrativa	Tarea ardua y compleja, sobre todo en los registros, el manejo del dinero y el realizar los asientos diarios.
Dimensión Pedagógico Didáctica	Destaca a complejidad de la planificación multigrado, la jerarquización, selección y contextualización de los contenidos.
Otros aspectos relevantes	Soledad y aislamiento de estos cargos aparece como la mayor dificultad. Es su segundo año de inserción en una Escuela Rural, por tanto percibe la experiencia de una forma más descontracturada que el año anterior.
Formación inicial	Requeriría mayor profundización en planificación multigrado, selección, jerarquización y contextualización de contenidos, así como mayor formación en dimensión administrativo- contable y organización protocolar en actos de Escuelas
Uruguay	Novel Escuela Unidocente
Percepción de la experiencia	Percibe la experiencia como maravillosa y cautivante.
Dimensión comunitaria	Dimensión destacada de su labor. Favoreció los vínculos con vecinos, su colaboración y ayuda en tareas de la Escuela, propició la realización de actividades – charlas sobre Apicultura- en la Escuela, para los niños y niñas y comunidad.
Dimensión Administrativa	

Dimensión Pedagógico Didáctica	Dificultad sobre todo a nivel de la transposición didáctica a nivel de la formación inicial. Debió realizar cursos organizados por la Inspección Departamental para poder subsanar este déficit.
Otros aspectos relevantes	Considera fundamental la opción de haberse trasladado a vivir con su familia a la Escuela, lo que hace que sea uno más de la comunidad. Esto facilita el conocimiento y entendimiento del medio, de las relaciones entre vecinos, de sus intereses y la de sus estudiantes.
Formación inicial	Visión positiva de su formación inicial. Tal vez requeriría mayor profundización en planificación multigrado y dimensión administrativo- contable

Anexo III

Tabla 7. Cuadro de síntesis entrevistas en profundidad. Chile.

Fuente: entrevistas en profundidad. Elaboración propia.

Chile	Novel Escuela Pluridocente
Percepción de la experiencia	La cautivó el contexto, las familias, la valoración del/la Maestro/a en el medio rural.
Dimensión comunitaria	Aspecto destacado de su labor. Muy buena comunicación y empatía con las familias, los niños y niñas y comunidad.
Dimensión Administrativa	No corresponde.
Dimensión Pedagógico Didáctica	Con algunos obstáculos, a pesar de trabajar solamente con dos niveles en simultáneo y tener apoyo de pares y de docentes especialistas, que facilitan su labor.
Otros aspectos relevantes	Como contextualización de actividades, dice realizar actividades fuera del aula. Reconoce que este cargo es de menor complejidad que el observado durante la pasantía rural en su cursada en la Universidad, en la que el aislamiento, la soledad y las demandas de las distintas dimensiones eran aspectos destacados de la labor del Maestro Unidocente
Formación inicial	Adecuada. Menos potente en el área de lengua en lo personal, lo resolvió con apoyo de pares.
Chile	Novel Escuela Pluridocente
Percepción de la experiencia	Tiene una postura crítica que lo hace ver la necesidad de apartarse del currículum oficial. No reconoce dualidad urbano- rural. Dice haber complejidades familiares en ambos medios, viendo a los niños y niñas como desprotegidos.
Dimensión comunitaria	Destacado de su labor los vínculos con niños y niñas,, no observa como importante los vínculos con familias y comunidad
Dimensión Administrativa	No corresponde
Dimensión Pedagógico Didáctica	Señala algunos débilmente la necesidad de mayor profundización en planificación multigrado
Otros aspectos relevantes	
Formación inicial	Reconoce fortaleza en la formación teórica, pero debería haber mayor afianzamiento en la relación teoría- práctica, con mayor profundización en lo que respecta a selección, jerarquización y

	contextualización de los contenidos a trabajar a nivel escolar.
Chile	Novel Escuela Pluridocente
Percepción de la experiencia	Entusiasta; observa ser necesario en el medio rural para poder potenciar a los niños y niñas como ciudadanos con mejor calidad de vida.
Dimensión comunitaria	Dimensión destacada de la labor. Es el aspecto más atrapante y atrayente de la Escuela Rural, así como la valoración que el medio hace del/la Maestro/a.
Dimensión Administrativa	No corresponde
Dimensión Pedagógico Didáctica	Algunas dificultades en la planificación multigrado, la selección, jerarquización y contextualización de los contenidos.
Otros aspectos relevantes	
Formación inicial	Buena formación teórica. Quizás profundizar en la dialéctica teoría praxis.