

Proyecto N° 2558

Convocatoria 2015

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Director: Banegas, Darío Luis; DNI 26.756.358; dariobanegas@hotmail.com

Integrantes:

- Feliz, Estefanía; fefyfeliz@gmail.com; DNI 30.948.841; DOCENTE.
- Gómez, José; gomez.joseluis89@gmail.com; DNI 34.121.167; DOCENTE.
- Urrutia, Patricia; urrutiap63@gmail.com; DNI ; DOCENTE.
- Limarieri, Margarita; mar.1390@hotmail.com; DNI 35.381.459; ESTUDIANTE.
- Leguiza, María José; mery101@live.com.ar; DNI ; ESTUDIANTE.
- Ortega, Tamara; tamy55gas3@gmail.com; DNI 38806903; ESTUDIANTE

ISFD Sede: Instituto Superior de Formación Docente N° 809 “REP.DE COSTA RICA”, Esquel, Chubut, info@inf809esquel.com.ar

CUE: 260002500

ÍNDICE

“LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS REALES Y TEÓRICAS EN LAS ESCUELAS UEM DE LA PROVINCIA DE CHUBUT: EXPLORACIÓN DE CASOS EN LA REGIÓN III”	0
Resumen	2
Introducción	2
Marco teórico y antecedentes	5
Estado del arte	5
Marco Teórico	7
Metodología	10
Marco Político Pedagógico de la educación rural: un derecho en contexto	12
Entre escenarios institucionales y criterios de abordaje pedagógico-didácticos en la educación rural	15
De articulaciones y pasajes: Prácticas pedagógicas en las UEM	17
Conclusión	23
Anexo	26

Resumen

Este proyecto objetiva el estudio y análisis de las trayectorias educativas y escolares, reales y teóricas, en las Unidades Educativas Multinivel N° 114 y N° 188 del ámbito rural, de la región III de la provincia del Chubut. El trabajo de campo se realizó durante los ciclos lectivos 2016 y 2017.

Aproximarnos al sentido de las trayectorias, y la comprensión de estos recorridos requiere partir desde interrogantes y objetivos que identifiquen la interacción en procesos institucionales, de las experiencias pedagógicas en las escuelas y sus estrategias; que se ponen en juego en la configuración de las trayectorias educativas. Definimos la metodología socio-antropológica y etnográfica-escolar, cualitativa, y exploratoria-descriptiva.

En el contexto de cambios sociales, económicos y educativos recientes, resulta necesario actualizar el abordaje y las formas en que se configuran las trayectorias escolares de los estudiantes, ya que dependen de un conjunto complejo de factores que han experimentado decisivas transformaciones, nacionales y jurisdiccionales, sobre las cuales es indispensable profundizar la mirada.

El trabajo de campo nos ha permitido producir nuevos aportes e interrogantes, identificando la configuración de dispositivos de acompañamiento en función de las dinámicas institucionales, al igual que las particularidades de articulación y pasaje entre niveles.

Palabras claves del proyecto: INSTITUCIONES EDUCATIVAS; MULTINIVEL; EDUCACIÓN RURAL; TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y ESCOLARES; PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS-DIDÁCTICAS.

Introducción

Nuestro objeto de estudio se centró en las trayectorias educativas y escolares, teóricas y reales, de las Unidades Educativas Multinivel (UEM) N° 114 de Lago Rosario y N° 188 Río Percey, pertenecientes a la Región III de la provincia del Chubut. Dicha selección se fundamentó en que tales instituciones se encuentran en parajes aislados y dispersos en el territorio provincial, en las cuales la organización institucional-pedagógica escolar entra en constante significancia a partir de la interacción con distintos factores: identidad del trabajo docente en y para la ruralidad; migración campo ciudad en cuanto a redes de circulación entre ámbitos; vínculos con identidades culturales y proyectos locales; identidades juveniles,

sus perspectivas y proyectos de vida; tensión tierra-territorio; comunidades originarias; pluralidad de actores que interactúan en la dinámica institucional con distintas miradas y posiciones epistemológicas; entre otras.

La Resolución del Ministerio de Educación de la provincia del Chubut 53/11 de creación y organización de las Unidades Educativas Multinivel, establece que la institución es concebida como unidad pedagógica organizativa a nivel local. Una escuela rural única atravesada por los diferentes niveles educativos. A partir de dicho encuadre, se espera que las instituciones educativas configuren sus propuestas pedagógicas en el trabajo articulado intra e interniveles, y en red con otras instituciones, poniendo especial énfasis en garantizar el acompañamiento de las trayectorias escolares de sus estudiantes. En este sentido, la investigación se focalizó en reconocer, visibilizar, y tensionar prácticas pedagógicas que garanticen las trayectorias de los estudiantes en estos contextos.

En línea con lo antes mencionado, la reorganización pedagógica y administrativa de la Educación Rural adecuada a los lineamientos políticos-pedagógicos derivados de: Ley de Educación Nacional nº 26.206; de la Ley de Educación Provincial Nº VIII Nº 91; de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación; y de los nuevos Diseños Curriculares para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria; definen y conciben a lo rural como una situación concreta que caracteriza a un fragmento del territorio como unidad de intervención de políticas públicas específicas.

En función del marco político pedagógico del sistema educativo, se enuncia que niños, niñas, adolescentes, jóvenes de zonas rurales, accedan a una educación igualitaria y obligatoria. En referencia a ello, la Ley 26.206 en el Art. 16 establece que “el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”. En este sentido el Art. Nº 50 determina promover diseños institucionales que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia; modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad; instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa; escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el

cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo.

En función de los marcos normativos y pedagógicos antes mencionados, y frente a las bases empíricas, surgieron los siguientes interrogantes que estructuraron la presente investigación: ¿Cómo se teorizan, presentan y organizan las trayectorias escolares, teóricas y reales, en cada institución? ¿Qué elementos contextuales interactúan y confluyen en su configuración pedagógica? ¿Se institucionalizan modos de implementación y abordaje, continuidad entre niveles y seguimiento, a lo largo de la trayectoria educativa? ¿Se realiza un acompañamiento pedagógico institucional? ¿El acompañamiento a las trayectorias escolares permite efectivizar prácticas de inclusión y calidad educativa? ¿Las instituciones escolares, garantizan y favorecen el ingreso, la permanencia y egreso de los/as estudiantes? ¿Permiten la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre niveles?

A partir de dichos interrogantes, se formularon los siguientes objetivos de investigación:

Objetivos generales:

1. Reconocer y visibilizar diversidad de prácticas pedagógicas y educativas que garanticen las trayectorias escolares
2. Particularizar acciones jurisdiccionales, institucionales y pedagógicas que configuran a las trayectorias educativas y escolares, en el ámbito rural de la provincia del Chubut
3. Describir el escenario pedagógico institucional que permite efectivizar y garantizar las trayectorias educativas reales, favoreciendo el ingreso, la permanencia y el egreso de los/as niños, niñas, adolescentes y jóvenes;

Objetivos específicos:

1. Identificar prácticas pedagógicas que configuran a las trayectorias escolares de los estudiantes de las Unidades Educativas Multinivel (UEM) del área rural;
2. Tensionar las configuraciones políticas, institucionales y pedagógicas que interactúan en las trayectorias escolares y educativas, en contexto;
3. Producir nuevos saberes y aportes epistemológicos que enriquezcan las conceptualizaciones y teorizaciones, sobre las trayectorias educativas y escolares en el ámbito rural de la provincia de Chubut.

