RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Marino, Claudia Alejandra

La articulación como proceso en el sistema educativo. La concepción de proceso en las propuestas de articulación del colectivo docente de los niveles inicial y primario

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Marino, C. A. (2022). La articulación como proceso en el sistema educativo. La concepción de proceso en las propuestas de articulación del colectivo docente de los niveles inicial y primario. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3840

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Claudia Alejandra Marino, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
Abril de 2022, pp. 139,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades

La Articulación como proceso en el Sistema Educativo. La concepción de proceso en las propuestas de Articulación del colectivo docente de los Niveles Inicial y Primario

TESIS DE MAESTRÍA

Claudia Alejandra Marino

claudiaalemarino@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta tesis es poder contribuir a los estudios en el campo educativo, tanto en el ámbito del Nivel Inicial como del Nivel Primario en contextos rurales. El estudio se enfocará en el abordaje de la articulación entre ambos. Se propone analizar la concepción de proceso que disponen los actores sociales en las Instituciones Educativas en el marco de la articulación, tanto en el Nivel Inicial como en el Nivel Primario en el contexto rural del Distrito de General Las Heras, Se tomarán como casos de estudio dos parejas institucionales: por un lado, el JIRIMM N° 1 y la Escuela Primaria N°6 y por el otro el JIRIMM N° 7 y la Escuela Primaria N° 10. La investigación de campo se llevó a cabo en el período 2019-2021.

Se buscará promover la reflexión crítica acerca de la articulación como proceso: su tránsito, la continuidad pedagógica, el contexto rural, los criterios de aprendizaje, los dispositivos pedagógicos, los discursos, las trayectorias educativas y las prácticas pedagógicas, entre otros aspectos. Esta investigación incluirá como metodología un trabajo etnográfico y de análisis documental, estrategias que permitirán visualizar e interpretar las prácticas de articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario, sus continuidades y/o posibles resquebrajamientos.

El contexto rural es el escenario en el que los actores sociales, sobre todo los docentes, diseñan las pautas, las fronteras y las intervenciones en los terrenos educativos. El aporte se centra en la comprensión del proceso de elaboración y producción de propuestas de articulación de los docentes, ya que se piensa en el proceso como escenario pedagógico compartido y simultáneo entre ambos niveles. Se destaca también que los docentes son simultáneamente directivos, ya que se encuentran a cargo de los grupos de alumnos y de alumnas de cada nivel en el contexto rural del Distrito de General Las Heras.

Los problemas que ha traído la pandemia del coronavirus han puesto a prueba a toda la sociedad y en lo que respecta a la educación, los docentes se han reinventado en el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia, desde la virtualidad. Por lo tanto, en esta tesis se continua y completa la investigación a través de una etnografía, pero de modalidad virtual.
Esta situación inesperada dio visibilidad a una ruptura de las fronteras de las instituciones, que fueron pensadas para ser un espacio independiente del ámbito familiar, aunque en el vínculo con ellas se base la continuidad pedagógica. Esta ruptura del espacio físico de la institución educativa y el traslado de los procesos de aprendizaje al ámbito familiar dio cuenta de la diversidad y las desigualdades propias de estos espacios. A su vez, las nuevas tecnologías desafian los roles de los educadores y abren un mundo de nuevas perspectivas, competencias y necesidades.
Palabras clave: Articulación-Proceso-Criterios de Aprendizaje-Ámbito Rural-Trayectoria escolar.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

La Articulación como proceso en el Sistema Educativo. La concepción de proceso en las propuestas de Articulación del colectivo docente de los Niveles Inicial y Primario.

Tesis presentada para la obtención del grado
de Mg. en Ciencias Sociales y Humanidades

Lic. Claudia Alejandra Marino
Directora: Mg. Elisa Spakowsky
Co-Director: Dra. Talía Violeta Gutiérrez

Agradecimientos.

A mi marido Raúl y a mi hijo Francisco, a mi familia por acompañarme y comprenderme en la importancia del estudio y la formación.

A mis amigas por el apoyo y motivación para no bajar los brazos.

Al Sr. Carlos Crespo, a la Sra. Inés Marré.

A la Universidad Nacional de Quilmes por concederme la posibilidad de estudio y de graduarme en ella.

A la Elisa y Talía especialmente por su supervisión y dirección en ésta Tesis de Maestría; por sus valiosos comentarios, enseñanzas, paciencia y amor.

A Laura, por su colaboración y apoyo incondicional.

A las Señoras Inspectoras del Nivel Inicial y del Nivel Primario, Inspectora Jefe Distrital.

A la Subsecretaria de Educación del Distrito de General Las Heras Señora Natalia Notari.

Esta tesis está especialmente dedicada a los directivos, docentes, alumnos y alumnas, comunidad educativa del JIRIMM N ° 1 Y Escuela N° 6 José Manuel Estrada, JIRIMM N° 7 Y Escuela N° 10 Mariano Moreno del Distrito de General Las Heras.

Índice

Introducción 8

Objetivos 11

Problemática de la Investigación 12

Capítulo I: Estado del Arte 14

Investigaciones en el Territorio Argentino 14

Investigaciones en el Orden Internacional 28

Capítulo II: Marco Conceptual y Metodología 36

Introducción 36

Marco Conceptual 36

Metodología 46

Metodología Específica de las Entrevistas Trabajadas.....49

La Investigación Etnográfica 50

Capítulo III: Articular en la Pluralidad 56

Introducción 56

Análisis de las Entrevistas 56

Trabajar entre la Empatía y la Libertad ……..58

De la planificación estructurada a la planificación desestructurada……..59

Continuidades Pedagógicas y Criterios de Aprendizaje como Proceso: entre la Asistencia y la Transmisión …… .62

Entre el Juego y la Atención ……64

La Identidad Institucional ……68

El Proceso Articulador en el Contexto Rural ……....70

Aprendizaje Compartido ……..71

El lazo familiar. Diario de una docente ……...……74

Capítulo IV: Entre Ruralidades: habitar lo rural en el Distrito de General Las Heras……..… .77

Introducción …….…77

La Educación Rural en Perspectiva ……..……77

La Educación entre Jardines Rurales ……..…80

El Partido de General Las Heras ……..82

La Historicidad del Proceso de Articulación en los JIRIMM …….83

Breve descripción de nuestro Caso de Estudio: los JIRIMM de General Las Heras ……86

Formas de Articulación y Adaptaciones en Estado de Emergencia Sanitaria …… 88

El Niño/a Rural Narrado por una Docente ……...92

Reflexiones Finales …… 95

Análisis de los escenarios explorados ……95

Sugerencias ……98

Proyecciones …… 99

Anexo de Entrevistas …….. 101

Anexo de Normativas ……...121

Anexo Fotográfico …… 128

Referencias Bibliográficas …….. 132

Introducción

> “La articulación hace referencia a la existencia de partes separadas que, por lo tanto, conservan su identidad, y que a la vez se necesitan mutuamente en función del mejor cumplimiento de una actividad que las involucra a ambas”
> (Harf, 2016, p. 96)

La presente tesis tiene como propósito componer el proceso de articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario del sistema educativo en el contexto rural, analizando los imaginarios, revisando cuáles son los elementos que componen un proceso y las categorizaciones que tienen los docentes sobre este concepto.

Cuando se piensa en articular las prácticas de los docentes, también se analiza el pasaje que experimentan los alumnos y alumnas de diferentes niveles. Se tienen en cuenta tanto las ventajas como las desventajas, así como las nuevas perspectivas que experimentan. Estos aspectos se contemplan para fundar estrategias y causales que contribuyen a la continuidad de los trayectos escolares. Por otra parte, se quiere resignificar el concepto de “dejar las huellas” y contribuir a la continuidad de otras líneas de investigación.

Se propone pensar más allá de los niveles y de los ciclos. El enfoque estará en los procesos continuos de aprendizaje, como lo señala el Diseño Curricular del Nivel Inicial RESFC-2018-5024-GDEBA-DGCYE y el Diseño Curricular del Nivel Primario, Resolución N° 1482/17, ambos de la Provincia de Buenos Aires. Lo que se plantea en estos diseños son procesos continuos orientados al ámbito rural, para dar cuenta de la trascendencia que tiene el hecho de que los docentes aborden el proceso de articulación en ambos niveles del Sistema Educativo a la hora de pensar en las prácticas pedagógicas. Esto posibilita la construcción de nuevos diseños y permite crear estrategias innovadoras, con otros modos y formas de enseñar a ese niño/a del contexto rural.

El objetivo de esta investigación se sustenta en analizar la concepción de *proceso* en el marco de la articulación que disponen los actores sociales en las

instituciones educativas investigadas, tanto en el Nivel Inicial como en el Nivel Primario. El estudio se realizará a través del análisis de casos en el contexto rural del Distrito de General Las Heras, para lo cual se seleccionaron dos pares de instituciones, el Jardín de Infantes Rural e Islas de Matrícula Mínima; JIRIMM N° 1 y Escuela Primaria N°6 y JIRIMM N° 7 y Escuela Primaria N° 10 Paraje Marré, Cuartel Tercero.

El problema se plantea a partir de considerar cuáles son los elementos que forman parte de un proceso de articulación en el tránsito de un Nivel a otro Nivel dentro del contexto rural. Se analizarán sus significaciones, imaginarios y sus previsiones didácticas.

En línea con lo planteado, Alvarado Quintana, Galaverna, y Maibach Arnaudo (2020) proponen generar más espacios de encuentros entre directivos y docentes de ambos niveles que incluyan a docentes especiales y a toda la comunidad educativa. Esto permitiría generar la posibilidad de crear y diseñar actividades lúdicas entre ambos niveles. Mencionan también la posibilidad de generar y gestionar un conjunto de saberes centrales significativos que puedan facilitar procesos de construcción y producción de conocimientos a través de la creación conjunta de escenarios y ambientes diversos de trabajo. Destacan sobre todo la posibilidad de que ambos niveles puedan convertirse en una oportunidad de construcción para reflexionar conjuntamente sobre otros ambientes y escenarios que permitan la continuidad pedagógica.

Wetzel (2020) por su parte menciona una propuesta que le otorga un nuevo significado al vínculo pedagógico en aulas de secciones múltiples de Nivel Primario en el contexto rural: “algunas prácticas escolares en contexto rural conservan evidentemente aristas tradicionales, acentuadas por la falta de actualización de la mayoría de los docentes” (p.7).

La presente investigación se inserta en esa línea que resalta el interés de analizar la problemática de la articulación entre niveles y se aboca a estudiar el tema desde parámetros y perspectivas diferentes a las que habitualmente se

encuentran en los estudios de campo de la temática. Se pondrá el foco y se construirá desde el trabajo situado en el contexto analizado.

El estudio se desarrolló sobre una modalidad de investigación educativa etnográfica, ya que se apuntó a describir la cultura del contexto rural y la relatoría de los actores sociales. Esto se llevó a cabo a través de la observación participante y no participante y las entrevistas semiestructuradas, con el propósito de examinar y analizar sobre los documentos obtenidos, registros y ordenadores didácticos. Se complementó con el análisis de fuentes documentales, en particular la normativa que rige estos niveles en la provincia de Buenos Aires.

