

Educación rural en la actualidad. Prácticas educativas en el sudoeste de la Provincia de Buenos Aires

Elvira Lucía Andreoli & Laura Rosana Iriarte

Resumen

Las escuelas rurales se caracterizan por dar respuesta a las necesidades educativas de las poblaciones más aisladas. Esto determina de manera especial la tarea cotidiana de docentes y directores, que en la mayoría de los casos trabajan en soledad y con escasas posibilidades de intercambio con sus colegas. Una de las características básicas de estas instituciones es la atención simultánea de grados formada por grupos de niños y niñas de diferentes edades, de acuerdo con las necesidades y posibilidades de cada escuela. Surgen, entonces, interrogantes acerca del quehacer de los docentes que trabajan en estos ámbitos, de las prácticas educativas propiamente dichas, de la didáctica que desarrollan en el devenir cotidiano para responder a la singularidad de la 'problemática' del plurigrado. En este artículo se describe, devela y plantea una reflexión sobre el accionar de un grupo de estas escuelas ubicadas en el sudoeste de la Provincia de Buenos Aires.

Palabras clave: escuelas rurales, plurigrado, prácticas educativas, desfavorabilidad.

Rural education today. Educational practice in the southwest of Buenos Aires Province

Abstract

Rural schools are characterized by answering the educational needs of the most isolated populations. This determines in a special way the daily task of teachers and head teachers, most of whom work by themselves, with very few possibilities of interchange with their colleagues. One of the basic characteristics of these institutions is the simultaneous attention of grades made up by boys and girls of different ages, according to the needs and possibilities of each school. Therefore, questions arise as regards the task of teachers in this work environment, the educational practice itself and the didactics developed from day to day to respond to the peculiarity of multigrade "issues". This article describes and states a reflection on the work of a group of these schools situated in the south west of Buenos Aires province.

Key words: rural schools, multigrade, educational practice.

Educação rural na atualidade. Práticas educacionais no sudoeste da Província de Buenos Aires

Resumo

As escolas rurais se caracterizam por dar resposta a necessidades educacionais das populações mais isoladas. Isto determina de maneira especial a tarefa cotidiana de docentes e diretores, que, na maioria dos casos, trabalham em solidão e com escassas possibilidades de intercâmbio com seus colegas. Uma das características básicas destas instituições é o atendimento simultâneo de graus formados por grupos de meninos e meninas de diferentes idades, de acordo com as necessidades e possibilidades de cada escola. Surgem, então, perguntas sobre o que fazer nos docentes que trabalham nestes âmbitos, das práticas educacionais propriamente ditas, da didática que desenvolvem no cotidiano para responder à singularidade da 'problemática' da multiplicidade de graus. No presente artigo se descreve, desvela e propõe uma reflexão sobre a ação de um grupo destas escolas localizadas no sudoeste de Província de Buenos Aires.

Palavras chave: escolas rurais, graus múltiplos, práticas educacionais, desfavorecimento.

El artículo que presentamos (1) instala la problemática de la enseñanza en escuelas rurales de la zona sudoeste de la Provincia de Buenos Aires, a partir de la observación e identificación de la particular forma en que estos establecimientos organizan sus acciones y actividades. Consta de una primera parte en la que se caracterizan estas escuelas, se rescata la voz de los actores y se perfilan algunas conclusiones y nuevos interrogantes.

Uno de nuestros objetivos consiste en demostrar que “[...] junto a ‘la escuela’, tal como la mayoría de nosotros la conocemos, se han desarrollado ‘las otras escuelas’ [...], donde también los maestros enseñan” (Terigi 2006: 196). Las decisiones metodológicas se encuadran en el marco de la investigación cualitativa sobre la base de entrevistas y observaciones realizadas a catorce docentes en cuatro escuelas, sistematizadas en veintinueve protocolos.

La región elegida es una zona árida con un régimen de lluvias inferior a los 500 mm anuales, de explotación agrícola ganadera. En la actualidad, y desde hace tres años, fue declarada en emergencia agropecuaria por causa de las inclemencias climáticas. Al mismo tiempo, y asociadas a este factor, las decisiones políticas que afectan al sector han provocado el declive económico del lugar que, sin rentabilidad, no puede seguir apostando para que los productos agropecuarios continúen su desarrollo. Vaivenes políticos, devaluaciones, manejos que no tuvieron en cuenta las características de estas tierras, condujeron a la triste situación actual que acrecentó la emigración a zonas urbanas cercanas como Tornquist y Bahía Blanca.