Por último, nos enmarcamos en la investigación cualitativa, permitiéndonos reconocer la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto. Como estrategia metodológica nos posicionamos en la investigación exploratoria-descriptiva.

Marco teórico y antecedentes

Inicialmente presentamos los aportes académicos de diversas fuentes bibliográficas, nacionales y jurisdiccional, relacionadas a las trayectorias educativas y escolares, que han sido insumo teórico para llevar a cabo la investigación y el abordaje de los objetivos durante el trabajo de campo. Las mismas, son expuestas en orden cronológico a continuación. Y a continuación explicitamos categorías, conceptos y marcos teóricos desde los cuales se realizó el abordaje de campo, y su posterior análisis.

Estado del arte

En el contexto chubutense, Ramón y Murphy (2002) abordaron la integración sociocultural y la preservación y desarrollo de la identidad cultural, poniendo en tensión las prácticas áulicas y la formación docente. Es una de las investigaciones jurisdiccionales que posibilitó realizar un análisis, enriqueciendo la mirada sobre las prácticas educativas en contextos rurales de la provincia del Chubut. En dicho análisis, se permitió objetivar particularidades culturales y socio-históricas que configuran las lógicas y dinámicas institucionales, atendiendo al contexto, al desarrollo rural integrado, la integración socio-cultural, la identidad, y a la diversidad.

En el 2006 se publica el libro “Diez miradas sobre la escuela primaria” de los autores Terigi (comps.). Recuperamos del mismo, los capítulos “Las otras primarias y el problema de la enseñanza” de Terigi; “El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa” de Rossano, e “Infancias (apuntes sobre los sujetos)” de Frigerio. En “Las otras primarias y el problema de la enseñanza” se presentan elementos que permiten apreciar la complejidad del trabajo de enseñar en la escuela primaria. El análisis de la enseñanza en contextos didácticos pocos conocidos como el plurigrado de las escuelas rurales. Este trabajo se realizó para mostrar la clase de decisiones que los maestros deben tomar para poder enseñar, así como los límites del saber producido en el que pueden basarse en los distintos contextos

educativos; Rossano nos invita a reflexionar en torno a la transición entre niveles. Nos trae las voces de niños y niñas, y el relato de casos para mostrar hasta qué punto esta transición puede ser traumática y contribuir a dejar fuera de la escolaridad obligatoria a alumnos que han terminado la escuela primaria con gran esfuerzo; y Frigerio interpela la forma de pensar al otro, las teorías, las representaciones y los imaginarios, que según la autora siempre producen efectos en las políticas concretas, en las prácticas específicas y en los sujetos reales.

En mayo de 2007 la Fundación Santillana llevó a cabo el III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela en el mundo de hoy”. En dicho evento Flavia Terigi presenta “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Se centra en las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias, y procura poner en relación un conjunto de datos y de análisis que ofrecen aportes imprescindibles para reflexionar sobre trayectorias. Dichos aportes, referidos al reconocimiento de las trayectorias teóricas y reales, nos permiten incorporar en nuestra investigación enfoques epistemológicos y teóricos.

En Octubre de 2008, Flavia Terigi presenta su Tesis de Maestría “Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales” en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Se socializan los resultados de un estudio cualitativo de carácter exploratorio sobre la organización de la enseñanza en secciones múltiples de escuelas rurales argentinas. Se inscribe en la línea teórica de los estudios sobre la gramática escolar y en los planteamientos de la etnografía educativa latinoamericana. Parte del reconocimiento de que no se ha producido un modelo pedagógico para los plurigrados que sea análogo al que se produjo para la enseñanza simultánea en las aulas graduadas y autocontenidas, y avanzar en el conocimiento de la enseñanza usual en estos contextos a través del estudio de las formas de respuesta al problema de la enseñanza.

En Marzo de 2009 se presenta el documento elaborado por Flavia Terigi “Las trayectorias escolares”. Se produce en el marco del Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”, desarrollado por la OEA y AICD. Realiza aportes para afrontar el desafío de mejorar la equidad con calidad de la educación básica, poniendo foco en la prevención del fracaso escolar, y generando al respecto un sistema de acciones preventivas a los desafíos de sobreedad, repitencia,

terminalidad y evaluación de logros, todas articuladas en torno a la preocupación política por la inclusión educativa de los niños/as y adolescentes.

En el 2009 el Ministerio de Educación de la Nación publica la Serie “Acompañar los primeros pasos en la docencia”. En ella, las autoras Beatriz Alen y Valeria Sardi elaboraron un documento para docentes noveles en escuelas rurales, que postula el diseño de acciones que busquen impulsar procesos de pensamiento compartido, que incluya el compromiso de volverlo acción en el terreno institucional.

En el 2010 la Mg. Flavia Terigi presenta en las Jornadas de Apertura del ciclo lectivo 2010 en la provincia de La Pampa “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Aborda la preocupación por la inclusión educativa de todos/as, especialmente de aquellos niños, adolescentes y jóvenes que tiene dificultades persistentes para cumplimentar la trayectoria escolar que prevé desde hace más de un siglo la primera ley de obligatoriedad escolar de nuestro país.

En el 2012, la Lic. Sandra Nicastro y Beatriz Greco publican el libro “Entres trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación”. El libro parte desde repensar las trayectorias escolares, la de acompañar las historias de cada día, la de proponer otras formas de subjetivación colectiva, desde los otros que somos nosotros. En este sentido, nos aporta imágenes y reflexiones en torno a la mirada pedagógica de las dinámicas áulicas, procesos vistos como “comunes” e institucionalizadas en el sistema educativo, poniendo el acento en el “hecho” educativo y la “transmisión” en las prácticas pedagógicas.

Y por último, también incorporamos las líneas de acción pertenecientes al Plan Integral de Educación Rural 2015-2020 de la Provincia del Chubut elaborado por la DGER; que propone el fortalecimiento a la gestión institucional, la ampliación de los niveles de escolarización, la vinculación con el entorno laboral, productivo y social-cultural, la democratización de las residencias escolares y casas estudiantiles, la reparación histórica a comunidades originarias, y creación y acompañamiento a escuelas de gestión social.

Marco Teórico

La Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas/os y Adolescentes (2005), establece en el Art. 15 “Derecho a la Educación” que “las niñas/os y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su

preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente. Tienen derecho al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia”.

Ante lo mencionado, la LEN N° 26.206 (2006) en el Art. 4 señala que el Estado Nacional y sus jurisdicciones “tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho”. En lo referido a la Educación Rural, en el Cap. X Art. 49 se afirma que “es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales”.

El Consejo Federal de Educación en las Resol. N° 109 y N° 128 establece lineamientos organizativos y pedagógicos, que se materializan en el documento “La Educación Rural en el Sistema Educativo”. Del mismo modo, la Ley Provincial de Educación VIII N° 91, sanciona en concordancia, los Art. N° 51, N° 52, y N° 53. Y también, el Plan Integral de Educación Rural 2015-2020 de la DGER de la Pcia. del Chubut, para el fortalecimiento de la modalidad y líneas de acción.

Mencionamos los diversos objetivos delimitados por el marco político pedagógico: garantizar propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales; diseños institucionales que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia; modelos de organización escolar adecuados al contexto garantizando el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo.

En la provincia del Chubut, se objetiva potenciar a la escuela rural, como lugar destacado para la promoción y organización comunitaria. Una política que garantice el derecho a la educación, promueva el desarrollo comunitario y fomente el arraigo de la población de distintos parajes, localidades aisladas, y del territorio provincial, a través de proyectos y formas institucionales de organización escolar.