Objetivos

Objetivo general

Observar, indagar, analizar e interpretar la concepción de Proceso que disponen los actores sociales en las Instituciones Educativas en el marco de la Articulación, tanto en el Nivel Inicial como en el Nivel Primario en el contexto rural del Distrito de General Las Heras. JIRIMM N° 1 y Escuela Primaria N°6 Paraje Granja Blanca y JIRIMM N° 7 y Escuela Primaria N° 10 Paraje Marré, Cuartel Tercero.

Objetivos específicos

- Conceptualizar sobre el Proceso de Articulación que disponen los docentes, los equipos directivos y la comunidad educativa del Nivel Inicial y del Nivel Primario en el contexto rural en el Distrito de General Las Heras.
- Identificar los elementos que componen un Proceso en el marco de la Articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario en el contexto rural.
- Indagar sobre los saberes, las intervenciones, percepciones y posicionamientos del colectivo docente y de los equipos directivos del Nivel Inicial y del Nivel Primario sobre el Proceso de Articulación en el contexto rural.
- Reconocer las funciones del proceso educativo y el modo en que las prácticas se vinculan en relación a la Articulación, como dispositivo pedagógico social.

Problemática de la Investigación

La problemática de la articulación es reconocida por todos los actores sociales en el terreno escolar y en todos los contextos, sean educativos, psicológicos, sociales o políticos. En cuanto a la literatura, se ha podido identificar investigaciones relacionadas en función a esta temática que dejan al descubierto las vacancias respecto al abordaje de la articulación como proceso.

En primera instancia nos resulta relevante esta propuesta, ya que pretende colaborar con el colectivo de docentes de las escuelas rurales sobre el abordaje de un Proyecto de Articulación a la luz de los aportes e investigaciones realizadas.

En segunda instancia este estudio se propone revisar las prácticas pedagógicas situadas en procesos de articulación, pensando no solamente en las trayectorias de los alumnos y de las alumnas, sino también en el abordaje de los docentes sobre los escenarios pautados y simultáneos. Por otro lado, serán aportes contextualizados, con una mirada proyectiva al colectivo docente, la comunidad y los niños y niñas en el ámbito rural.

En tercera instancia, esta indagación pretende aportar información que contribuya a comprender y subsanar la brecha anual que reclama todos los años en el sistema educativo, precisamente en el Nivel Inicial y en el Nivel Primario respecto a cómo desarrollar el Proceso de Articulación, reflexionando primero e interpelándonos después acerca de cómo se vinculan las prácticas pedagógicas con secciones multiciclos y multigrados en las escuelas rurales.

Por lo tanto, el problema radica en pensar ¿Cómo conciben al Proceso de Articulación los docentes de ambos niveles?, ¿Cuáles son los dispositivos pedagógicos que se vinculan con las prácticas docentes en el proceso de Articulación? O bien ¿Cómo conciben la Articulación entre niveles los docentes de Nivel Inicial y del Nivel Primario? ¿Qué enseñanzas y qué aprendizajes se ponen en juego en la Articulación?

En el presente trabajo se parte de una serie de hipótesis iniciales. Pensamos que la articulación es un proceso complejo que pone en juego diversas prácticas de las/os docentes que pueden ser semejantes o no en los niveles a analizar, pero también que responden a diversas concepciones propias y derivadas de los documentos y normativas emanadas de la repartición educativa y la interpretación que se realiza en cada situación. Asimismo, interpretamos que este proceso adquiere una significación específica en el contexto rural y de aulas multigrado. En estudio de esta problemática a través del análisis de casos brindaría enseñanzas y aprendizajes, aplicables en diversas situaciones siempre adecuándolas a los contextos en que se produce la interacción educativa.

Por último, esta tesis se propuso pensar en las funciones de todo proceso educativo: cómo se manifiesta, qué se debe mirar y sobre todo qué cuestionamientos hacer para volver a mirar, así como analizar las incertidumbres como también las certezas para plantear nuevas situaciones y nuevas propuestas de articulación.

Como se ha mencionado, se pretende asimismo que esta investigación signifique un aporte al trabajo de los docentes de ambos niveles, tanto del Nivel Inicial y del Nivel Primario en el contexto rural. Se propondrá la implementación de un Proceso de Aprendizaje Continuo de Articulación (PACDA). Esto implica situarse más allá de una estructura didáctica y organizativa y poder vincularse con otros tópicos para reflexionar y construir a partir de lo explorado, sin descartar la posibilidad de enlazar los proyectos de Articulación de las otras escuelas rurales para conformar un Único Proyecto Distrital de Articulación UPDA[1].

En definitiva “un proyecto de escuela inteligente encamina sus esperanzas al desarrollo de un modelo educativo que considera el pensamiento como la fuerza potencial para hacer evolucionar los talentos, y con estos el conocimiento” (Aranguren Peraza, 2020, p. 12).

[1] Este punto se retomará en las reflexiones finales como propuesta de continuidad investigativa

Capítulo I
Estado del Arte

> La escuela rural es un actor dinámico en la dimensión territorial y lo es desde varias perspectivas que se complementan entre sí: como miembro activo de un sistema institucional territorial, como receptora de identidades y emociones, como capital social local y como elemento configurador en la construcción social rural.
>
> (Boix Tomas, 2014, p.89)

Investigaciones en el Territorio Argentino

Para contextualizar esta investigación, se presentarán diversos estudios realizados sobre la temática, tanto a nivel nacional como internacional, vinculados con el concepto de articulación entre Nivel Inicial y Primer Año del Nivel Primario. Se presentarán en orden cronológico, para ilustrar la evolución investigativa del tema que nos compete.

Brumat (2011) aborda una experiencia desarrollada en tres escuelas primarias rurales en la provincia de Córdoba, Argentina. La autora trató de analizar la vida cotidiana de estas escuelas rurales teniendo conocimiento sobre la dimensión política que las atraviesa, en cuanto a las normativas, acciones y programas gubernamentales destinados a las escuelas y a los docentes. Propone tres líneas importantes de análisis: la existencia del plurigrado[2], el agrupamiento de escuelas y la especialización en Educación Rural para el Nivel Primario. Toma en cuenta que las escuelas estudiadas tienen en común varios aspectos: tienen paneles solares que abastecen de energía eléctrica, cuentan con radio para comunicarse y son escuelas de personal único (PU). Esto último implica que el

[2] La modalidad de plurigrado radica en la escasa matrícula de alumnos u de alumnas y por tal motivo se los agrupa en diferentes años de escolaridad en espacios plurigrados; constituyendo unidades uni, bi o tridocentes.

maestro está cargo de la enseñanza de todos los grados y también a cargo de la dirección.

La autora planteó como objetivo de su tesis la importancia de que todos los alumnos rurales completen la EGB[3] en sus lugares de residencia y que los niños y niñas de Nivel Inicial puedan cursar en las escuelas de sus comunidades. Por otro lado, resaltó también la importancia de bajar la tasa de sobreedad de los alumnos y alumnas, capacitar a los docentes rurales para el trabajo en plurigrado y suministrar a las escuelas rurales los servicios básicos (energía eléctrica, agua, entre otros).

La metodología de trabajo consistió en alternar espacios de encuentro entre docentes, con profesores y supervisores y el análisis de casos de enseñanza en plurigrado.

Durante la investigación la autora analiza testimonios de docentes y se encuentra con la manifestación explícita de parte de ellos sobre su falta de formación para el trabajo en plurigrado (Brumat, 2011, p.7) dejando ver las debilidades que sienten frente al abordaje de la enseñanza en este contexto. Teniendo en cuenta lo expuesto, puede verse que existen múltiples dimensiones constitutivas en relación a la tarea escolar: cómo se pueden organizar en las aulas, cómo funcionan, en qué contextos se encuentran, cuál es la formación de los maestros. Conducen a preguntarse sobre las políticas estatales que den respuestas al sector rural y que permitan comprender la propuesta pedagógica que atienden los docentes en la labor del plurigrado.

Por todo esto, las preguntas pensadas por la autora giran alrededor del conocimiento de los docentes capacitadores sobre las problemáticas de las escuelas rurales, ya que los módulos son iguales para todo el país, pero las problemáticas son cualitativa y cuantitativamente diferentes. En función a esto, se plantea sobre la importancia del postítulo de Educación Rural para maestros de Nivel Primario, como una alternativa para favorecer la especificad de cada caso y construir sobre el cómo se construye la docencia en las escuelas rurales.

[3] Sigla que corresponde su significado Enseñanza General Básica.

Prudant y Visintin (2013) se proponen mostrar la falta de formatos alternativos que se han visto en salas independientes donde el sistema educativo ha marcado un devenir histórico como la normalidad. Las formas de organización que el Nivel Inicial recoge en la ruralidad afirman que deben ser entendidos en respuestas a las políticas nacionales y locales para garantizar el ingreso y la trayectoria de los niños/as en el contexto rural.

La implementación de secciones multiedad[4] y multinivel del Nivel Inicial en contextos rurales muestra el propósito de responder a problemáticas de esta modalidad. Con esta metodología de enseñanza se busca ampliar la cobertura y buscar la universalización en el acceso facilitando otras formas organizativas particulares del contexto rural. Las oportunidades de relacionarse con niños/as de diferentes edades estando en una misma sala permite ver una riqueza de experiencias que los prepara progresivamente a conocer desde otros espacios de participación. Sobre esto, los autores plantean:

> La sección multiedad presenta en algunas jurisdicciones (Entre Ríos Y Misiones, Argentina) la particularidad de la itinerancia. Las secciones multiedad con itinerancia representa en Entre Ríos una oferta institucionalizada por las autoridades del Nivel Inicial provincial allí donde las condiciones locales hacen imposible una multiedad fija. Por otra parte, en la provincia de Misiones se ha optado por este tipo de modalidad, teniendo en cuenta la experiencia entrerriana, en algunas regiones de la provincia, no constituyendo una oferta extendida. (Prudant y Visintin, 2013, p.12)

La itinerancia se crea pensando en función de los nuevos niños/as de 5 años, pero una docente a cargo puede tener a cargo niños de 5 años, de 4 y 5 o bien de 3, 4 y 5 años. La variable de “multiedad” en estos contextos no ha sido tenida en cuenta y se aplica de diferente forma en cada colegio. Según los lineamientos provinciales, los niños/as asisten la mitad de los días de clase en

[4] La sala multiedad hace referencia a la conformación de un solo grupo de niños/as con edades diferentes, que transitan experiencias en el Jardín de Infantes. (Ministerio de Educación de la Nación, 2007)

relación con el calendario oficial, ya que el docente alterna el cuidado de la clase con otras secciones. A pesar de esto, y con la intención de generar una continuidad pedagógica, algunos colegios optan por la asistencia diaria, aunque eso implique que los niños y de las niñas deban permanecer en la institución a cargo de la docente de primaria.

En el trabajo de las autoras se puede observar que la universalización de la sala de 4 y la obligatoriedad de la sala de 5 años fueron acciones que promovieron la mayor cantidad de niños/as en el Nivel Inicial (Ley de Educación Nacional. 26206, 2006), tal es así que la sección multinivel se relaciona compartiendo actividades comunes y propias. Sin embargo, uno de los beneficios de incluir a los niños/as del Nivel Inicial en las aulas multinivel, se relaciona con las dificultades concernientes al lenguaje que aparecen por lo general en los niños/as en el contexto rural (dificultades tanto de comunicación escrita y oral como problemáticas de lectura). Se plantea que incluirlos con compañeros de diferentes edades favorecería el desarrollo de la comunicación, la escritura en los grados superiores y la lectura. Además, el trabajo de los grupos plurigrados, forma parte de una problemática de la educación rural. En el multinivel, el tema es más profundo y complicado, ya que confluyen lógicas y prácticas de enseñanza diferentes del Nivel Inicial y Nivel Primario.