Sabemos que el medio socio-político-económico externo es una de las dimensiones que condiciona la vida del aula dentro de cualquier escuela. En el caso específico de las escuelas rurales, la característica de dar respuesta a las necesidades educativas de las poblaciones más aisladas determina de manera especial la tarea cotidiana de docentes y directores, que en la mayoría de los casos trabajan en soledad y con escasas posibilidades de intercambio con sus colegas. “En este contexto, la situación [educativa] de las zonas rurales necesita un tratamiento específico, puesto que a los problemas ya existentes se le añaden otros en los últimos años, que produjeron mayor pauperización y éxodo.” (Fainholc 1992: 9)

Acerca de las escuelas rurales estudiadas

Los establecimientos educativos que nos ocupan pertenecen a una circunscripción que la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2004) categoriza en función de la cantidad de docentes y de las secciones que constituyen la planta funcional de cada institución: Escuelas Unitarias, en las cuales un único docente se desempeña como director y está a cargo del único grupo de alumnos, constituido por los niños matriculados en los diferentes años de escolaridad; Escuelas Bidocentes, donde la planta se conforma con

un director y un maestro; Escuelas Tridocentes, en las que se desempeña un director y dos maestros; y Escuelas con cuatro o más secciones.

En la zona de referencia hay cuatro establecimientos educacionales (en adelante escuelas A, B, C y D) que pertenecen a poblaciones muy pequeñas que se encuentran en un radio de no más de 40 km. Las escuelas A y D son Unitarias, la escuela B es Tridocente y la C es Bidocente. Los maestros, en su mayoría, son viajeros provenientes de localidades urbanas vecinas (Bahía Blanca y Villa Iris). Los edificios escolares fueron construidos por el Estado Nacional en el marco de la Ley 4874, conocida como Ley Lainez (2) (Almandoz 2000), a excepción de la escuela B, que funciona en un antiguo casco de estancia. La infraestructura de los mismos se fue deteriorando con el paso del tiempo y son mantenidos por las asociaciones cooperadoras (agrupaciones aún con mucha fuerza) y la magra asistencia del Consejo Escolar Distrital, que depende política y financieramente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

La escuela A funciona a la vera de la Ruta Nacional 35, en un sitio donde no hay asentamiento poblacional; sólo existe el edificio de una antigua cooperativa rural que ahora funciona como bar y almacén en la que habita una familia. En el mismo edificio de la escuela se ha instalado desde el año 2004 una SEIM (3). Los ocho alumnos, hijos de propietarios de tierras y de peones de campo, viven en establecimientos cercanos, asisten en el turno tarde y toman a diario su merienda en la escuela.

La escuela B está ubicada en una pequeña población de unos 300 habitantes, a 45 km. de la cabecera del distrito (Tornquist) y a unos 70 de la ciudad de Bahía Blanca. Los cuarenta y cinco alumnos viven en un radio de 30 a 35 km, a la redonda, son hijos de propietarios de tierras, de peones rurales y de una comunidad de quinteros. Aquí se desempeñan tres docentes, una bibliotecaria, una profesora de música, un profesor de plástica, un profesor de educación física, una portera y una ayudante de cocina. Se distribuye la merienda para los alumnos.

La escuela C está situada a 4 km de la ruta 35, en el medio de un sector de quintas. A escasos metros de la escuela funciona un jardín de infantes. La mayoría de los veinte alumnos que asisten a sus aulas son hijos de bolivianos o nortños que realizan actividad hortícola. La directora viaja todos los días unos 60 km, 30 de los cuales son de tierra. La docente también viaja desde un pueblo cercano. Cuentan con un profesor de plástica, uno de educación física y uno de inglés, una portera y una ayudante de cocina que comparten con el Nivel Inicial al igual que el comedor, ya que esta escuela tiene incorporado desayuno y almuerzo para sus alumnos.

La escuela D pertenece a un pueblo en vías de extinción en el que sólo quedan dos familias; a una de ellas pertenece la maestra que se desempeña como personal único. Concurren cuatro niños, hijos de propietarios de tierras y de peones rurales. En este establecimiento también se imparte la merienda para los alumnos.