Es menester definir al medio rural desde el paradigma de la complejidad, que lo concibe desde una visión integrada de la sociedad y sus múltiples actividades y relaciones; consideraciones inherentes a la forma de vida y la organización social de la producción, en un ámbito en el que se revaloriza el territorio. Este enfoque supera la clásica dualidad dicotómica urbano-rural. Entendemos la ruralidad como configuración multidimensional y compleja, entramado de actores, redes, espacios y culturas. Y lo objetivamos como un territorio significado, transcurrido por los sujetos y los grupos e identificado con lo propio, lo común.

Frente a este escenario consideramos: la identidad del trabajo docente en/para la ruralidad; las identidades juveniles, perspectivas y proyectos de vida; incentivos que fomenten el arraigo; construcción de imaginarios; redes de circulación entre el ámbito rural y urbano (de migrantes rurales a la ciudades) y de información; cosmovisiones; territorios habitados por pueblos originarios; tensión tierra-territorio; diversidad cultural de los Pueblos; entre otras

El Ministerio de Educación Provincial del Chubut sanciona en el año 2011 la Res. N° 53/11. que en su art. 1° establece que los Establecimientos Educativos del Ámbito Rural que tienen ofertas educativas que abarcan varios niveles, sean consideradas como Unidades Educativas Multinivel (UEM). Es decir, aquellas escuelas rurales que brindan una oferta educativa para más de un Nivel de la Escolaridad Obligatoria, con diferentes modalidades. Las mismas están a cargo de un Director de Nivel Primario, y centran su propuesta en el trabajo articulado intra e interniveles y en red con otras Instituciones, poniendo especial énfasis en garantizar el acompañamiento de la trayectoria escolar de los alumnos.

La Mg.Terigi (2007) sugiere evitar reducir la trayectoria educativa a la trayectoria escolar. El concepto de trayectoria educativa es más amplio y posibilita pensar en los otros lugares que intervienen en la educación de niños/as y jóvenes. En esta ampliación de perspectivas, podemos distinguirlas como teóricas y reales. Las trayectorias escolares teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal, marcado por una periodización estándar. Por otra parte, las que sí ocurren efectivamente, tienen realidad y concreción, son las trayectorias reales de los sujetos. En esos itinerarios reales es posible distinguir itinerarios coincidentes o próximos a las trayectorias escolares teóricas, y también itinerarios alejados «trayectorias no encauzadas» o desencauzadas.

Garantizar las trayectorias escolares ha llevado a las jurisdicciones y al Ministerio de Educación Nacional a desarrollar políticas que fortalezcan los procesos institucionales y propuestas escolares. Por ello, el CFE ha aprobado Resol. referidas a las trayectorias escolares: 103/10; 122/10; 154/11; 174/12; 188/12.

Metodología

San Martín Arce (2007). "Observar es intensificar la primera ojeada, para mirar bien y mirar todo, distinguiendo lo que se está viendo (Laplantine, 1996).

Nos enmarcamos en la investigación cualitativa, cuyo modelo es el método etnográfico, permitiéndonos reconocer la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto socio-educativo. Como estrategia metodológica nos posicionamos en la investigación exploratoria-descriptiva. Destacamos que en los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades del problema a indagar, midiendo los conceptos básicos pero sin ahondar en las relaciones entre acontecimientos y significados o en la explicación de los mismos. Es decir, se presupone una metodología más rigurosa y conocimiento previo sobre la temática del tipo heurístico, haciendo énfasis en la metodología cualitativa y en la reconstrucción. Ante ello, identificamos que la descripción de un proceso implica en sí misma un principio de explicación, es decir que no existe la descripción pura. De igual modo, toda descripción lleva consigo un proceso intelectual de selección de variables, de hipótesis, y de selección de determinados significados. Es importante destacar que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro hecho que sea sometido a análisis. Es decir, describir y medir.

Nuestra unidad de análisis está representada por un colectivo, este puede ser un conjunto de individuos o un grupo-organización-institución. Según Sautu (2005), la investigación cualitativa exploratoria se caracteriza metodológicamente, en su aproximación a la unidad de análisis, y también en: Análisis cultural; Estudio de casos; Biográfico; Análisis de conversaciones; Entrevistas interpretativas; Entrevistas etnográficas; Observación no participante; Observación participante; Análisis de documentos; Análisis de material visual/auditivo. Realizamos un estudio socioantropológico de corte etnográfico. Aguirre

Baztán (1995, p.3), analizando el término etimológicamente, entiende que la etnografía es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad. La etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar. Esta búsqueda de análisis y comprensión de la otredad o alteridad cultural, es nodal en la construcción de conocimiento antropológico.

Al inicio del trabajo de campo llevamos adelante el análisis crítico-reflexivo en torno al marco teórico, estado del arte y fuentes bibliográficas; aproximándonos a las primeras conceptualizaciones y definiciones teóricas, metodológicas e instrumentales. Asimismo realizamos un acercamiento al contexto socioeducativo, a través de: entrevistas grupales e individuales a diferentes actores sociales e institucionales; observación de clases y recorridos institucionales; notas de campo; entrevistas individuales grabadas a directivos, estudiantes y egresados; análisis de documentación disponible en las escuelas.

En función de la información obtenida iniciamos el abordaje del método etnográfico en la construcción del conocimiento. Para ello, planificamos la tarea en distintas etapas: relevamiento de documentación y material de campo; organización de los archivos y almacenamiento; interpretación de datos cualitativos que propiciaron el análisis; y elaboración y entrega de un primer informe de estado de situación de la presente investigación a las autoridades nacionales y jurisdiccionales.

Utilizando como metodología a la entrevista etnográfica, pudimos llevar a cabo conversaciones cómodas y “bien dirigidas” con los directivos de ambas instituciones educativas, equipos docentes, estudiantes y egresados, y distintos actores involucrados. En dichas instancias, se propiciaron instancias que permitieron que los/as entrevistados/as se relajaran generando un acercamiento, y un encuentro natural. En ese encuentro natural entre investigadores e informantes surgieron datos etnográficos sin necesidad de realizar preguntas directas y rígidas del tipo cuestionario, sino entrevistas estructuradas que permitieron la construcción de entrevistas reflexivas. Como entrevistadores asumimos una posición aparentemente pasiva, intentando condicionar lo menos posible las respuestas de los actores involucrados, atentos a guiar las entrevistas a sus objetivos.

Desde esta perspectiva metodológica, las conversaciones que se generaron permitieron la no búsqueda de respuestas, sino interrogantes que provocarán nuevas preguntas posibilitando el diálogo, dando lugar a significados y relatos.

Rosana Guber señala que hay preguntas que el investigador formula que realmente son “preguntas para descubrir preguntas” (Guber, 1991, p.227). En la primera fase del trabajo de campo formulamos preguntas más abiertas, para poder construir un marco de referencia sobre el objeto de estudio y los actores involucrados. En una segunda fase, este marco permitió que nos formulemos otras preguntas más específicas y significativas.

Por lo tanto, al igual que la observación, la entrevista fue configurada posibilitando la interacción, conversación y negociación. Con estas técnicas, más que obtener información, se produjo información objetivable, en la que fue fundamental los significados y categorías implícitas y explícitas, y en los relatos de los actores institucionales entrevistados.