En un mismo grupo de alumnos/as, también se identifican las diferencias relacionadas con las prácticas cotidianas del Nivel Inicial del entorno lúdico. En particular las ludotecas escolares fueron de un gran logro pedagógico en relación a la práctica pedagógica de la escuela primaria:

> La Ludoteca escolar, definida por la Dirección Nacional del Nivel Inicial, como una específica organización de juegos, juguetes y materiales, tiene como intención fundamental la promoción de espacios de juego. Desde esa dirección, se la concibe como un concepto y un objeto. Un concepto porque implica una idea acerca de la organización de los materiales para jugar a través de tres formatos de juego (dramatizaciones, construcciones y juegos con reglas convencionales); y un objeto porque es una unidad material, ya

que los juegos y juguetes que la conforman constituye un único objeto. (Ludotecas Escolares para el Nivel Inicial. Fundamentación Pedagógica y Aspectos Organizativos, 2011, p. 16)

Se infiere de lo expuesto que aún coexisten estereotipos vinculados a la primarización de la enseñanza, ya que se registran espacios lúdicos y actividades que se preparan para la escolaridad primaria. De igual manera, los supervisores impulsan y gestionan estrategias para la articulación entre ambos niveles a través de la incorporación de ludotecas escolares. Esos patrones aparecen tanto en el Nivel Inicial, en relación a la preparación a la escolaridad, como en el Nivel Primario, en relación a las expectativas de los egresados del Nivel Inicial. Por otro lado, se registra una escasa formación pedagógica sobre las secciones multiedad, de la misma manera que en las escuelas primarias, con los plurigrados, son los supervisores los que acompañan proponiendo estrategias a las secciones.

El trabajo desarrollado por Escobar (2017) hace mención a las políticas educativas para la Educación Rural en territorio bonaerense.[5] Menciona cómo se establecieron acuerdos y encuentros internacionales con el fin de constituirse como centros-clases, para el progreso y avance de la educación rural, con el propósito de invitar y motivar a los países para plantear alternativas educativas específicas de las poblaciones vulnerables. Esta propuesta se basó en relevamientos que se habían realizado en el marco de un estudio reciente sobre la enseñanza de la matemática en aulas plurigrado.

La ley de Educación N° 1420 sancionada en Argentina en 1884, declara que la escuela primaria debe ser obligatoria, gratuita y graduada (Ley de Educación nacional 1420, 1884, artículo 2) y la Constitución Nacional de 1853 delegaba en las provincias la Educación Primaria (Constitución Nacional, 1853, artículo 5). Es así que desde los orígenes del sistema educativo hubo inquietudes por pensar en la escuela rural y en la escuela urbana diferenciando los contenidos

[5] Presenta a las escuelas primarias en Argentina que se han conformado históricamente como instituciones cuya organización es a través de grados y cómo las políticas educativas y curriculares que enmarcan a la educación rural de la provincia de Buenos Aires.

de enseñanza que se tomarían en los diversos contextos. A pesar de esto, el autor agrega que recién en el año 2004 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología crea el área de Educación Rural[6], donde se plantea considerar al universo de la población de las escuelas rurales atendiendo a las particularidades de cada una de ellas.

Las necesidades educativas de las zonas rurales precisan que se identifiquen los aspectos comunes para la definición de políticas destinadas al conjunto de la población rural, ante una diversidad de situaciones que buscan hallar las respuestas y adecuarse a los diferentes contextos. El desafío se centra en la elaboración e implementación de políticas destinadas al conjunto del sistema educativo, más allá de las Escuelas Rurales. Tanto el plurigrado[7] como la conformación y el agrupamiento, son propuestas que funcionan como ejes para articular la definición de políticas para la ruralidad.

Es importante mencionar el Programa Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER)[8], ya que se ha constituido como un pilar significativo para los docentes rurales. El recorrido de esta investigación ha permitido ahondar las singularidades y la complejidad de la educación Rural: el desfilo que persiste aun en la política educativa: la producción pedagógica, didáctica y curricular, el trabajo de los docentes y de aquéllos en formación. Es por esto que aún se debe seguir indagando y planeando para diseñar políticas educativas que den respuesta a otras problemáticas y necesidades en cuanto a la educación rural. Se puede mencionar, por ejemplo, el aislamiento del maestro rural y su soledad, el lento ingreso y la inconsistente asistencia a causa de las distancias (que producen una

---

[6] El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología lo crea en el año 2004.

[7] La Resolución 174/12 del Consejo Federal De Educación y el Régimen Académico del Nivel Primario de la provincia de Buenos Aires a avanzado con respecto a las políticas educativas, con el motivo de sostener las trayectorias educativas de los alumnos.

[8] Este programa estuvo destinado a docentes rurales de todos los niveles. Brumat (2011) señala que a partir del año 2006 y teniendo en cuenta la Ley de Educación Nacional (art.49) y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, se implementa el PROMER, con miras a todas las escuelas rurales del país.

discontinuidad en el trabajo del maestro), las dificultades en los accesos y la incorporación de trabajos por un período de tiempo junto a las familias, entre otros.

La investigación de Grinóvero, Villamonte y Schierloh (2019) se enfoca en la concepción de las “buenas prácticas” en educación infantil, focalizadas en experiencias de una escuela rural argentina.[9] El objetivo de su investigación consistió en construir conocimiento sobre cuáles eran las buenas prácticas de enseñanza valoradas por los docentes en el contexto de la escuela rural, constituida por una sala multiedad de Nivel Inicial y dos aulas plurigrados de nivel primario. El diseño de la investigación fue cualitativo, de estudio exploratorio y descriptivo. Este proceso permitió analizar e identificar las “buenas prácticas” de enseñanza en instituciones públicas de Educación Inicial. La investigación contribuyó a facilitar la construcción de acuerdos, como la ampliación de oportunidades para el acceso y mejora de las condiciones de producción, el desarrollo de la propia autonomía, el patrimonio cultural de la humanidad, el cuidado de los bienes naturales, la integración social igualitaria y la relación con el saber en todas sus dimensiones.

En esta investigación los autores recalcan la importancia de ampliar y profundizar las oportunidades para que los niños y las niñas aprehendan a través de las experiencias en sus contextos de la vida cotidiana, para así poder llegar a una mayor comprensión del mundo que los rodea. Ante el análisis de las “buenas prácticas”, el colectivo docente y equipo directivo de la escuela rural tienen su mirada depositada en la mejora de las condiciones de vida de sus alumnos/as, ya no esperando solamente a la institución, sino que dependiendo también de la articulación de políticas y prácticas en referencia a las dimensiones sociales y culturales. En esta línea, los autores intentaron abrir el universo de los niños/as a la curiosidad de la lectura y la escritura autónoma, para que puedan comunicarse

[9] El estudio fue realizado por un equipo de la Facultad de Humanidades Artes y ciencias Sociales de la Universidad de Entre Ríos durante los años 2026 y 2017. Los jardines rurales representan el 49 % del total de las instituciones públicas y privadas, brindando educación a niños/as de 3, 4 y 5 años en la Provincia de Entre Ríos.

en diferentes contextos comunicativos. Los docentes argumentaron la importancia de que las propuestas le sean significativas a los niños/as, respondiendo a las necesidades de aprendizaje con la voluntad y ocupación de que todos estén incluidos.

Wetzel (2020), por su parte, menciona una propuesta que le establece significado al vínculo pedagógico en aulas de secciones múltiples de Nivel Primario, en el contexto rural del Departamento La Paz, Provincia de Entre Ríos. El autor se propone explicar el inicio de una nueva ruralidad[10]. Orientó su estudio con un perfil cualitativo, con fuerte base teórica sustentada en documentos oficiales, que articuló con observaciones, entrevistas y registros de clases. A través de esta vinculación pudo concluir que las maestras no ofrecen de manera fácil y breve sus actividades, sino que, por el contrario, exponen ampliamente: muestran e invitan a sus alumnos y alumnas a viajar por diferentes espacios y lugares para apropiarse de los conocimientos.

En las investigaciones relevadas por Wetzel (2020) predomina una mirada hacia la enseñanza de secciones múltiples. Las observaciones realizadas demostraron que las relaciones democráticas ocurren bajo un vínculo pedagógico, la enseñanza en el contexto rural devela otras formas de autorización, consolidado en el trabajo de los grados y secciones del Nivel Inicial. También se pudo ver cómo afrontan propuestas pedagógicas institucionales e interescolares, incorporando talleres, actos escolares, investigaciones entre otros.

Hay que mencionar además la participación de los Padrinos y Madrinas[11] de escuelas rurales en relación a los actos de presencia, de participación, de colaboración en los recursos junto a la comunidad educativa. Los directivos de las escuelas explican que los Padrinos llevan adelante esa tarea tan valiosa formando parte de la Asociación de Padrinos de Escuelas Rurales (A.P.A.E.R). Esta agrupación es una organización que apadrina escuelas situadas en diferentes

[10] Ruralidad, tema al que se hará referencia en el Capítulo IV.

[11] Los Padrinos y Madrinas de las Instituciones Educativas reviste de carácter de acompañamiento, de solidaridad ante alguna situación que necesite la Institución, como compartir eventos, socializar la impronta de la Institución, identificarse con principios o valores sociales, entre otros.

contextos rurales de la República Argentina: tienen en cuenta las necesidades en relación a la vestimenta, calzados, útiles escolares, alimentos y lo relacionado al mantenimiento de la infraestructura escolar.

Según Welzel (2019) las voces que se entrecruzan y confluyen buscan experiencias entre la ruralidad y su influencia en las escuelas. "Algunas prácticas escolares en contexto rural conservan evidentemente aristas tradicionales, acentuadas por la falta de actualización de la mayoría de los docentes" (p.27). Si se tiene en cuenta lo dicho por el autor, se puede interpretar que el vínculo pedagógico se instala como una construcción política, sostenida por los sujetos que se articulan entre preguntas y debates acerca de los saberes sociales, de los interrogantes que avanzan y del valor de la confianza y la transmisión de la cultura, basados en la palabra y en el actuar de los estudiantes que son sostenidos bajo el amparo de un adulto frente a la escucha.

Por su parte, López y Oliva (2016) refiere a una experiencia sobre articulación entre el Nivel Inicial y Nivel Primario, respecto a las necesidades de la unidad pedagógica (1° y 2° grado de Nivel Primario) y su vinculación con la sala de 5 años (Nivel Inicial).[12] La autora se propuso como objetivo elaborar una secuencia articulada que contemplara la complejidad de los aprendizajes y contenidos de ambos niveles; teniendo en cuenta al campo de la enseñanza de la lengua y de la alfabetización inicial, contemplando la lectura y a la escritura como prácticas sociales.