Una de las características básicas de estas escuelas es la atención simultánea de grados formados por grupos de niños y niñas de diferentes edades, de acuerdo con las necesidades y posibilidades de cada escuela. Esto conlleva la exigencia de programar y desarrollar la tarea docente de manera diferente que las escuelas urbanas. En este sentido, explicita Terigi (2006) que el multigrado (4) se origina “como modalidad organizativa que se consideró adecuada para aquellos contextos sociales en que la *ratio* docente/alumno imposibilita la gradualidad; tal es el caso de las escuelas ubicadas en zonas rurales de nuestro país, en las que la baja densidad de población hace que el número de niños y niñas en edad escolar no alcance el mínimo para abrir una sección para cada grado” (p. 200).

Las instituciones observadas están organizadas a la manera del plurigrado/multigrado. En los establecimientos A y D la actividad se desarrolla en una sola aula, donde las delimitaciones espaciales están dadas por un grupo de mesas donde trabajan los alumnos de primer ciclo, en otro el segundo ciclo, y en un último grupo el tercer ciclo.

En la escuela B encontramos tres aulas, en una se desempeña todo el primer ciclo, en otra 4º y 5º año y en la tercera, 6º y 7º. Según informan las docentes entrevistadas, esta organización varía año a año de acuerdo con la matrícula, las problemáticas y/o las afinidades, y se efectúa en el mes de febrero.

El establecimiento C cuenta con dos salas, una para cada ciclo, en las que los alumnos circulan libremente ya que muchas veces, dadas las funciones que cumple la directora, se encuentran todos juntos a cargo de una única docente.

Sobre la dinámica institucional

Al focalizar la dinámica institucional específica de estas escuelas (Fernández 1994), demostramos la existencia de una forma particular de ‘escuela’, diferente de la ‘escuela modelo’ cuyas características coinciden con los establecimientos educativos urbanos. La existencia de escuelas rurales invita y compromete a investigar, conocer y comprender una forma singular de encuentro entre docentes, alumnos y conocimiento, en la cual la característica que prevalece es el agrupamiento de alumnos que cursan al mismo tiempo y en el mismo ámbito más de un año de escolaridad, con diferentes propuestas didácticas y, en la mayoría de los casos, con libros de textos pensados para niños y niñas de contextos urbanos. En las escuelas observadas se ve claramente cómo la homogeneidad por edades cede ante lo heterogéneo, diverso y simultáneo, tal como lo expresa Terigi (2006), cuando dice que la particularidad que el plurigrado imprime a las experiencias educativas determina el accionar de los docentes, quienes “toman decisiones sobre el agrupamiento de los alumnos, la secuenciación de los contenidos de enseñanza, el manejo del tiempo, los recursos y materiales, entre otros aspectos de la organización didáctica de la clase” (p. 202).

Surgen, entonces, interrogantes acerca del quehacer de los docentes que trabajan en estos ámbitos, de las prácticas educativas propiamente dichas, de la didáctica que desarrollan en el devenir diario para responder a la singularidad de la 'problemática' (5) del plurigrado. Es a través de la voz de los propios actores que podemos conocer cómo se visualizan las decisiones que construyen la didáctica. Los directivos explican su desenvolvimiento pedagógico:

Protocolo N° 3

[...] lo importante es no perder el tiempo cuando uno inicia la actividad en el día, que cada chico ya sepa lo que tiene que hacer, entonces vos ya te dedicás a un grado o a otro, no todos los días vas a enseñar un tema nuevo. Con algunos repasás, con el otro tendrás lecciones orales y con otro realizarás una guía. Trabajamos con proyectos, casi todo con proyectos, entonces obvio que varía la actividad que realiza cada uno, pero al menos hablamos de lo mismo. Por ejemplo, ahora estamos con 'Mejoramos la calidad de vida', un proyecto que es sobre educación vial, entonces ya está distribuido a cada uno lo que tiene que hacer, estamos todos con el mismo tema. Casi todo proyectos. (Director escuela A)

Yo tengo a cargo 5°, 6° y 7°, trato Naturales y muchos temas los doy juntos. Por ejemplo, en 7°, trato de profundizar algún tema más. Ahora, si doy fracciones, lo ven todos juntos aunque después dé una tarea especial a 7°. (Director escuela C)

Lejos se halla esta metodología de trabajo de la homogeneidad y la rutinización de tareas, se condice con posicionamientos del paradigma de la complejidad (Morín1990; Souto 1996), desde el cual se entiende que la actividad de enseñar está sujeta a condiciones singulares, dinámicas, cambiantes y a una elevada incertidumbre proveniente de la vida del aula, siendo ésta un espacio multidimensional, multirreferencial y polimórfico. Las prácticas están pensadas