Los datos recopilados, en las observaciones y en las entrevistas, permitieron registrar reflexiones y percepciones del equipo investigador en las notas de campo. El diario y las notas se configuran entonces como otra fuente de datos. En este sentido, permitieron registrar: los intercambios verbales; los diálogos informales; los debates y las entrevistas; las prácticas de los/as actores institucionales y sus estrategias y tácticas didácticas en el marco del acompañamiento a las trayectorias (Véase cuadro Nº 1 en la sección Anexo). Resultados y presentación de los datos

En este apartado realizamos descripción, análisis y explicación de los datos empíricos en función de nuestros objetivos de investigación y marcos conceptuales, con énfasis en la indagación de las trayectorias educativas y escolares -teóricas y reales- en las instituciones escolares multinivel (UEM); en las estrategias y dispositivos de acompañamiento a las trayectorias de los y las niños, niñas, y adolescentes. En este sentido, proponemos una revisita (Nicastro, 2015) a los acuerdos institucionales, estrategias didácticas y pedagógicas, a las prácticas áulicas, y a los distintos actores institucionales que inciden -configuran- a las trayectorias escolares. Procuraremos poner en relación un conjunto de datos y de análisis ofreciendo aportes imprescindibles para reflexionar sobre ellas.

Marco Político Pedagógico de la educación rural: un derecho en contexto

A partir del año 2005 se comienzan a promulgar una serie de normativas que reconfiguran el marco político pedagógico educativo. La Ley Nº 26.061 de Protección

Integral de los Derechos de las Niñas/os y Adolescentes (2005), la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 (2006), el decreto N° 1602/09 de Asignación Universal por Hijo para Protección Social, y las distintas resoluciones del Consejo Federal de Educación: Res. N° 103/10 y N° 174/12, entre otras. En dichas resoluciones suscita la configuración de las modalidades educativas del sistema formador, como la Educación Rural. A partir de ello se sanciona en Chubut la Ley Provincial de Educación VIII N° 91.

La LEN, en su Artículo 18° establece que la Educación Rural es una de las modalidades del sistema educativo nacional. Asimismo, la Ley provincial de Educación VIII -N° 91 en su Artículo 51° expresa que la Educación Rural se desarrolla en los Niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, y está destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. A tal fin en la misma Ley, en su Artículo 53° se establece que el Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut, es responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad a través de modelos alternativos situados en función de las trayectorias estudiantiles.

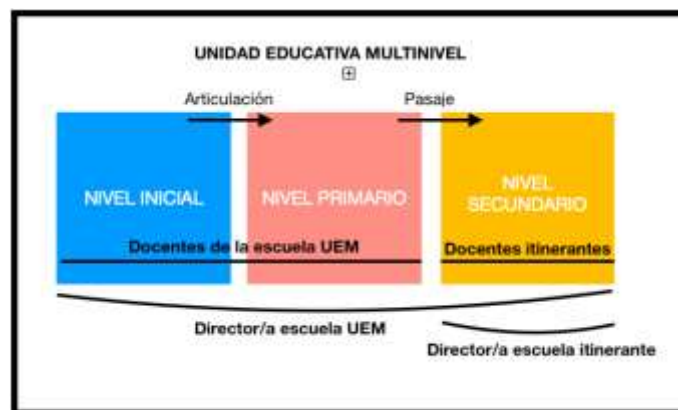
Destacamos que la LEN, determina que las/os niñas/os, adolescentes y jóvenes, son garantes del derecho a la educación, estableciendo que las instituciones educativas deben acompañar el ingreso, permanencia-tránsito, y egreso de los/as estudiantes. En este sentido, las políticas públicas educativas tienden a generar dispositivos, instancias, y mecanismos de intervención. Por ello, la sanción de la resolución N° 103/10 promueve diversas propuestas educativas para el nivel secundario en términos de "estrategias diseñadas para espacios sociales rurales aislados", incluyendo variados formatos institucionales, modalidad de cursado y criterios de evaluación, promoción y acreditación. De esta forma, la resolución asienta las bases para construir alternativas de inclusión y/o regularización de la trayectoria escolar para que todos/as participen de experiencias culturales y educativas, que se adecuen a las particularidades de cada región, jurisdicción y zona.

En sintonía la Res. del CFE N° 174/12 presenta modos y formas diversas de trabajo en el espacio de aula. De dicha resolución, se destacan: establece la prioridad en el acompañamiento a las trayectorias escolares reales de los/as niños/as de sectores desfavorecidos; el acompañamiento a los estudiantes que estén en peligro de repitencia y/o hayan repetido; la obligación de proponer y construir distintos tipos de escolarización en pos

de evitar la lógica exclusiva y homogeneizante del sistema educativo tradicional; garantía de propuestas de reingreso de niñas/os, adolescentes y jóvenes; modos y formas de acción frente al ausentismo; posibilidad de articular y gestionar reagrupamientos que permitan potenciar y resignificar aprendizajes; los dos primeros años del primer ciclo como una unidad pedagógica.

En este sentido, y referido a la organización administrativa de la Educación Rural, se configuran las unidades educativas multinivel (UEM), como unidad pedagógica y organizativa a nivel local acorde al contexto de cada institución, haciendo énfasis en prácticas pedagógicas situadas (Véase Figura N° 1 conforme a la organización institucional local de las Esc. N° 188 y N° 114).

Figura N° 1: Organización institucional de las escuelas UEM



En tales escenarios educativos, se organiza el agrupamiento de estudiantes en salas multiedad - docente de nivel inicial -, plurigrado -docentes de primero y segundo ciclo correspondientemente -, y pluriaño - docentes itinerantes¹ y docentes tutores², promoviendo el trabajo en pareja pedagógica.

Dicha organización propone fortalecer una dinámica propia de la ruralidad para evitar el egreso anticipado del estudiante con trayectoria escolar incompleta -desencauzada (Terigi, 2010)- considerando como elemento clave la presencialidad de los sujetos en la escuela, contemplando variadas propuestas y alternativas metodológicas que garanticen el

¹ Docentes itinerantes: docentes de educación secundaria con título para el nivel que brindan asistencia pedagógica y didáctica disciplinar a los/as estudiantes y docentes tutores de las UEM-ES en los distintos espacios curriculares de los Ciclos Básico y Orientado; acorde con los agrupamientos de escuelas UEM-ES y las características singulares y particulares de la población estudiantil conforme el Proyecto Institucional.

² Funciones del docente tutor: Establecer una relación intercultural con las comunidades en las que se desempeña, a fin de respetar y considerar las cosmovisiones de cada lugar; tanto para las relaciones interpersonales como para la contextualización de la enseñanza; guiar, orientar y acompañar a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje; elaborar y acordar en conjunto con el profesor Itinerante la Propuesta Pedagógica contando en la UEM-ES con la Planificación Anual de cada espacio curricular.

recorrido escolar completo acorde a las cronologías de aprendizaje de cada estudiante. La articulación institucional requiere de un trabajo en red, articulando acciones y definiendo áreas de competencia entre los distintos actores.