La intervención se focalizó en articular distintas maneras de organización de la lectura en la clase, a través de pares del colectivo docente. Se brindaron oportunidades para que los alumnos/as fuesen protagonistas de sus actividades y producciones de diferentes textos. También se organizaron jornadas de juegos y otras propuestas se centraron en la lectura de reglamentos y escritura.

[12] Esta experiencia se realizó en la Escuela Normal Superior Juan Bautista Alberdi de la ciudad de Deán Funes, provincia de Córdoba, Argentina.

En consecuencia, esta experiencia habilitó la motivación para seguir indagando ante el requerimiento de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza con el compromiso puesto en la construcción de la Unidad Pedagógica.

En el marco de su Tesis de Licenciatura, Faur (2017) plantea la problemática de la Articulación entre dos niveles, posicionándose desde un nuevo paradigma: poder tener puntos de encuentro en común y que estos sean fundamentados desde la normativa y desde lo teórico. A través de un proceso metodológico sistemático en una escuela de Nivel Primario de modalidad rural con un Nivel Inicial como anexo, se desarrolla un Proyecto de Aplicación Profesional con el objetivo de lograr la articulación y la participación de todos los actores sociales. Además, se plantean indicadores en relación al tiempo de duración para las propuestas a utilizar: un proyecto, una unidad didáctica, secuencias didácticas, propósitos, objetivos, los contenidos, saberes, las estrategias metodológicas y las técnicas e instrumentos de evaluación.[13]

Otro rasgo importante a resaltar es que la investigación se origina cuando se observa que una gran cantidad de niños/as de primer ciclo son derivados al equipo de Psicopedagogía por problemas de aprendizaje, mientras que en el Nivel Inicial pocos o ninguno presentan esta clase de problemas. Por lo tanto, la autora centra su atención en la indagación institucional y en el cuadro de situaciones. A través de recabar información cuantitativa y cualitativa para su posterior análisis, la contextualización institucional será el resultado de las notas de campo obtenidas de la observación participante, la información recogida de los Proyectos Institucionales, los registros de asistencia y la observación directa para la confección de los informes de diagnóstico, periódicos y finales.

[13] Este trabajo docente desde las planificaciones, tanto para el Nivel Inicial, sala de 5 años y Nivel Primario primer grado; las planificaciones (desde el 2015) de Nivel Inicial se estructuran en campos de experiencia según lo indica el Diseño Curricular de Nivel Inicial para la Provincia de Mendoza, en el Nivel Primario está estructurada por áreas de conocimiento.

Se puede considerar que la institución escolar cuenta con un reconocimiento social que se registra en el intercambio cotidiano con las familias, en constante comunicación con toda la comunidad educativa La escuela cumple con una especificidad educativa y hay ciertos materiales humanos y de recursos que no se tienen en cuenta. Por ejemplo, la investigación de Faur (2017) señala que los docentes del Nivel Inicial demuestran no tener conocimiento del Diseño Curricular Provincial 2015; asisten solamente a las capacitaciones obligatorias y se registra un desinterés en las participaciones en la formación docente, viéndose en casos donde una docente de la sala de 5 años no muestra la necesidad de estar acompañada por otra docente o profesional. Por otro lado, las docentes de primer ciclo manifiestan en sus prácticas educativas tener conocimiento de los mecanismos y dispositivos en los Diseños Curriculares del Nivel Primario; de ésta forma, encontramos un quiebre de interés y recursos cuando traspasamos de un nivel a otro.

Mientras tanto, la propuesta de la Aplicación Profesional garantiza el proyecto de articulación metodológica desde otra mirada en contraposición a la estructuración del Sistema Educativo Argentino en niveles y grados. Faur (2017) descubre que no existen tiempos institucionales comunes para la elaboración de los proyectos de trabajo en conjunto ni espacio para prácticas reflexivas individuales o grupales.

En definitiva, el estudio del contexto escolar muestra, en general que, a pesar de las estrategias de docentes, cuidados y compromiso, los niños y las niñas sufren en su trayecto escolar un quiebre abrupto en el paso de un nivel a otro. Esta ruptura o resquebrajamiento se podrá evitar siempre y cuando se gestionen cambios, de perspectiva, de integración en relación y concreción de las prácticas institucionales.

Sánchez (2017) menciona que su propuesta estuvo basada en una metodología cualitativa, de carácter empírico, exploratorio y transversal, con entrevistas a docentes del Nivel Inicial y Nivel Primario de la ciudad de Leandro N. Alem, Misiones, Argentina. Se propuso analizar las percepciones en relación a las

intervenciones del proceso de transición educativa, los pases de los docentes del Nivel Inicial en la sala de 5 años y el de primer año del Nivel Primario. A través de entrevistas estructuradas conformó preguntas abiertas, realizando un análisis de contenido, con el fin de organizar y clasificar las respuestas. Los resultados permitieron conocer que los docentes saben lo que significa el proceso de transición educativa, es decir, tanto el docente de Nivel Inicial como el docente de Nivel Primario y saben que existen elementos que resultan favorables a la hora de trabajar en conjunto en éste tema. Con respecto a la articulación, algunos docentes dejaron vislumbrar que existe apoyo y apertura, pero otros dependen solo de su propia voluntad de trabajo, tanto para la planificación como la ejecución del plan. Algunas debilidades detectadas en el transcurso de la investigación giran en torno a la falta de preocupación de los directivos, la falta de tiempo y de coordinación de las actividades propuestas, la falta de participación de las familias y la escasa asistencia de los alumnos y alumnas a clase en los últimos meses, cuando se aborda la articulación. Los docentes tienen un proyecto de articulación, pero no pueden llevarlo a cabo por estas fallas en el plan.

Por otra parte, la autora destaca que los docentes realizan y acuden a variados encuentros entre colegas de ambos niveles, donde abordan la temática de la articulación. Plantea que se debería dar continuidad a las capacitaciones iniciadas y planificadas en relación a los encuentros para enriquecerse con las experiencias entre docentes de la zona. Por otro lado, invitar a un experto sobre este tema de transición y escuchar la mirada que tiene del mismo para poder elaborar un proyecto de articulación institucional sujeto a evaluación con la posibilidad de observar los resultados, diseñando un seguimiento para la participación de todos los actores sociales.

En conclusión, se hace necesaria la actualización en los modos o formas de hacer y en pensar que no todos los grupos son iguales y que las propuestas de cada año deben ser acordes a los diagnósticos de los grupos de alumnos/as; de ahí resignificar y reconsiderar son situaciones primordiales para la preparación en crear y atender a las prácticas, tener una mirada que traspase al otro nivel a fin de producir prácticas de utilidad. Los momentos de intercambio entre docentes son

claves porque permiten y ofrecen oportunidades de diálogo respecto de la metodología que se utilizará.

Otro estudio analizado en relación con la transición de un nivel a otro fue el realizado por los investigadores Franco, Garbarino y Pechín (2017). En su estudio revisan el lugar del juego como principio didáctico en el cual participan diferentes factores para favorecer o no las creatividades o propuestas en el periodo de transición entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario. En una investigación de corte cualitativo, se realizaron preguntas para exponer y discutir las concepciones e ideas de estos sujetos en relación al juego respecto a la enseñanza y aprendizaje; utilizando las entrevistas como instrumento de recopilación de datos. Se propuso como objetivo general el conocer cómo se vinculan los posicionamientos de los docentes y los procesos de transición educativa a partir de las concepciones que ellos tienen sobre el juego.

De lo expresado por los docentes se pudo registrar que en sus concepciones y la de los niños/as de ambos niveles existen diferencias en cuanto a la valoración de los juegos, funciones y relación con el aprendizaje. Los docentes coinciden en que el pasaje desde el jardín a la escuela supone una separación entre lo placentero (relacionado a las experiencias lúdicas) y el trabajo de adquirir los conocimientos específicos (saberes de lengua y matemática, por ejemplo). La continuidad es percibida en la persistencia de los juegos, en el patio como descanso, en el recreo y en el aula, como dinámica de trabajo. En cuanto al rol docente, aparece mayormente como observador, destacando una posición de jugador u organizados y planificador de las situaciones lúdicas. Los docentes afirman que pensando en el juego como articulador, se registra un quiebre entre ambos niveles respecto a la concepción práctica y la participación del colectivo docente en el proceso lúdico. Se considera que en la medida que las prácticas de articulación lo permitan, se deben mirar las necesidades de los niños/as y se les debe otorgar un valor a los procesos lúdicos. En definitiva, a través de esta investigación se invita a reflexionar sobre las posibles formas de articulación y las

diferentes realidades que favorezcan un diálogo para potenciar el juego en los trayectos escolares.

Desde una perspectiva más reciente, un trabajo realizado por las investigadoras Alvarado Quintana, Galaverna y Maibach Arnaudo (2020) en el marco de una tesis de grado plantea una propuesta sobre el proceso de articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario. En su investigación desarrollan reflexiones teóricas y perspectivas sobre el proceso de articulación entre niveles y el análisis de diferentes cuestiones pedagógicas, políticas e institucionales. Su investigación consiste en el análisis de entrevistas a once docentes en dos escuelas, de gestión estatal y de gestión privada. Las entrevistas tienen un formato estructurado e individual y registran diversas alternativas y propuestas. El trabajo resulta en una investigación de tipo descriptiva con la intención de describir el fenómeno que circunscribe al proceso de articulación de los niños y de las niñas de ambos niveles.

Esta propuesta se basa como desafío pedagógico en las oportunidades de producción de estrategias de articulación entre niveles y la posibilidad de mejorar el pasaje de los alumnos/as de un ciclo a otro ciclo del sistema educativo. Por otra parte, la investigación explicita que el juego es significativo para el Nivel Inicial, considerándolo como un contenido de gran valor para el desarrollo de los niños/as y su presencia se sostienen en el Nivel Primario. Es decir que el juego continúa al pasar de un nivel a otro como estrategia de enseñanza y como actividad. Precisamente los datos recogidos dieron cuenta de que los docentes comprenden, conocen y definen el proceso de articulación, lo entienden como proceso que media entre el abordaje de varias dimensiones a nivel institucional, desde lo pedagógico, lo administrativo y lo organizacional. Se infiere de lo observado que el Proyecto de Articulación entre niveles no es prioritario, ya que los tiempos y espacios de coordinación se acuerdan en el mismo momento y los equipos directivos se encuentran en esa instancia abriendo o cerrando el ciclo lectivo, en un estado abrumador por las tareas administrativas. En conclusión, en los colegios se lo ve como un proyecto de relevancia, pero no es primordial.

Además, de las entrevistas analizadas por los autores se desprende la preocupación por lograr más espacios de encuentros entre directivos y docentes de ambos niveles. Esto es importante para que los directivos gestionen espacios para que los docentes puedan establecer acuerdos y revisarlos durante todo el ciclo lectivo y no solamente al cierre del año. La posibilidad de diseñar actividades lúdicas entre ambos niveles, fomentar y gestionar un conjunto de saberes centrales significativos, propiciando procesos de construcción y producción de conocimientos a través de crear diferentes ambientes y escenarios de trabajo conjuntamente. En definitiva, pensar en ambos niveles para convertirse en una oportunidad de construcción, sin tensiones, reflexionando conjuntamente sobre otros ambientes y escenarios que permita la continuidad pedagógica.