Como sistemas complejos, en el sentido de un campo donde un conjunto de procesos, elementos y sujetos diversos se interrelacionan constituyendo un sistema nuevo con auto-eco-organización, en el que la totalidad es más que las partes y éstas conservan sus rasgos propios sin subsumirse al todo. En la clase escolar se articulan elementos y procesos de muy diversa índole que, puestas en interacción, producen sucesos singulares, acontecimientos que transcurren en el espacio y en el tiempo, y en un ambiente más allá de las mismas. (Souto 1996: 131)

Sin embargo, el desenvolvimiento dentro del multigrado depende del estilo pedagógico de cada docente, ya que en muchas de las observaciones registradas vemos cómo el caos sobrepasa la tarea educativa:

Protocolo N° 5 (Observación N° 5, escuela B)

Docente 3: -Escuchen, ustedes vieron que les dimos versitos para estudiar, ¿para qué son...?-. D3 trae un mapa enrollado, lo desenrolla y lo pone sobre el pizarrón. No tiene dónde colgarlo. Lo sostiene ella con sus manos (es un planisferio). Entra la cocinera y mira hacia todos los alumnos como contándolos y se retira. La puerta está abierta y sigue así. D3: -¿Qué es ser libres?-. Los alumnos intentan algunas respuestas en el momento en que el mapa se cae al suelo y D3 lo deja allí. No lo levanta.

D3: -¿Qué había en esos años que ahora no hay y qué hay hoy que antes no había?-. Los chicos quieren participar... todos intentan respuestas.

D3: -Los versitos se los voy a tomar el viernes.

Alumno 18: -¿Cuánto falta?

D3 no le contesta al alumno.

D3: -Pongan el día-. Mientras, se dirige al pizarrón y escribe: 'Hace muchos años...'

Varios de los alumnos se le acercan y le hacen preguntas, pero D3 sigue escribiendo varias preguntas [...]. -Ésa es la actividad para tercero, la pueden hacer en grupo.

A V21 parece que le cuesta copiar del pizarrón porque está muy alejado y sentado de costado, por lo tanto debe retorcer su cuerpo para poder ver el pizarrón.

Alumna 15 (en adelante M15) le pide a D3 que le saque el buzo porque tiene calor. D3 le dice que luego, en el recreo, se lo saca. Se dirige al pizarrón que está en frente de segundo año y escribe: '1810, hace muchos años. Comparamos épocas'

M24 se levanta y camina hacia el pizarrón, se fija lo que dice y vuelve a sentarse.

D3 trabaja con los niños de segundo año, les dice que vayan completando y se va con los de primero. Habla con V17. -¿Ya pusieron el día?-. D3 sale del aula y vuelve trayendo una silla.

-Pongan el título. A ver... ¿podemos dejar de charlar?-, les dicta: -El 25, el 2 y el 5, ¡V18!, la cola en la silla y a trabajar-, le dice a V18 con un tono firme y casi gritando, -... de, separadito de, y separado ma... ma ... yo, la que aprendieron ayer, la de payaso. Subrayen el título. La de yuyo es la de mayo. Ahora subrayo el título y dejen un renglón: ese día fuimos, ¡V11 y V12!-, grita fuertísimo, -dejen de hablar de cosas que no son de la escuela. La próxima vez vamos a tener que firmar el cuaderno, ¿terminaron de copiar? porque me parece que charlan más de lo que trabajan... libres.

Toca la campana.

Otra de las características que distingue a los establecimientos en cuestión es el aislamiento espacio-temporal con respecto a las zonas urbanas y, por lo tanto, de los organismos político-administrativos del Sistema Educativo como la Secretaría de Inspección, el Consejo Escolar, las asociaciones gremiales y las obras sociales; esto hace que la distancia no sea sólo material, sino que llega a convertirse en un serio problema comunicacional. Los directivos atribuyen abandono desde las esferas superiores inmediatas hasta el último escalón de la pirámide jerárquica:

Protocolo N° 1

[...] no es que sea tan difícil pero te matan con el tema de que no se dan cuenta del lugar en el que estás vos, uno sí se da cuenta, uno va y los ve en dónde están ubicados. Ni los del partido, ni hablar de los de La Plata, pero ni los del partido [...] uno va y X [Consejera Escolar] te dice: porque yo fui maestra rural. Sí, hace 30 años, que yo no me acuerdo de haber hecho ninguna planilla, habría alguna pero no como ahora. (Director escuela C)