En pos de acompañar a las trayectorias de los/as estudiantes, las instituciones educativas trabajan de manera mancomunada con:

- Equipos técnicos interdisciplinarios del Ministerio de Educación de la provincia del Chubut: Equipo de Orientación y Apoyo a las trayectorias escolares³; equipos interdisciplinarios de niñez y adolescencia pertenecientes de la modalidad de Educación Especial; Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 551, N° 560; N° 557; Escuela Hospitalaria N° 304;
- Ministerio de Salud de provincia: Centro de Atención Primaria de Salud; Servicio de Adolescencia; Centro Integral de Tratamiento para las Problemáticas del Consumo (CIT);
- Ministerio de la Defensa Pública: Asesoría de Familia y el Servicio Social; con el Ministerio Público y Fiscal: Servicio de Asistencia a la Víctima del Delito;
- Juzgado de Familia N° 1 y N° 2, y el Equipo Técnico Interdisciplinario;
- Ámbito municipal: Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia, y el Servicio de Protección de Derechos, ambos dependientes de la Secretaría de Promoción Social.

Pudimos observar que las instituciones realizan configuraciones situadas de acompañamiento a las trayectorias educativas y escolares, en pos de garantizar el ingreso, permanencia-tránsito, y egreso de los/as estudiantes. Dichas configuraciones constan a modo de registro en los legajos únicos, informes institucionales y de diagnósticos, evaluaciones de los equipos técnicos.

Entre escenarios institucionales y criterios de abordaje pedagógico-didácticos en la educación rural

Para el análisis de nuestro objeto de investigación, es necesario profundizar en torno al concepto de trayectorias (Terigi, 2012). En primer lugar, debemos establecer la distinción entre trayectorias educativas y escolares, y teóricas y reales. El concepto de trayectoria

³ Para mayor información sobre la misión y funciones del EOATE ingresar a: <http://www.chubut.edu.ar/nuevachubut/autoridades/politica-gestion-y-evaluacion-educativa/direccion-general-de-orientacion-y-apoyo-a-las-trayectorias-escolares/2/> (Revisado el 5/03/2018).

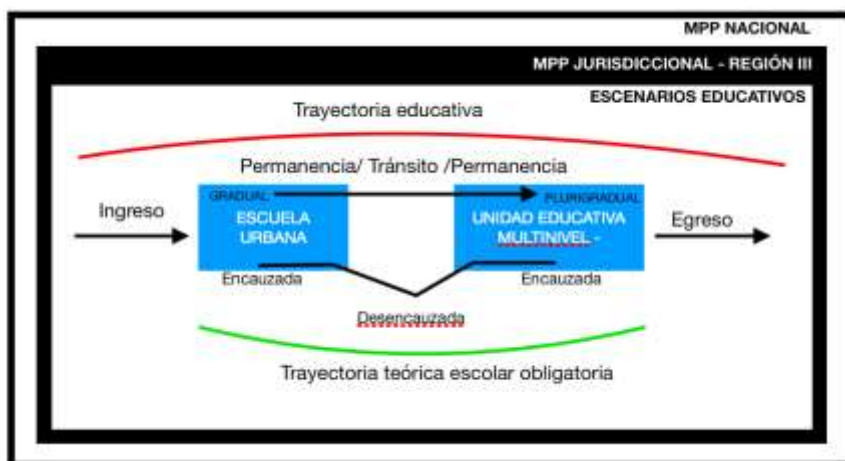
educativa hace referencia a las experiencias pedagógicas -procesos de enseñanza-aprendizaje- a largo de la biografía educativa del estudiante (contextos formales e informales), mientras que las escolares describen el ingreso, tránsito/permanencia y egreso del estudiante en los contextos educativos institucionales. Las trayectorias teóricas son aquellas definidas a priori por el sistema educativo a través de su organización y sus determinantes, expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Por último, las trayectorias reales son aquellas que se realizan de manera singular ligadas a la biografía educativa y escolar de los/las estudiantes, las ocurren efectivamente, tienen realidad y concreción. En esos itinerarios reales es posible distinguir itinerarios coincidentes o próximos a las trayectorias escolares teóricas, y también itinerarios alejados «trayectorias no encauzadas» o desencauzadas (Terigi; 2007).

Estos marcos conceptuales han permitido construir categorías analíticas para empoderar la comprensión de las trayectorias escolares, y sus singularidades y heterogeneidad actual, contextualizadas en las escuelas UEM. Las mismas se encuentran configuradas en realidades diversas, plurales, alejadas de aprendizajes monocrónicos, lineales y homogéneos; donde los desafíos que se presentan son en torno a las funciones y mandatos escolares. Uno de los entrevistados hizo referencia a que *“los chicos de arriba eran los primeros que salían y esperaban a los otros, o por ahí nos encontrábamos en el camino...siempre fue así...de compañeros”* (...) y luego refirió que *“cuando -yo- era más chico veníamos a caballo, pero después veníamos caminando, por ahí alguno de los chicos no estaba listo y era gritar y gritarle, “silvarles” hasta que salga”*.

Pudimos observar que los/as estudiantes de ambas instituciones educativas transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Es decir, configurando trayectorias no encauzadas (Véase Figura Nº 2), que plantean nuevos desafíos y transiciones escolares que se visualizan en el ausentismo, ingresos tardíos, condiciones de ingreso, tránsito recurrente sin continuidad pedagógica, permanencia prolongada, y condiciones particulares de egreso. Asimismo, en ambas escuelas la matrícula se conforma -en un gran porcentaje- por estudiantes provenientes de las zonas urbanas de Esquel y Trevelin, con trayectorias desencauzadas. En relación a esto, uno de los entrevistados refirió que *“la seño...me acuerdo que me aconsejó cuando casi repetí primero, fue por una materia, me acuerdo yo estaba muy mal.. un compañero ya había repetido, había quedado en primero y*

yo tenía la posibilidad, y me ayudó ...me habló más que nada..me dijo que no me preocupe, que estudie, que era solo una materia nada más... y desde ahí pasé y no paré hasta terminar la secundaria, ella siempre estuvo... Me contuvo en ese momento que yo estaba muy triste, me ayudó, y la verdad que desde ahí nunca más repetí ningún grado”

Figura N° 2: Dispositivo de encauce de las trayectorias.



De articulaciones y pasajes: Prácticas pedagógicas en las UEM

Tal como mencionamos con anterioridad (Véase gráfico N° 1), las Unidades Educativas Multinivel ofrecen los tres niveles obligatorios del sistema educativo, entendiendo a la configuración de la institución como una unidad pedagógica. Ante ello, pudimos identificar: decisiones curriculares inherentes a cada nivel del sistema; acuerdos pedagógico-didácticos entre nivel inicial y primer ciclo; entre primer ciclo y segundo ciclo del nivel primario; y algunas acciones entre segundo ciclo y la Educación Secundaria Básica (ESB). Como abordaremos más adelante, pudimos observar que se presentan dificultades de articulación entre el segundo ciclo del nivel primario y el ESB, al igual que otros emergentes intrínsecos a la educación secundaria -entre ESB y ESO (Educación Secundaria Orientada)-. En función de las particularidades de cada nivel observadas, podemos mencionar:

Nivel inicial

En primer lugar, mencionamos que el Nivel Inicial en la Provincia presenta diferentes formatos organizacionales flexibles, que dependen del ámbito en el que se desarrolle su acción educativa. Aclaramos que en la provincia el Estado ha fijado como meta para el nivel inicial la obligatoriedad de la sala de 5 años, la universalización de la sala de 4 años, y la extensión progresiva para los/as niños/as de 3 años.

En el caso de las Escuelas UEM, se organizan como Salas Multiedad, conformadas por grupos de alrededor de 6 niños, con edades combinadas entre 3, 4 y 5 años. Dicha organización supone -según el Diseño curricular jurisdiccional- satisfacer la demanda educativa de la zona, atendiendo situaciones relacionadas al aislamiento y particularidades de la ruralidad. También identificamos que en ambas instituciones los niños de jardín asisten jornada completa⁴, lo que implica una permanencia diaria en el ámbito escolar, satisfaciendo necesidades básicas, como el desayuno, el almuerzo y la merienda.