Investigaciones en el Orden Internacional

> La escuela rural es una escuela inclusiva de modo espontáneo, ya que, en la mayoría de las ocasiones, acoge a alumnado de diferentes edades (multigraduación), aunque esté incluida en un sistema educativo graduado, por lo que esta circunstancia administrativa, debida al escaso número de niños, puede ser convertida en una opción pedagógica en el marco de un proyecto pedagógico inclusivo.
>
> (Boix Tomas y Domingo-Peñafiel, 2018)

El trabajo desarrollado por Abós Olivares, Torres Sabaté y Fuguet Busquets, J. (2017) en España muestra resultados parciales respecto a un proyecto de investigación sobre la incidencia de la escuela rural multigraduada en el aprendizaje de los alumnos/as. Esta investigación se basó en una metodología cualitativa en el marco de un paradigma cualitativo fenomenológico y sobre un estudio exploratorio sobre las concepciones, estrategias y motivaciones de los aprendizajes de los alumnos/as.

Esta propuesta se deduce del conocimiento en cuanto a las formas de aprender del alumnado en cada aula de las escuelas rurales[14]; La principal contribución de este trabajo en la especificidad del ámbito rural, donde las relaciones con los pares son más constantes y sostenidas y existe una marcada visión del aprendizaje con vistas a la socialización e inclusión social. En cuanto al trabajo de los niños/as de mayor edad hacia los más pequeños, se hace hincapié en la noción de "trabajo contagiado". Esto se refleja muchas veces cuando actividades destinadas al alumnado de mayor edad son compartidas y resultan interesantes para los más pequeños, lo que favorece el proceso de aprendizaje. En este contexto las actividades dejan de ser rutinarias y la dimensión del tiempo gira en torno las estrechas relaciones entre maestros y alumnos.

Desde la lectura de los datos relevados se infiere también la función que le otorga el alumno a la escuela rural. Debido a las distancias entre los hogares de los alumnos/as que asisten a los colegios rurales, el colegio se transforma en un espacio de encuentro y en muchos casos casi la única posibilidad de estar en contacto con sus pares o jugar con ellos. De este modo se puede ver como la escuela se focaliza en el saber de las cosas, priorizando lo que se aprende más allá del para qué se aprende, desarrollando metodologías de enseñanza guiadas hacia un aprendizaje conceptual, sin emplear situaciones específicas de la escuela multigrado, por ejemplo, en la transmisión de saberes.

El trabajo de Tesis Doctoral de Ávila (2017), analiza cuatro experiencias pedagógicas significativas de educación rural en América Latina.[15] A través de un análisis comparativo de esas experiencias en Colombia, Brasil y México, con el propósito de determinar elementos constitutivos que infieren en la calidad

[14] Fundamentándose sobre los "Factores de rendimiento en la escuela rural: características de los alumnos de la Universidad de Barcelona". (2012).

[15] Las experiencias pedagógicas fueron las sigucastorientes: del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra en Brasil (MST), la experiencia de la Pedagógica de Alternancia y la experiencia pedagógica de Escuela Café en Colombia y la experiencia pedagógica del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, CESDER en México.

educativa en el contexto rural. Considerando las diferentes situaciones de abandono y de deserción escolar en América Latina (Román, 2013, como se citó en Ávila, 2017, p.35), señala que los niños/as y adolescentes de sectores vulnerables son los que tienen mayores posibilidades de fracasar, de sentirse o pasar por las instituciones educativas fracasando. Esta situación trae aparejado inequidades entre ellas, y la dificultad de poder acceder a una educación de calidad, particularmente en las zonas rurales.

Con respecto a la política de calidad educativa en los países en estudio, se estableció a partir de los resultados en los de los jóvenes de 15 años en las pruebas PISA, a nivel nacional e internacional, ya que cada país mide la calidad educativa en pruebas nacionales: SAEB en Brasil; ENEA en México y SABER Y ECAES en Colombia. A partir de los resultados obtenidos en estas pruebas, se han tomado diversas decisiones, como la reformulación de políticas públicas educativa, en donde el sector rural se halla sobre un escenario desfavorable, siendo baja la calidad educativa en lo rural.

Es decir, al resolver los elementos que definen la calidad y la pertenencia de la educación rural en América Latina, se pueden observan las deficiencias, fortalezas y potencialidades que permitan apoyar el mejoramiento de la educación rural. Cabe agregar que la mayoría de los países de América Latina han estado configurados con una política educativa señalada o dirigida para lo urbano, por lo que la población rural debía adaptar esos criterios como pudiese a su circunstancialidad. Sobre este tema no hubo grandes modificaciones al respecto y una gran porción de pobladores del campo continúa con procesos de antaño. Esto se debe tanto a las creencias culturales y a la situación de desinformación como a las dificultades en las que viven, ya que las familias registran que las instituciones educativas no posibilitan elementos esperanzadores para el futuro de sus hijos. Otro de los problemas identificados es el desconocimiento de los problemas específicos que soportan las comunidades en el medio rural, situación que se evidencia frente a la aplicación de las políticas justamente en educación. Se requiere de una política educativa para la población rural y en relación al impacto que reciben las comunidades en donde se lleva a cabo la experiencia pedagógica.

Se evidencia también cómo las articulaciones de los procesos educativos con los elementos del contexto pueden incidir en el aprovechamiento de la situación de vida de esa comunidad, sobre las diferentes esferas, social, económica, política y cultural.

Abós Olivares (2020) plantea un reto pedagógico en el estudio que realiza en relación a la escuela ubicada en territorios rurales. En su artículo aborda el análisis desde el concepto de “escuela diferente”, ya que en ella se encuentra una diversidad de edades, de intereses, de capacidades que se constituyen como cualidades fundamentales, en donde la innovación se transforma en un reto pedagógico que permite una modificación estructural con miras a desarrollar la inclusión y la justicia social.

La autora le asigna una significación a la innovación en el contexto de la escuela rural, una escuela que valora lo tecnológico y una escuela inclusiva que enseña a aprender. Al aceptar a la escuela rural como una escuela diferente y que responde a diferentes necesidades situadas en contextos diversos, encontramos elementos que enriquecen y aportan ideas en lo pedagógico, respecto con el territorio en el que se ubica. Sobre todo, se trata de hacer referencia a las diferencias y ponerlas en valor, ya que lo que suscite en la escuela rural para su avance sucede por la necesidad de saber sobre sus singularidades y profundizando en ellas (Abós Olivares, 2020, p. 43).

La escuela rural es una escuela diferente y es en lo diverso donde el valor educativo se enriquece como valor social, posibilitando los mejores resultados cuando se dan las condiciones.

En definitiva, la escuela rural frente a la heterogeneidad y diversidad son cuestiones puntuales, ya que comprende un colectivo de sujetos de diversas edades, intereses y capacidades. La escuela ubicada en territorios rurales tiene sus propias características socioeducativas, lo que hace necesario un análisis y tratamiento específico para poner en valor.

Para concluir, la propuesta invita a realizar una reflexión crítica sobre los contextos, las prácticas pedagógicas y la articulación entre ambos, la relevancia

de la diversidad como medular para transformar la realidad. Como derecho de todos los alumnos/as a acceder a la escuela que, ante procesos innovadores en el marco de las escuelas situadas en territorios rurales, sean procesos de transformación y renovación entorno a la inclusión educativa. Como plantea Cifuentes Gómez:

> La articulación debe responder a un desarrollo paulatino, una continuidad lógica y natural, de una etapa a otra; un proceso educativo debidamente organizado que favorezca el enriquecimiento del desarrollo del niño, y se vea reflejado en una rápida adaptación a las nuevas condiciones a las que se enfrenta. (2019, p.2)

Villamarín Camargo (2016) plantea una propuesta de articulación del ciclo inicial y del ciclo uno a través del trabajo por proyectos. Con esta metodología se pretende que el conocimiento y aprendizaje de los niños/as parta de los gustos e intereses y conocimientos previos, a través de los aprendizajes significativos. Desde la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá ha socializado documentos como Reorganización curricular por ciclos, que ofrece una nueva mirada sobre la reglamentación entre ciclos. A pesar de esto, el autor observa que en las escuelas la metodología, dinámica y estrategias pedagógicas siguen siendo la misma en relación a la articulación.

La investigación de Villamarín Camargo (2016) tiene un enfoque cualitativo, ubicándose en el enfoque de acción-participativa. La intención en la propuesta consiste en investigar la práctica pedagógica y transformarla a partir de las interacciones entre los docentes en el espacio escolar. En el marco de la investigación se emplearon los diarios de los docentes y la observación participante. El objetivo de esta metodología era la intención de buscar el *sentir* y decir de los docentes, tanto en su elaboración personal (sus percepciones y reflexiones) como en la observación objetiva de su trabajo

Este estudio de campo deja al descubierto que no existe un trabajo articulado en conjunto entre estos dos ciclos, dejando a los niños/as a que aprendan lo que los docentes consideran, dejando de lado sus intereses. El vacío

se entiende sobre la falta o ausencia de orientación para lograr la articulación de ciclo inicial con el grado básico de primaria.

Los núcleos trabajados en esta investigación indican un desconocimiento sobre la articulación y el trabajo sobre la planificación sin tener en cuenta los saberes previos ni los intereses de los estudiantes. Se puede considerar que estos factores no permiten las situaciones adecuadas para llegar a una educación de calidad.

Teniendo en cuenta la observación que realizó, destacó la participación de los docentes del ciclo inicial y del ciclo uno[16]. Observa que se logra establecer un trabajo por proyectos, dejando de lado los cuadernos para dar prioridad al aprendizaje significativo. Los alumnos recobran el protagonismo en el aula, se mejoran las relaciones interpersonales y el trabajo de equipo. Esto es fundamental, ya que es necesario contemplar los saberes previos del alumnado para poder llevar a cabo la articulación entre niveles de la mejor forma posible.

Teniendo en cuenta este eje de análisis, la investigación de Villamarín Camargo (2016), manifiesta que es primordial capacitar a los docentes desde la Secretaría de Educación del Distrito, así como fomentar la articulación entre los diferentes niveles de enseñanza, para poder socializar cada experiencia y para formarse.

Beltrán Véliz, Navarro Aburto y Peña Troncoso (2018) analizaron los resultados de la propuesta de investigación sobre las “Prácticas que obstaculizan los procesos de transposición didáctica en escuelas asentadas en contextos vulnerables” en la comuna de Curacautín de la Araucanía, Chile.

El diseño de la propuesta es de carácter cualitativo y descriptivo, con base en la teoría fundamentada y el método comparativo constante.