[...] para ellos existen las escuelas rurales, pero para nosotros es esta escuela [...]. Yo lo que quisiera es que ellos fueran más reales, que sepan lo que pasa en el campo... no todo tan idealizado. ¿Para qué queremos DirecTV si no está conectado? ¿Para qué me mandaron un teléfono celular si acá no tienen alcance porque no hay antenas? [...]. Ahora nos convocaron a todos para el censo porque dicen que EGB era la más capacitada. Nos mandaron un video con lo que tiene que hacer el censista en la zona rural. En el video, el docente va en una bicicleta por un campito hermoso, con pastito, precioso... faltan las margaritas y una canastita y nada más. Y hay una sola casita en el segmento que le toca a él... yo soy jefa de sección, tengo cuatro radios, debo nombrar a los jefes de cada radio, a cada jefe le corresponden seis censistas y a cada censista veinte casas de zona rural... veinte viviendas, en medio de caminos que no tienen ni césped ni floritas... no es una casita como en el video. (Directora escuela A)

A esto se suma la multiplicidad de tareas que se agregan a las funciones propiamente pedagógicas: preparar la merienda, cortar el pasto, limpiar los baños, dar catecismo, acompañar a los alumnos a documentarse, ocuparse del transporte de los alumnos de 8° y 9° que articulan con escuelas en las que está implementado el tercer ciclo, matar murciélagos, regar el patio, organizar y hacer funcionar la cooperativa, etc.; tareas que en ninguna normativa ni circular se especifica que deben cumplir:

Protocolo N° 1

Te tenés que ocupar del transporte, de la cooperativa, de las planillas, del censo, de tantas cosas que yo me pregunto ¿por qué tenés que entender de todo eso? A la final de lo que menos te ocupás es de lo que tenés que ocuparte. Les restás tiempo a los chicos para ocuparte de cosas sin sentido y con tantas vueltas que es estresante. Es terrible, terminás haciendo lo que no querés. (Directora escuela C)

Sin embargo, al escuchar al director de la escuela D surge la idea de que estas tareas ‘extras’ son propias de la actividad en este tipo de establecimientos, y las decisiones que el docente tome en cuanto a su desenvolvimiento harán la diferencia. Dice:

Protocolo N° 7

[...] con los chicos charlábamos ayer de que hay más flores acá, en la escuela, que en mi casa, mientras que cuando yo llegué acá, no había ninguna flor y la maestra que estaba anteriormente también era una docente rural, entonces va en el espíritu de la persona, hay personas que van y trabajan en una escuela rural igual que en una escuela urbana, abre la puerta a tal horario, cumple con su tarea, cierra la puerta a tal horario y se va, listo y está todo bien, pero vos mirás alrededor y la escuela no tiene vida.

Los docentes que asumen cargos en las escuelas rurales ya saben que deben realizar viajes todos los días o quedarse a vivir en esos áridos parajes, pasar frío, calor, padecer lluvias, recorrer caminos intransitables para educar, muchas veces, en total soledad. La directora y única docente de la escuela A nos dice:

Protocolo N° 1

[...] las escuelas unitarias no deberían existir, así tengas tres chicos, necesitás un maestro de apoyo, o llamalo asistente, o llamalo preceptor, como sea, nunca con una sola docente

Y para el director de la escuela D:

Protocolo N° 7

Generalmente, el director de escuela rural se lleva toda la carga sobre sí y toda la responsabilidad porque lo que en una escuela con mayor matrícula cuenta con docentes, las tareas son compartidas entonces entre todos se resuelve lo que es la administración, lo que es la organización de los proyectos, las tareas, todo resulta más armónico y más fácil [...]. En la escuela rural el esfuerzo es mayor, la carga es mayor, el sacrificio es mayor.

Otra de las peculiaridades de estos espacios educativos es la concentración de la vida socio-cultural de la comunidad que nuclean. Esto puede verse en la fuerza y protagonismo que adquieren las asociaciones cooperadoras:

Protocolo N° 7

[...] en esta escuela está armada la cooperadora muy fuerte y la comisión ocupa los cargos y los desarrolla [...] lo común es que los padres que colaboran lo hacen esporádicamente, en cambio acá es constante e incluso colabora gente que no es de la comunidad, que no tiene hijos en la escuela. (Director escuela D)

Últimas reflexiones y nuevos interrogantes

Hasta aquí hemos propuesto algunas claves para interpretar las prácticas educativas en las escuelas rurales, y sabemos que este paso nos lleva a respuestas provisionarias, nuevas ideas de trabajo, interrogantes, problemas e hipótesis emergentes.