El Nivel Inicial en la provincia desde su propia historia ha transitado por diferentes posturas, vinculadas generalmente a posicionamientos con respecto a la infancia, a la educación en esta etapa o a razones de índole económica. Hoy la provincia reconoce al Nivel Inicial como nivel independiente, un espacio institucionalizado, en el cual se valoriza su función pedagógica aludiendo a las características particulares que adquieren los procesos de enseñanza y de aprendizaje y los modelos de intervención en las prácticas educativas que en él se desarrollan. En este sentido cobra un lugar relevante el juego, de alto valor cultural y educativo, considerándolo como un contenido a enseñar en el nivel.

En este nivel toma relevancia la producción y distribución de los conocimientos socialmente significativos, es decir aquellos saberes o formas culturales que permitan formarse como sujetos sociales, garantizando el derecho de todo niño de acceder al conocimiento. Por lo tanto el Nivel Inicial define propósitos en concordancia con la Ley de Educación Provincial VIII –Nº 91, que son los siguientes: promover el aprendizaje y el desarrollo de los niños considerándolos sujetos de derecho y partícipes activos de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad; desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes estimulando el desarrollo de la creatividad e independencia; promover el juego como contenido de alto valor cultural, social y educativo para favorecer el desarrollo cognitivo, motor, afectivo, ético, estético y social, la construcción de la identidad y subjetividad de los niños; propiciar la alfabetización cultural en todos los campos del conocimiento, alentando el aprecio por la

⁴ Los Establecimientos de Jornada Completa trabajan diariamente cinco horas cátedra por la mañana y tres horas cátedra por la tarde. Proponiendo el siguiente cronograma: turno mañana: 8,30 a 12,20 hs; almuerzo: 12,20 a 13,20 hs; turno tarde 13,20 a 15,30 hs. Que las instituciones educativas se constituyan y desarrollen como referentes educativos y culturales de la comunidad en la que están insertas; Que las escuelas propongan, faciliten y gestionen una transformación positiva de la comunidad; Que las escuelas logren mejoras en los aprendizajes de los alumnos mediante el aprovechamiento de los espacios, tiempos y recursos que brinda el estado. http://www.atechchubut.org/descarga/regl_jornada_comp.pdf [Revisado /03/2018]

historia, la cultura y las tradiciones, creencias, valores familiares, regionales, provinciales y nacionales, que les posibilite identificarse como sujetos sociales; propiciar la participación de las familias en la tarea educativa, valorando las culturas de origen, sus lenguajes e historias personales, promoviendo la comunicación y el respeto mutuo; garantizar una educación inclusiva que atienda las desigualdades educativas, y respete los principios de equidad, justicia social para todos los niños que ingresan y transitan la educación inicial; atender necesidades educativas asociadas y/o derivadas de una discapacidad, como así también detectar, atender y prevenir dificultades de aprendizaje, garantizando el desarrollo de las capacidades y el pleno ejercicio de los derechos. Para la concreción de los propósitos la directora de la escuela UEM (con formación para el nivel primario) está a cargo del acompañamiento y asesoramiento en forma cotidiana. De igual manera, la escuela es asistida por la Supervisión de Nivel Inicial de Región III.

A partir de las entrevistas realizadas a docentes de nivel inicial de ambas escuelas, identificamos las particularidades de las salas multiedad del nivel en las escuelas UEM: ausentismo de los/as estudiantes de temprana edad; dificultades en la continuidad pedagógica; construcción simbólica del nivel como espacio lúdico sin finalidades pedagógicas; prácticas de enseñanza en plurisala atendiendo a las particularidades de cada trayectoria; los/as niños/as que asistentes -en su mayoría- pertenecen a grupos familiares de la comunidad, con hermanos/as en otras etapas de la trayectoria escolar en la institución (ello permite que se fortalezca la relación escuela-familia); propuestas educativas configuradas para la diversidad del grupo clase, siendo llevadas a cabo de manera simultáneamente con acento en el juego; el modo de planeamiento utilizado es por proyecto, en constante articulación con los docentes de materias especiales y con el primer ciclo. En el caso de la UEM N° 188 -en función de la organización plurigrado de la institución- se propician constantemente instancias de articulación e integración de experiencias pedagógicas.

De igual modo, las entrevistadas refieren que no se pretende el trabajo con espacios curriculares separados y fragmentados, sino el abordaje de recortes pedagógicos que puedan mirarse desde diferentes disciplinas. En este sentido, son espacios curriculares que incluyen saberes relevantes de la cultura, temáticas, conceptos, destrezas, valoraciones, capacidades, y habilidades que pretenden respetar de manera específica e integrada los intereses y necesidades de los/as niños/as en el contexto de la ruralidad.

Identificamos que en el nivel se hace énfasis en el rol activo y corresponsable de las/os docentes en tanto que son quienes reciben a los/as sujetos pedagógicos en sus primeras experiencias e inicios de su trayectoria escolar, particularmente comenzando entre los 4 y 5 años, debido a variables familiares (las familias en la ruralidad consideran a un/a niño/a de 3 años como un/a sujeto pedagógico temprano para el ingreso a la escuela).

Nivel primario

El Diseño Curricular del nivel primario de la provincia del Chubut pone énfasis en el rol alfabetizador del nivel, y en las competencias y habilidades prioritarias a desarrollar en el marco de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). De igual modo, el marco normativo establece la prioridad sustancial de realizar prácticas docentes contextualizadas y situadas que permitan propiciar prácticas educativas y configurar espacios áulicos plurales, democráticos, heterogéneos y singulares, obteniendo justicia curricular (Connel; 2009). En este sentido, la escuela N° 114 de Lago Rosario es de la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe (EIB), lo que conlleva a pensar, repensar, y visitar (Nicastro; 2015) las prácticas docentes en función de la incorporación de la cosmovisión Mapuche. A partir de las entrevistas realizadas a los/as actores institucionales, mencionan una concreta articulación entre las prácticas educativas y la modalidad EIB, posibilitando espacios de intercambio y de construcción colectiva con la comunidad.

El diseño curricular jurisdiccional concibe al medio rural desde una visión integrada de la sociedad y sus múltiples actividades y relaciones. En la actualidad para definir “lo rural” se debe tener en cuenta consideraciones inherentes a la forma de vida y a la organización social de la producción, en un ámbito de vida en el que se valoriza el territorio. Desde este enfoque, la idea de espacio rural se transforma en la de un contexto social de múltiples interacciones entre actores locales comprometidos con la sociedad local. Así lo rural trasciende lo agropecuario y va más allá de la de noción que lo caracteriza como asentamiento de baja densidad, reconociendo una mayor interrelación entre el espacio rural y el urbano.

Como expresión de estas múltiples interacciones, se evidencia el incremento de la matrícula de ingreso de estudiantes provenientes de las zonas urbanas (Esquel y Trevelin). Identificamos que ello responde a dispositivos de “encauzamiento” de algunas trayectorias reales de estudiantes por parte de los equipos técnicos e interdisciplinarios con los/as actores institucionales: en función de la interrupción pedagógica (múltiples variables) de

los/as estudiantes y su reubicación en las UEM, permitiendo que el acompañamiento didáctico-pedagógico en distintos agrupamientos -plurigrado/pluriaño- y en grupos más reducidos.