El objeto principal de la observación fueron los 28 docentes de las escuelas relevadas. Las técnicas utilizadas variaron según el contexto de investigación. Se comenzó con la entrevista semiestructurada y luego la observación etnográfica. Se

[16] El equivalente a Primer ciclo de Argentina

trabajó el estudio de casos de segundo ciclo de tres escuelas rurales situadas en contextos vulnerables. En ellos se observaron modelos rígidos ya que los docentes no utilizaban instancias o situaciones para realizar cambios o adaptaciones durante las clases y no se registraron situaciones de práctica reflexiva ni instancias donde el alumno no participaba. Por otro lado, pudo registrarse un desconocimiento general del contexto y de las habilidades, capacidades, estilos y ritmos de los alumnos/as. En los diseños de planificación no se encontraban ejes orientados a los alumnos/as en situación de vulnerabilidad educativa y el enfoque predominante reproducía modelos de abordaje tradicionalistas En efecto se sostiene, "la perspectiva de la vulnerabilidad educativa" implica atender posibles interrupciones y desfases en las trayectorias escolares del alumnado desde las propias instituciones escolares." (Beltrán Véliz, Navarro Aburto y Peña Troncoso, 2018, p. 7)

El desafío se sitúa en la importancia de progresar en la enseñanza del profesorado. Los autores hacen hincapié en la importancia de la reflexión crítica, con el fin de garantizar una formación de educación integral. Esto podría evitar dificultades y obstáculos en las trayectorias escolares y disminuir las desigualdades sociales y educativas de los alumnos/as en condiciones de vulnerabilidad. Es fundamental que los futuros docentes estén familiarizados con las problemáticas específicas y puedan afrontar una pedagogía contextualizada, con el propósito de encauzar transformaciones sociales en contextos educativos vulnerables.

En virtud de del proceso de articulación y haciendo referencia a un caso puntual, Cifuentes Gómez (2019) plantea una propuesta de intervención dirigida a la articulación y su paso entre el grado de transición y el primer grado de la escuela Primaria en el colegio el Porvenir de Bosa JT Sede A de Bogotá.

Se trata de revisar por qué la articulación entre preescolar y primer grado es necesaria. Las intervenciones tienen intención de proporcionar actividades y sugerencias a la enseñanza de la lectoescritura, utilizando el factor lúdico como herramienta. Pero para que esta articulación pueda concretarse se hace necesario

la comunicación y el desarrollo de formas de interacción en relación al desarrollo de los niños/as. Se debe llevar registro sobre cómo funciona el proceso lúdico en la articulación y el posible rechazo o afianzamiento por parte del alumnado.

Es por esto que con el factor lúdico se favorece el proceso de aprendizaje. Con la implicancia de actividades dinámicas es posible causar mejoras de procesos en clase, motivando la expresión verbal y favoreciendo el proceso de adaptación de los niños/as al primer grado de la escuela primaria. De esta forma se puede lograr que la transición no sea tortuosa, como sucede al pasar de un espacio libre y lúdico a otro espacio radicalmente diferente y más estricto.

En consecuencia, estos espacios permitieron a los docentes reflexionar sobre su propia práctica para procurar el cambio de actitud y comportamiento. Cifuentes Gómez (2019) infiere que se debe emplear un mayor tiempo y energía en el proceso de adaptación, proponiendo tiempos y espacios de juego en el horario de clases, siendo fundamental para los niños/as, ya que posibilita ir apropiándose de una etapa novedosa.

En conclusión; si bien se han abordado diversas aristas de la articulación y de la enseñanza en el medio rural, la confluencia entre ambas problemáticas no está aun suficientemente estudiadas, y es eso lo que pretende abordar la presente tesis.

Capítulo II.
Marco Conceptual y Metodología

"La metodología cualitativa educativa pretende mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar a los educadores en la reflexión sobre la práctica educativa."
(Martínez y Murillo, 2010, p.3)

Introducción

En este capítulo se expondrán las diferentes categorías de análisis que se utilizaron en el desarrollo de la investigación. Se ahondará en sus variables y sus significaciones. Se presentará en forma contextualizada y articulada, ya que se desprenden de una diversidad de registros que conforman el marco conceptual.

Luego se desarrollarán las decisiones metodológicas y el posicionamiento desde el paradigma cualitativo, tomando las citas textuales de los actores, la contextualización y las observaciones que empalman con la realidad, atravesada por los interrogantes de alumnos, alumnas y docentes.

Marco conceptual

En relación al concepto de *contexto*, Cusel, Pechín y Alzamora (2006) lo definen como la combinación de elementos tanto externos como internos, así como el entorno físico y social donde se imprime la escuela, las cualidades y mandatos del ambiente socio-económico de los estudiantes y sus familias y el espacio de proyección respecto a otras instituciones. Todos estos factores impactan en la escuela y determinan tanto su gestión como las actuaciones del colectivo docente. Las variables concretas, como por ejemplo la infraestructura edilicia o los actores escolares, permiten hacer lectura del contexto, posibilitando una comprensión de lo que trasciende y una reconstrucción histórica pensada con

el propósito de aportar claridad a la actualidad (Prieto Castillo, 1990, como se citó en Cusel, Pechin y Alzamora, 2006, p.1).

En relación al concepto de *lo rural rural* Spizer (2019) realiza un planteo sobre el significado de lo rural, partiendo de la definición que encontramos en el diccionario de la Real Academia Española, donde se define a lo rural como "Perteneciente o relativo a la vida y tareas del campo". Teniendo en cuenta este significado, es importante poder pensar en la unión de lo rural, la ruralidad y el desarrollo existente de la Educación Inicial como un espacio concreto y resignificado por los diversos protagonistas sociales implicados en él (Spizer, 2019, p. 53).

Gutiérrez, Navarro y De Marco (2014) señalan que hay un sector rural que está habitando evoluciones tecnológicas, fructíferas y activas genéticamente. El reto se plantea frente a la necesaria adecuación del sistema educativo para ofrecer a los alumnos y alumnas que egresan saberes socialmente significativos y las herramientas para contribuir a su propio desarrollo.

Plencovich (2014) hace referencia a la invisibilidad de la educación rural en el Sistema Educativo Argentino. Esto se debe a dos factores principales: por un lado, se relaciona con el carácter homogeneizador de sus servicios desde el origen y afianzamiento. Soria (2007, como se citó en Plencovich, 2014), por el otro, se suele considerar a lo rural como "residuo" de lo urbano.

Tradicionalmente la *ruralidad* fue definida en el contexto de la economía de producción. Pero esta definición ha perdido vigencia y actualmente se la considera desde la categoría de territorio, incluyendo a sus actores y su relación con la cultura de la comunidad. En este sentido, el territorio es la categoría que contempla un espacio geográfico apropiado, un espacio que se imprime de las relaciones históricas entre sociedad y naturaleza.

Siguiendo estos lineamientos, dentro de los territorios se encuentran las comunidades. En el caso de la comunidad rural y su sistema educativo, esta comunidad involucra a un *colectivo docente.* En este contexto este colectivo incluye el conjunto de profesionales de la educación: maestros/as, profesores

especiales, de apoyo, equipos de orientación escolar y equipos de gestión. Ellos conviven en base a la comunicación (una de las tareas esenciales de la escuela) y comparten los tiempos, espacios, materiales y escenarios diversos. Trabajan en la escuela atravesando la inteligibilidad de las cosas y de la comunicabilidad. En la colectividad se van definiendo y diseñando alternativas de construcción, lazos sociales y propuestas condicionadas por el contexto, donde todos conforman un equipo de trabajo. Ruth Harf (2016) señala que al hablar de *equipo de trabajo* se hace referencia al conjunto de personas que se reúnen en torno de una tarea a realizar, percibiendo claramente qué necesidades requiere la comunidad, ocupando un tiempo, asumiendo roles en términos de las funciones sociales que se cumplen, estando al servicio de las metas compartidas y de la interrelación entre los aportes particulares, en función del mejoramiento de las situaciones educativas que se dan entre la escuela y su entorno. Lo fundamental, según la autora es:

> Asumir la responsabilidad de avanzar hacia un proyecto a través de las metas compartidas debatiendo y tratando propuestas y dividiendo las actividades a realizar donde todos pueden participar. Es en esta participación donde se producen crecimientos en el sentido de pertenencia institucional, llegando a procesos continuos de aprendizaje dinámico. (Harf, 2016, p. 66)

Continuando con los lineamientos de la autora, se puede observar que un equipo de trabajo tiene como objetivo aprender a colaborar entre pares, llevando a cabo prácticas caracterizadas por el resultado del trabajo en común, coordinando y apoyándose unos con otros, existiendo dentro del contexto social que los transforma e inciden en sus prácticas. De esta forma pueden elaborar nuevos modos de responsabilidad a las transformaciones que demanda la sociedad en el contexto rural, afrontando los desafíos que se van presentando. Los colectivos de docentes entienden que este trabajo en conjunto es necesario para poder compartir y socializar los saberes y definir las formas de trabajo en la constitución de *comunidades de aprendizaje*. Estas comunidades tienen como objetivo

diferentes transformaciones vinculadas al contexto de aprendizaje, a los niveles previos de conocimiento sobre las expectativas, a las relaciones entre familia y escuela y a los vínculos entre el espacio del aula y la comunidad. De esta forma se logra transformar el contexto y el proceso educativo de los alumnos y alumnas, mejorando la convivencia entre todos los que componen la escuela (Diez Palomar y Flecha García, 2010). También es en esta comunidad de aprendizaje donde el maestro ejerce su función pedagógica como actividad social y política, su formación académica y la necesidad de aprender y de buscar nuevos retos en los estudios, determinado por el contexto social, histórico e intelectual que está ejerciendo en su práctica (Sanjurjo, 2009).

Ruth Harff (2016) entiende a la *práctica* como herramienta de cambio, considerando también los supuestos básicos subyacentes que constituyen sus pilares: psicológicos, epistemológicos, pedagógicos, filosóficos, sociológicos e ideológicos. Tanto la práctica docente, la práctica pedagógica y la práctica de enseñar conforman la experiencia docente, ya que las prácticas pedagógicas se llevan a cabo en las aulas, representadas por la correspondencia entre alumno, docente y conocimiento (Achilli, 1986). En cuanto a esto, Harf (2016) sostiene que las prácticas son esos hábitos y rutinas que pasan de generación en generación constituyéndose como parte de la tradición oral.

La práctica docente que prevé tanto para el Nivel Inicial y para el Nivel Primario el condicionante del tiempo, resulta una pieza clave en el proceso de enseñanza como herramienta para la inclusión con *continuidad pedagógica*. Este proceso de continuidad hace referencia a la necesidad de los docentes de planificar estrategias y acciones para garantizar el aprendizaje de los y las alumnas, cuando por diversas situaciones pueden verse obstaculizados el proceso de enseñanza y aprendizaje en sus trayectorias educativas y escolares.[17]

[17] Dispositivo de Continuidad Pedagógica para el Contexto Rural y de Islas. Dirección Provincial de Educación Inicial. (2015).

La continuidad pedagógica de los alumnos y alumnas se registran en documentaciones que conforman el *Legajo del alumno/a,* Spakowsky (2011) señala que este legajo es una unificación de documentación que refleja y habla de la trayectoria escolar particular, específicamente de ese alumno o alumna. Se constituye como portador de la información, imprescindible para tomar decisiones respecto a esos significados personales, sociales, con una historia y con una mirada en prospectiva, configurándose entre la teoría y la práctica (Harf ,2000).

En el análisis de los trayectos de los alumnos/as, aparece la figura del *diagnóstico participativo*. Un documento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2009), presenta una propuesta para el mejoramiento de las prácticas institucionales, ya que el diagnóstico permite analizar la información precisa de la realidad a nivel institucional y así poder objetivarla a partir de la información que se recoge, producto de los grupos de alumnos/as y sus características situacionales y grupales. El diagnóstico se da en el transcurso de un proceso por el cual se construye en un entorno y en la capacidad de las necesidades o los inconvenientes que la afectan, siendo motivo de un estudio-investigación con el propósito de desarrollar programas y realizar una acción (Ander Egg ,1991, p.4).