A partir de este análisis inferimos que junto con las prácticas educativas propiamente dichas, estas escuelas concentran la circulación y el desarrollo sociocultural de cada una de las comunidades. “Para las zonas rurales la educación implica un proceso de integración sociocultural porque trasciende los límites espaciotemporales de la institución formal escolar.” (Fainholc 1992: 9) ¿Qué representa la escuela para la familia rural de esta región? ¿Se colocan en ella expectativas de superación? ¿Participan los padres de la dinámica institucional?

En la triangulación analítica de las observaciones de clases, los discursos de los actores y la teoría se puede descubrir y comprender que estamos ante prácticas educativas distintivas. Nos dice Terigi (2006):

De tal modo, parecería que estamos frente a un saber que de alguna manera los docentes desarrollan, aun si su biografía escolar y su formación inicial suelen no haber desempeñado un saber relevante, en cuanto a proveerles un marco de trabajo específico para el plurigrado. Estamos, entonces, ante una verdadera ‘invención del hacer’. (Terigi 2006: 202)

Creemos que las particularidades detalladas en este artículo permiten identificar la especificidad de la enseñanza en escuelas rurales (plurigrado, aislamiento espacio-temporal, multiplicidad de tareas, concentración de la vida social y cultural de la comunidad, etc.) no sólo diferenciándolas de las escuelas urbanas desde la carencia o la categorización de desfavorabilidad (6), sino desde la contemplación del fenómeno educativo en su máxima expresión: el encuentro entre el docente, el saber y el alumno en los más recónditos lugares de la tierra. Surge aquí una primera urgencia: “cómo objetivar, reconocer aquellas concepciones desde un ejercicio crítico para poder desconstruirlas, interrogarlas, inquietarlas y, desde allí, con los restos, con lo que quede, reconfigurar otra mirada y construir otra práctica” (Redondo 2004: 201).

Esta investigación mira otros sujetos, otros lugares, otras escuelas, diferentes de la matriz naturalizada que impone y generaliza un único modelo de escuela. Realidad que debe ser mucho más investigada y estudiada no sólo para comprenderla y explicarla, sino para producir saber relevante y significativo que pueda volcarse en la formación y capacitación de docentes y directivos... ¿Una ‘didáctica de las escuelas rurales’?

Notas

- (1) Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación “Tecnologías en acción en aulas rurales. Representaciones y realidades”. Tesista: Laura Rosana Iriarte. Directora: Elvira L. Andreoli.
- (2) “En 1905, el Congreso Nacional aprobó la Ley 4874, denominada Ley Láinez –en virtud del senador Manuel Láinez–, en cuyo marco el gobierno federal comenzó a fundar escuelas primarias en todas las provincias. La Ley Láinez facilitó la extensión de la aplicación de la Ley 1420 en el ámbito nacional.” (Almandoz 2000: 64)
- (3) Servicio Educativo Infantil de Matrícula Mínima.
- (4) La Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires denomina ‘aula multigrado’ o ‘plurigrado’ a aquellas situaciones donde muy pocos alumnos de algunos de los grados forman la matrícula total de la escuela hasta las que agrupan grados del mismo ciclo o inclusive trabajan juntos alumnos de distintos ciclos.
- (5) Terigi (2006) dice que suele verse al plurigrado como una problemática, pero que esta situación puede deberse a que es un contexto escasamente analizado.
- (6) La categorización de desfavorabilidad permite graduar a las escuelas rurales o de contextos suburbanos como grado 1, 2, 3. De acuerdo con esta graduación corresponde, por ejemplo, el sueldo de los docentes que toman cargo en ellas. A mayor grado, mayor desfavorabilidad y mayor rentabilidad.

Fuentes

Argentina, Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2004). *La educación en contextos rurales. Algunas aproximaciones acerca de las escuelas rurales y de islas*. Buenos Aires: Dirección de Educación Primaria.

Bibliografía

- Almandoz, M. R. (2000). *Sistema Educativo argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires: Santillana.
- Fainholc, B. (1992). *Educación rural: temas claves*. Buenos Aires: Aique y REI Argentina S. A.
- Fernández L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Morín, E. (1990) *Introduction à la Pensée Complexe*. París: ESF.
- _____ (1999). *Los siete saberes de la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (1996). “La clase escolar: Una mirada desde la didáctica de lo grupal”. En Camilloni, A. et al., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2006). “Las ‘otras’ primarias y el problema de la enseñanza”. En Terigi, F. (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fecha de recepción: 28/02/2007 · Fecha de aceptación: 01/06/2007