A partir de nuestros registros, entrevistas, y análisis de los documentos identificamos las siguientes particularidades: articulación potente⁵ entre el nivel inicial -plurisala- y el primer ciclo, posibilitando acuerdos y acciones didáctica-pedagógicas y de acompañamiento a las trayectorias (legajo único de seguimiento, y relevo de habilidades y competencias de los/as niños/as; entre otras); articulación entre el primer y el segundo ciclo, propiciando instancias de trabajo en conjunto entre ambos en actividades institucionales; planificación de las actividades bajo el formato de secuencias didácticas; escaso uso de los diseños curriculares vigentes (2015); dificultades en la articulación del segundo ciclo con la ESB; entre otros.

Podemos concluir indicando que se evidencia articulación⁶ entre el nivel inicial y el nivel primario, y un pasaje⁷ con el nivel secundario, presentando dificultades en el acompañamiento de las trayectorias reales de los/as estudiantes.

Nivel secundario:

El nivel secundario en las escuelas UEM se conforma por estudiantes de diferentes edades, que cursan distintos años de la Educación Secundaria. Su organización se estructura en pluriaño/curso, donde comparten un mismo tiempo y espacio. La conformación de dichos grupos se realiza conforme a criterios pedagógicos-institucionales, siendo: edades próximas; intereses afines; necesidad de aprendizaje común, un proyecto de trabajo compartido pero con niveles de complejidad diferente en el abordaje de contenidos; o bien según trayectorias educativas diversificadas; entre otras posibilidades. Los grupo-clase están a cargo de un equipo docente, integrado por: profesores itinerantes dependientes de la Escuela N° 7714; y docente tutor de la escuela de base (N° 188 y N° 114 correspondientemente).

Este formato de organización pedagógica y didáctica, tiene la intención de orientar la acción educativa en la dirección que establecen las propuestas curriculares de ambas

⁵ En la Escuela N° 188 se evidenció una articulación concreta y potente significada por el agrupamiento plurigrado en el primer ciclo.

⁶ El concepto de articulación en su sentido más general se refiere al enlace funcional de todas las partes de un sistema o conjunto. Pedagógicamente el concepto de articulación significa: unir, enlazar los diferentes niveles educativos para dar continuidad al proceso educativo evitando posibles discontinuidades entre las culturas e identidades de cada nivel. (Diseño Curricular Jurisdiccional Primaria; pp.16; 2015)

⁷ Consideramos "pasaje" como el egreso e ingreso del estudiante de una institución sin acciones de articulación que evidencien un acompañamiento didáctico-pedagógico.

instituciones educativas, donde se promueven estrategias de enseñanza y de aprendizaje que posibiliten a sus estudiantes resolver situaciones y problemas contextualizados.

Pudimos evidenciar que en el nivel toma relevancia la figura del docente tutor, que tiene entre sus funciones: evaluar a los estudiantes en forma conjunta con los/as actores institucionales, con profesores itinerantes y/o con el/la director/a de la UEM. De igual modo, llevan registro de asistencia, planilla de evaluación, libros de aula y confeccionan los boletines y organizan legajos. Así mismo -se estipula- que garanticen el desarrollo de las unidades didácticas de trabajo diseñadas en acuerdo con los profesores itinerantes. Son ellos/as quienes realizan las adaptaciones y adecuaciones a la realidad áulica de la modalidad, y facilitando a los alumnos los distintos recursos disponibles en la institución para la realización de actividades. Entre otras acciones contextuadas en el ámbito rural, se diseñan, implementan, y acompañan actividades de extensión comunitaria promoviendo proyectos participativos. En el caso de la Escuela N° 114: la organización del museo regional “Ruka Folil” -en articulación con la modalidad EIB- y consta de tres núcleos: el fotográfico (con fotos de pobladores conocidos), el núcleo cultural (artesanías y utensilios de cocina y herramientas de trabajo), y el escolar con elementos de la antigua escuela, pupitres, borradores, plumas, tinta china, etc. La radio escolar con el objetivo de establecer lazos comunitarios. La producción y edición de un libro socio-comunitario de fotografías estenopeicas titulado “Un pueblo Mapuche”, producto del taller de fotografía realizado por estudiantes, familias, y los/as fotógrafos/as pertenecientes al proyecto “Raíces”. Finalmente caminatas guiadas en el marco del proyecto “Libres como el viento”, como resultado de la modalidad “turística” del nivel secundario, llevadas a cabo por un poblador de la comunidad junto con estudiantes.

En diálogo con lo antes descrito en referencia a las funciones de los actores institucionales en el quehacer docente, identificamos que el docente itinerante desarrolla tareas pedagógicas y de coordinación propias de su rol y participa en las reuniones y jornadas en las cuales son convocados. Conforme a lo relatado por los/as entrevistados/as visibilizamos que no se realiza la planificación de la tarea escolar en forma conjunta con los docentes tutores, incidiendo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no incluyendo propuestas de trabajo autónomas para los estudiantes. Ello dificulta la concreción del desarrollo curricular contextual de los contenidos acorde los lineamientos específicos para la educación secundaria rural.

Los/as docentes itinerantes asisten esporádicamente a las escuelas (a partir de múltiples variables: licencias, condiciones climáticas, transporte, entre otras) lo que genera “interferencias pedagógicas” en la configuración e implementación de estrategias de acompañamiento a las trayectorias de los/as estudiantes. Como consecuencia se evidencian interrupciones en la articulación didáctica-pedagógica entre docentes tutores de las escuelas UEM y profesores itinerantes.

Conclusión

A modo de síntesis y como resultado de nuestra investigación pudimos identificar distintas variables que inciden/atrazan las configuraciones de las trayectorias reales de los/as estudiantes, en diversos contextos, escenarios educativos, y prácticas pedagógicas.

En nuestra exploración-descripción, colocamos la mirada etnográfica sobre las condiciones institucionales: tiempos, espacios, tareas, modos de relación, instancias de acompañamiento, propuestas pedagógicas, potencialidades, articulación entre niveles, etc. que hacen a las trayectorias educativas.

En primer lugar, objetivamos que en la configuración de las trayectorias reales toman relevancia las decisiones pedagógicas, didácticas, y de gestión de quienes actúan en el escenario educativo, concatenando interrupciones en el transcurrir de dichas trayectorias. Luego de dichas interrupciones, intervienen instituciones educativas, judiciales, municipales, y de salud, que configuran dispositivos de “encauce” y acompañamiento a las trayectorias, proponiendo alternativas educativas de ingreso, permanencia y egreso de los/as estudiantes en las escuelas UEM.

Estas instituciones se encuentran en contextos singulares, aislados, donde el territorio cobra significancia, con identidades y prácticas culturales particulares; permitiendo que las instituciones educativas ocupen un lugar de preponderancia y referencia, que se traduce en actividades de extensión hacia la comunidad.

En segundo lugar, pudimos visibilizar e identificar prácticas pedagógicas con particularidades propias de cada nivel en el contexto rural de las escuelas UEM. Particularmente en el caso de la escuela UEM N° 114, reconocimos que las prácticas pedagógicas resultan significativas en tanto que son situadas y en contexto, destacándose la modalidad de EIB.

La resolución provincial N° 53/11 determina que las Unidades Educativas Multinivel deben ser concebidas como una unidad pedagógica. Sin embargo visualizamos distintas acciones institucionales que se traducen en diversos criterios de abordaje didáctico-pedagógicos, modos de planeamiento, dificultades en la articulación y el pasaje entre niveles, que interfieren en las trayectorias reales de los/as estudiantes.