En relación con el diagnóstico participativo Porta (2018) señala que otra fuente de información que permite conocer en qué grado se determina un aprendizaje de un colectivo de alumnos/as es a través de la *evaluación diagnóstica.* Esta evaluación se realiza de manera previa al desarrollo de un proceso educativo, con el objetivo de explorar los conocimientos que posean los alumnos/as, para preparar estratégicamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Bombelli y Barberis (2012) valoran la evaluación diagnóstica, ya que el diagnóstico permite una mejor proximidad a los contenidos y competencias propias de los estudiantes y facilita procesos de enseñanza más ajustados a las necesidades de los mismos.

Por otra parte, Estébanez (1997) plantea que el proceso educativo es, por una parte, una paidogénesis y por otra, una antropogénesis. La primera hace

referencia a la raíz y desarrollo del niño/a y agrega que se puede partir de la educabilidad y establecer como punto de llegada la educación que se quiere conseguir. En esta se estudia y se despliega la toma de hábitos, la individualización, la socialización, el conocimiento, el uso de técnicas para conseguir los objetivos, la intercomunicación que contribuye en la búsqueda de la excelencia, el diálogo pedagógico. Todo ello son elementos necesarios para el logro de las metas que se plantea el proceso educativo y forman parte del esfuerzo diario por adquirir autonomía, responsabilidad y realización personal.

En cuanto a la antropogénesis, plantea la socialización y personalización hacia el interior de la conducta social de todo sujeto, un conjunto de acciones que apunta al interior del proceso educativo; por lo tanto, la antropogénesis es entendida como la ciencia que estudia la conducta social del hombre.

Es decir, el proceso educativo permite que se adquieran conocimientos para lograr la autonomía y en este proceso intervienen otros factores, como la naturaleza, la comunidad, el medio ambiente, la cultura y la actividad mediada por un docente que colabora, acompaña y participa para que prosperen las facultades del ser humano, practicando el uso de la razón para integrarse a la sociedad. Y es en esa cultura mediada por un docente que se acompaña a las trayectorias educativas de los alumnos y alumnas. Greco y Nicastro (2009) entienden a la *trayectoria educativa* como el proceso en donde las identidades se entrelazan y entran en diálogo unas con otras, donde se sitúa a cada sujeto en esa diferencia de tiempos y espacios, que va más allá de la escuela, con un docente que apunta y acompaña a ese alumno/a en su figura de alumno/a.

Por lo tanto, se registra un doble aspecto de la trayectoria educativa: por un lado, el teórico e ideal; por el otro, el subjetivo y encausado, cuidadoso a las normas y supeditado a las legalidades, singulares y múltiples que se diferencian entre sí. Estos dos aspectos de la trayectoria educativa conforman el sustrato de la educación y de la organización institucional. Al hacer una lectura de las trayectorias educativas notamos que estas radican en distinguir la historia que las atraviesa, entendidas no como un inicio y fin, sino como configuraciones que se

enlazan en diferentes espacios y tiempos donde puede explorarse, rupturas, continuidades que darán lugar a otras continuidades (Greco y Nicastro, 2009). De esta manera las autoras nos invitan a pensar es esas trayectorias, con el registro de quienes están allí y permiten ver cómo se configuran esas tramas esas tramas propias de la institución del sujeto y del colectivo como lo señala también Castoriadis (1989, como se citóe en Greco y Nicastro, 2009, p. 25).

Sánchez y Zorzoli (2017) mencionan que la idea de trayectorias educativa hace referencia a:

- Las diferentes formas de registrar la experiencia educativa, lo que no obliga a recorridos lineales por el sistema educativo.
- La compleja muestra de factores que experimentan los alumnos/as a lo largo de ese recorrido.

Continuando con el posicionamiento de los autores, el tema de trayectoria educativa encuentra una idea superadora en el concepto de trayectorias escolares. Rodríguez (1997, como se citó en Mendoza González, 2017, p.6) define a las *trayectorias escolares* como la cuantificación del proceder escolar de un conjunto de estudiantes, desde su ingreso, pasando por su permanencia y egreso hasta la finalización de las aprobaciones y precisiones académicas administrativas definidas por el plan de estudios y/o Diseño Curricular. Ya que la educación integral no se da justamente en el ámbito escolar, es preciso y oportuno que diferentes instituciones trabajen de forma articulada para impulsar la formación de los sujetos, de los alumnos y alumnas haciendo foco en la diversidad.

Sánchez y Zorzoli (2017) señalan que la *diversidad* en sí es un valor que debe ser considerado en el momento del acto educativo, que observa a todos los actores de la institución escuela como sujetos sociales diversos. Consideran a la diversidad como trascendente, ya que permite el acceso de todos a una educación común, sin que esto impida que cada uno de los sujetos pierda su bagaje. Todos se interrelacionan en el medio escolar y pueden expandirse a partir de la interacción, de un trabajo conjunto a través de un proceso articulador en el ámbito escolar.

El *proceso de articulación* en términos de Harf (2016) es un proceso que se caracteriza por la motivación de poner en marcha un proceso articulador. Apunta a explorar en la significatividad no de las actividades y acciones, sino en el proceso como proceso educativo, para pensarlo desde un presente y no tanto en un futuro. Azzerboni (2006) entiende a la articulación como el pasaje de los alumnos y alumnas dentro del sistema, que incluye un período de transición a un nuevo entorno, a un nuevo rol, a nuevas perspectivas y alternativas. Como toda transición, comprende oportunidades de éxito y fracaso, y estas dependerán de cada sujeto, pero también del entorno, de cada propuesta, de cada grupo o conjunto y sobre todo de las interacciones que genere el encuentro con los otros.

Continuando con los lineamientos de la autora, en el proceso de articulación se trata de dar sentido y forma a procesos que intentan evitar fracturas entre las culturas e identidades de cada nivel, concertando desde lo político, lo institucional, lo curricular y lo vincular; generando acciones para entender a la articulación desde el paradigma de la complejidad. Por lo tanto, significamos que la articulación es:

- Concertaciones institucionales, conceptuales, curriculares, pensando en un Proyecto Educativo Institucional en el desarrollo de la producción y observación permanente para reconocer la articulación intrainstitucional e interinstitucional entre niveles.
- Planificar proyectos a partir de una evaluación diagnostica de oportunidades educativas personales, organizando equipos de trabajo intra e interinstitucionales, desarrollando propuestas teóricas y didácticas.
- Poder trabajar sobre los acuerdos con la identidad de cada nivel, alcanzando a todos los componentes curriculares.
- Los actores sociales que conforman el colectivo docente y el equipo de conducción son quienes orientan, favorecen, emprenden y organizan las oportunidades reales de concreción de articulación.
- Planificar a manera de espiral, eligiendo y revisando los contenidos para trabajar desde la complejización, desde la configuración de la globalización.

- Impulsar el agrupamiento que manifiesten a una idea didáctica que valora el conflicto sociocognitivo y las interacciones como creadoras de aprendizajes prácticos.
- Posibilidades para acceder al acceso de saberes diversos que garanticen a los niños y niñas la interacción con conocimientos que no se brindan fuera de la escuela.

Por el contrario, la articulación no es:

- Disminuir las iniciativas a meras actividades de integración entre alumnos y alumnas de un nivel o ciclo con el otro.
- No se trata de introducir actividades desordenadas en el proyecto institucional.
- No significa sólo disponer de actividades compartidas.
- No es secuenciar e instalar únicamente contenidos.
- No es comunicar particularidades de trabajo de un nivel a otro, presuponiendo que uno u otro tienen una propuesta didáctica de superior calidad, o más actualizada, o considerada de la diversidad.
- No es el empleo de los recursos al estilo del otro nivel, ni mantenerse desde lo espontaneo o desde la intuición.
- No es la inclusión simétrica, competitiva o graduada de docentes y/o directivos.
- No es hallar los tiempos para la reunión de los niveles.
- No es reflejar el espacio espacial tal como la organiza el otro nivel, ni tampoco que los niños y niñas se agrupen como lo hacen en el jardín.
- No es un trabajo descontextualizado ni una sugerencia diferente entre niveles.
- No es planificar prácticas que muestren lo que se hace en el jardín, ni un trabajo que queda solamente en las responsabilidades y decisiones de algunos docentes y directivos.

Por último, la articulación debe partir y encuadrarse en consideraciones específicas de cada jurisdicción anticipando encuentros y discusiones para reconocer la función de enseñante de la comunidad educativa.

Así vemos como Harff (2016) deja por sentado que la articulación no se piensa desde lo institucional, sino que se debe articular con la totalidad institucional, desde las identidades, desde las mutuas necesidades y desde acciones que involucren a ambas instituciones en articulación. De esta forma se habilita la presencia de partes separadas, consensuando su identidad y sus necesidades mutuas que se manifiestan recíprocamente en función del mejor desempeño de una actividad que comprenda ambas. La pertinencia y los estilos de trabajo enfocan la propuesta en el marco del Proyecto Educativo Institucional.

Sobre esto, Pitluk(2016) agrega:

> La articulación entre niveles puede convertirse en una ocasión, un verdadero puente en la medida que lograremos desocultar, analizar y comprender las tensiones que subyacen a las prácticas pedagógicas de cada institución, en cada uno de los niveles y en los sujetos que le dan concreción a la vida cotidiana en las escuelas. (p. 250)

El *Proyecto Educativo Institucional* según Burgos y Peña (1997) es ese lugar donde se entrelazan lo social y lo individual y en donde se vinculan la macropolítica y la micropolítica, pudiendo entrelazarse. Un Proyecto Institucional remite al *sujeto* y forma parte de su construcción. Se constituye puente necesario entre las pautas que dan lugar a ese perfil que tomará la institución escolar (dinámico e interactivo) y lo que se construye con anterioridad al ingreso de los alumnos y alumnas y la institución educativa.

En términos de Harf (2016) un proyecto se basa en la facultad de planear cursos de acción, socializar ideas y propuestas, siendo una preparación de los pasos a seguir para lograr un propósito, seleccionando los recursos para ese fin. Planificar un proyecto también incluye considerar desde qué concepción del *otro* se parte, poniendo sobre análisis nuestros conceptos de hombre, sociedad, escuela, equipo, participación y comunidad. Pensar en un Proyecto Institucional

parte en principio comprendiendo a todos aquéllos de la vida de la institución escolar, implicando a todos los actores, transformándose en un desafío.

Sánchez y Zorzoli (2018) destacan el respeto por las características que guarda el proyecto institucional a la esencia de la tarea diseñada por todos los actores sociales en espacios y tiempos para debatir y pensar simultáneamente, estableciendo coherencias de las acciones en el interior de las escuelas. Antúnez (1990, como se citó en Sánchez y Zorzoli 2018, p. 98) también señala que el Proyecto Institucional expresa acuerdos, construye líneas de acción y posibilita la facultad institucional (teniendo en cuenta la norma de cada contexto). Los criterios institucionales se piensan sobre su unificación y la organización en la participación y compromiso, articulando las tareas docentes y de los alumnos y alumnas, arreglando los tiempos, aclarando los objetivos institucionales y los medios para lograrlos. De esta forma también se logra sortear la improvisación y las rutinas, explicitando los signos de identidad, objetivos y estructura organizativa.