Destacamos que entre los niveles inicial y primario se evidencia articulación en acciones concretas, vinculadas al seguimiento de la trayectoria real de los/as niños/as, como es el caso del “legajo común/único” estableciendo continuidad en los aprendizajes, actividades y espacios compartidos, entre otras. Las entrevistadas mencionaron que tales acciones son llevadas a cabo a partir de las decisiones pedagógicas de los actores involucrados, no siendo una decisión institucional.

El nivel primario se ve caracterizado por el incremento de la matrícula en función de lo que denominamos “*dispositivo de encauce de trayectorias*”, significando la incorporación a la institución de niños y niñas con dificultades en el desarrollo de sus trayectorias reales en las escuelas urbanas. En este sentido resultan potentes y empoderadas las prácticas docentes en el plurigrado (Escuela N° 188) que permite un abordaje didáctico-pedagógico que atendiendo a la heterogeneidad del grupo-clase, propicia la permanencia y egreso de los/as estudiantes. Dicho dispositivo presenta dificultades en el nivel secundario, debido a emergentes propios del nivel y ausencia de líneas concretas de articulación entre las direcciones de las escuelas involucradas y docentes tutores e itinerantes.

En función de lo antes mencionado, proponemos las siguientes acciones:

- Compartir reflexiones e interrogantes en torno a lo objetivado y concluido en la presente investigación.
- Delimitar acciones de desarrollo profesional y acompañamiento pedagógico de formación continua entre las instituciones sede de la investigación y las escuelas asociadas, en torno a la articulación entre niveles.
- Propiciar instancias de trabajo colaborativo y colectivo en torno a experiencias y emergentes

Bibliografía

- ❖ Alvarez, C. (2011). *El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. Estudios Pedagógicos*, 27, 267-279. (Artículo en revista)

- ❖ Cervini, R. (1999). *Calidad y equidad en la educación básica Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. (Libro completo)
- ❖ Floreal, F., Gallart, M., & Vasilachis, I. (1993). *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: CEAL. (Capítulo de libro)
- ❖ Foucault, M. (3er ed). (1992). Curso del 7 de enero de 1976. En *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta. (Ponencias o conferencias en simposio, congreso, reuniones, etc.)
- ❖ García Canclini, N. (2005) *Diferentes, desiguales y desconectados* (Mapas de Interculturalidad). Barcelona: Gedisa. (Libro completo)
- ❖ Hirsh, S., & Serrudo, A. (2010). La educación en comunidades indígenas de la argentina de la integración a la educación intercultural bilingüe. *En La educación Intercultural bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (pp Nº 17) Buenos Aires: Noveduc. (Capítulo de libro)
- ❖ Inisi, L. (1999). *La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo, racialización*. En M.R., Neufeld, M. R. & J.A. Thisted (Comps.), *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp Nº 4). Buenos Aires: EUDEBA. (Capítulo de libro)
- ❖ Manzanal, M. (2006) *Regiones, territorios e institucionalidad del Desarrollo Rural Rural. Organizaciones, instituciones y territorios*. Buenos Aires: Ciccus. (Libro completo)
- ❖ Mendoza, C. (2004). *Nueva ruralidad y educación*. Miradas alternativas. *Geoenseñanza*, 9(2),169-178. (Artículo en revista)
- ❖ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Informe de la República Argentina en el Seminario Educación de la Población Rural en América Latina; Alimentación y Educación Para Todos. Santiago de Chile: FAO UNESCO. (Informes técnicos, investigación de universidades o otros de inv.)
- ❖ Nicastro, S., & Greco, B. (2012). *Entre trayectorias; Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Editorial Homo Sapiens. (Libro completo)
- ❖ Poggi, M. (2002). *Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. Buenos Aires: Santillana. (Libro completo)
- ❖ Ramón, C., & Murphy, R. (2002). *La problemática de la educación rural en la provincia del Chubut Patagonia Argentina*. En Naya. III Congreso Virtual de Antropología y Arqueología. (Artículo en periódico o revista de circulación masiva)
- ❖ Sautu, R. (2003). *El diseño de una investigación Teoría, objetivos y métodos*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere. (Libro completo)
- ❖ Skliar, C. (2010). *Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación*. *Revista Educación y Pedagogía*, 22, 56. Artículo de revista..

- ❖ Terigi, F. (2008). Tesis de Maestría Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- ❖ Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Jornadas de Apertura del ciclo lectivo 2010 en la provincia de La Pampa. (Ponencias o conferencias en simposio, congreso, reuniones, etc.)
- ❖ Terigi, F. (Comp.). (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Libro completo)
- ❖ Vasilachis de Gialdino, I. (1991). *Métodos cualitativos I. Los problemas metodológicos*. Buenos Aires: CEAL. (Libro completo)

Anexo

- Cuadro Nº 1

	Instrumento/s	Actor / fuente:	Tiempo estimado de aplicación / relevamiento	Consideraciones
ACTORES INSTITUCIONALES ESC. Nº 188				
A	Entrevista	Director escuela Nº 188	JUNIO - AGOSTO	El director cumplió funciones en el cargo desde el momento de creación de la institución.
B	Entrevista	Directora escuela Nº 188	JUNIO - AGOSTO	La directora asume luego de la jubilación del anterior director.
C	Entrevista	Docente de nivel inicial	JUNIO - AGOSTO	La docente ejerció en los inicios del nivel inicial en la institución
D	Entrevista	Docente de nivel Inicial.	JUNIO - AGOSTO	Docente en ejercicio.
E	Entrevista	Tres profesores y un tutor.	JUNIO - AGOSTO	Docentes en ejercicio.
F	Entrevista	Maestra de apoyo	JUNIO - AGOSTO	Docentes en

				ejercicio.
G	Entrevista	Docentes de nivel Primario	JUNIO - AGOSTO	Docentes en ejercicio.
H	Grilla de observación de documentos.	Documentos escritos diversos: legajos; intervenciones interdisciplinarias; adecuaciones curriculares; PEI; PCI; producciones de los/as estudiantes; producciones de los docentes. .	SEPTIEMBRE - NOVIEMBRE	
I	Grilla de observación de documentos.	Planificaciones de docentes de nivel primario.	SEPTIEMBRE - NOVIEMBRE	
J	Grilla de observación de documentos.	Libro histórico.	SEPTIEMBRE - NOVIEMBRE	
K	Entrevista	Supervisoras de nivel primario	AGOSTO - SEPTIEMBRE	
L	Entrevista	Supervisor de escuelas itinerantes.	AGOSTO - SEPTIEMBRE	
ACTORES INSTITUCIONALES ESC. Nº 114				
A	Entrevista	Director escuela	JUNIO - AGOSTO	

B	Entrevista	Bibliotecaria	JUNIO - AGOSTO	
C	Entrevista	Docente de nivel inicial	JUNIO - AGOSTO	
D	Entrevista	Docente de nivel primario	JUNIO - AGOSTO	
E	Grilla de observación de documentos.	Documentos escritos diversos: legajos; intervenciones interdisciplinarias; adecuaciones curriculares; PEI; PCI; producciones de los/as estudiantes; producciones de los docentes.	SEPTIEMBRE - NOVIEMBRE	
F	Grilla de observación de documentos.	Planificaciones de docentes de nivel primario.	SEPTIEMBRE - NOVIEMBRE	
G	Grilla de observación de documentos.	Libro histórico.	SEPTIEMBRE - NOVIEMBRE	