Este recorrido conceptual nos permite establecer las significaciones que fueron transmitidas por la comunidad educativa, dando cuenta de las experiencias y de los saberes junto a las prácticas en el contexto rural. Los diálogos y experiencias cotidianas se construyen inevitablemente sobre las improntas de los conceptos citados y de las percepciones de los actores sociales a la hora de definir en terreno el Proceso de Articulación en el contexto rural.

Metodología

> “Si la política es el arte de lo posible, la investigación es sin duda el arte de lo saludable. Ambos asuntos de mentalidad inmensamente práctica”.
>
> Peter Medawar.

Este trabajo se desarrolló a partir de una investigación cualitativa etnográfica y alternativas teóricas y prácticas que conllevan a una intervención pedagógica significativa.

El trabajo etnográfico consiste en descripciones de los contextos. Es decir, se atendió y se interpretaron las relatorías de docentes, equipos directivos y alumnos/as de ambos niveles, y también se tuvieron en cuenta los acuerdos alcanzados en las planificaciones pensadas y posibles de producir, en las clases compartidas, las prácticas pedagógicas y las intervenciones, entre otras cuestiones.

Afirman, Flores, Gómez y Jiménez (1996) que es preferible considerar al término “investigación cualitativa” teniendo en cuenta la gran variedad de enfoques y corrientes de investigación, como la investigación naturalista, el estudio de campo y la etnografía. Por ello Guba y Lincoln (1994, como se citó en Flores, Gómez y Jiménez, 1996) manifiestan que se encuentran una serie de niveles de análisis que posibilitan acceder a ciertas cualidades comunes en la diversidad de enfoques y tendencias. Estos niveles son; ontológicos, el epistemológico, el metodológico, el técnico instrumental y el de contenido. Señalaremos brevemente las características principales de cada uno.

El nivel ontológico da cuenta de cuál es la forma y la naturaleza de la realidad social y natural. Pensándolo desde la investigación cualitativa, se determina la realidad de forma activa y global sobre un diseño de un proceso de interacción.

El nivel epistemológico es el que determinan los criterios por los cuales se resuelve la validez y generosidad del conocimiento. La investigación cualitativa alcanza la vía inductiva, de hecho, se inicia en la realidad certera y de los datos que ésta brinda para lograr una teorización posterior y conceptualización.

En el nivel metodológico se ubican las cuestiones que hacen referencia a los diferentes caminos de investigación en torno a la realidad. Desde este nivel las propuestas de investigación comprenderán un carácter emergente, es decir, en la medida que va progresando el proceso de investigación se puede ir obteniendo las diferentes miradas y perspectivas de quienes participan. Anguera (1995) define claramente las principales características del método cualitativo como:

> La fuente principal y directa de los datos son las situaciones naturales, ningún fenómeno puede ser entendido fuera de sus referencias espacio-temporales y de su contexto y el investigador se convierte en el principal instrumento de recogida de datos, en el sentido de actor del proceso que implica la captación de la realidad, y con la capacidad para aportar datos tan fiables como los generados por medios más objetivos." (p. 5)

El nivel técnico se ocupa de los instrumentos y acciones que se recogen para obtener información, datos que apuntan a las características de las situaciones, posibilitando una descripción completa y densa de la realidad precisa como objeto de investigación.

Finalmente, en cuanto al nivel de contenidos, es importante tener en cuenta que en la investigación cualitativa confluyen varias ciencias: la educación, la sociología, la antropología entre otras. En la investigación en el campo educativo es fundamental la interpretación, ya que de eso se trata el trabajo de campo. La idea es indagar cómo los sujetos construyen esa realidad social que los constituye y para eso será necesaria la interpretación de los relatos de los mismos actores sociales.

Teniendo en cuenta estos aspectos señalados, se puede decir que la metodología etnográfica no se trata solamente de observar, sino que implica también interpretar, ya que estudiamos la realidad, que es movimiento continuo, de tal forma que hay que interpretar los cambios que se producen permanentemente en ella.

En cuanto a las técnicas empleadas, se pueden mencionar la observación, la observación participante, la descripción y la exploración reflexivas, la entrevista y el análisis documental.

Se recogieron datos a través de la lectura de ordenadores didácticos (carpetas didácticas), informes, planificaciones docentes, audios, fotos, correos electrónicos, videos, videollamadas y videoconferencias.

Es importante destacar que, debido a las circunstancias que atravesamos durante la investigación[18], el trabajo de campo migró, en muchos momentos, a diferentes modos de virtualidad. De esta manera nos encontramos ante otras ceremonias, diversas e inéditas para quienes la investigación se produce, crea y recrea en un breve tiempo. Los audios, los videos y las videlllamadas surgieron a partir de la cuarentena obligatoria y dicha comunicación se transformó en la habitual forma de comunicarse en las escuelas, instancias en las que se conocieron circunstancias intimas y conmovedoras desde los hogares. De esta forma salieron a relucir testimonios que dieron cuenta de un trabajo docente presente, continuo, comprometido y, sobre todo, reflexivo.

A continuación, desarrollaremos en detalle las características de nuestra investigación.

Metodología Especifica de las Entrevistas Trabajadas

Las entrevistas realizadas en el proceso de investigación serán citadas como “comunicación personal” con la fecha exacta en la que se realizó, ya que, si bien en los anexos se incluirán fragmentos de ellas, el lector no puede acceder a la fuente completa.

Por otro lado, en pos de proteger el anonimato de las entrevistadas, se las citará como “docentes” con una numeración que las identifique.

En el siguiente cuadro se realiza una explicación de las nomenclaturas y del formato de las entrevistas realizadas.

NI: Nivel Inicial
NP: Nivel Primario
E. P: Entrevista Presencial
E.P: Entrevista/Comunicación Virtual

Fechas de las entrevistas presenciales y virtuales	JIRIMM N° 1 Escuela N° 6

[18] Nuestra investigación se llevó a cabo en el contexto de ASPO Y DISPO de la pandemia por Covid-19

29-04-2019	Doc/directivo NP (doc.1)
23-09-2019	Doc/directivo NI (doc.2)
02-12-2019	Doc/directivo NI (doc.2)
08-09-2020	Doc/directico NI (doc.2)
02-06-2021	Doc/directivo Nivel Inicial. Nivel Primario. (doc. 1 y 2)

Fechas de las entrevistas presenciales y virtuales	JIRIMM N° 7 Escuela N° 10
15-10-2019	Doc/directivo. NP (doc.3)
23-06-2020	Doc/directivo NI (doc.4)
07-09-2020	Doc/directivo .NI Y NP (doc.3, 4, 5)
03-05-2021	Doc/directico NP (doc.5)
10-06-2021	Doc/directivo Nivel Inicial. Nivel Primario (doc, 3, 4 5)

La Investigación Etnográfica

> La página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja.
>
> Stake (2005, como se citó en Álvarez, 2011, p.69)

Aguirre Baztán (1995) analiza etimológicamente el término etnografía, pensando en “la etnografía es el estudio descriptivo (“graphos”) de la cultura (“ethnos”) de una comunidad” (como se citó en Álvarez, 2011, p.2). Analizando el término y sus alcances, Álvarez (2011) considera que es un estudio descriptivo de la cultura y también de una comunidad. El etnógrafo participa en los momentos de la vida diaria de las personas durante un tiempo con el propósito de observar qué acontece, qué se dice, cuáles son las preguntas, para que todas las respuestas pueden dar claridad sobre el tema en el que trata la investigación (Hammersley y Atkinson, 2005, como se citó en, Álvarez, 2011, p.2).

Una de las características de la etnografía es su carácter fenomenológico o émico. Al investigar se puede registrar un conocimiento respecto de la vida social, ya que se piensa en descubrir e interpretar los fenómenos sociales desde la mirada de los participantes del contexto social. La diferencia entre lo émico y lo *ético*, es que lo primera existe dentro de una misma cultura, mientras que la segunda refiere a la mirada desde el exterior.

Tomando conceptos de Spradley (1980, como se citó en Martínez y Murillo 2010, p. 4) según la complejidad de la unidad social experimentada, construye una continuidad entre las macroetnografías, que provocan la descripción e interpretación de sociedades complejas, hasta la microetnografía, cuya unidad social llega por una situación social concreta.

La diferencia entre microetnia y macroetnia es que a nivel micro (identificándose como micro etnografía), radica en focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del acontecimiento en una sola institución social, en una o varias situaciones sociales.

A nivel macro (se denomina macro-etnografía) ésta técnica ayuda a focalizar en beneficio del estudio de una sociedad compleja, con plurales comunidades e instituciones sociales. Esta elección demanda de un trabajo que puede extenderse a varios años y presume la colaboración de diversos investigadores o etnógrafos.

De ésta manera, podemos considerar que nuestro trabajo se enmarca en una microetnografía, ya que consiste en focalizar el trabajo de campo, valiéndonos de la observación y de la interpretación del fenómeno en dos instituciones educativas, que son nuestra unidad de análisis. Nuestra investigación puntualmente se centra en el enlace entre el JIRIMM N° 1 y la Escuela Primaria N°6 y el JIRIMM N° 7 y la Escuela Primaria N° 10 Paraje Marré, Cuartel Tercero; con sus respectivas comunidades educativas (colectivos docentes, equipos directivos, alumnos y alumnas.)[19]

[19] Localidad de General Las Heras. Provincia de Buenos Aires.

La etnografía escolar como la que nosotros hemos elegido requiere caracterizarla a través de los siguientes aspectos:

A. Las acciones llevadas a cabo ofrecen datos fenomenológicos, ya que figura la idea del mundo de los sujetos que están involucrados en la investigación.

B. Luego, a partir de las acciones etnográficas de investigación empíricas y naturalistas, a través de la observación participante y no participante se obtienen los datos empíricos.

C. Por último, otro aspecto a considerar son las descripciones que proporciona globalmente en los diferentes ámbitos. (Goetz y Le Compte, 1988, como se citó en Álvarez, 2011, p.2) señalan que, de ahí en más las diversidades de conexión de causas y consecuencias, impactan en el comportamiento y en las opiniones respecto a tales fenómenos.

Martínez y Murillo (2010) también mencionan que el método etnográfico es el método más popular utilizado en el campo educativo para examinar la práctica docente, ya que se configura desde el punto de vista de los sujetos que son parte, acercándose a su situación social. Permite también comprender e interpretar la realidad situada sobre el trabajo de los docentes y de sus prácticas en el Proceso de Articulación, relacionándonos y ampliando el contexto con la finalidad de resolver problemas prácticos.

El análisis y la interpretación de la información parte desde el universo de los docentes/ directivos a cargo de las secciones y aulas. Las experiencias textuales devienen de la realización de entrevistas, la información verbal y no verbal y las observaciones realizadas en el contexto natural y rural, para comprender lo que dicen, hacen y piensan, así como lo expresan qué sienten.

Sobre el objeto de estudio en la etnografía educativa, Spindler y Spindler (1992, como se citó en Cotán Fernández, 2020, p. 89), lo relaciona con el hecho de descubrir y entender el conocimiento cultural que las personas poseen, atendiendo a las interacciones que se produce entre el plano social y las consecuencias en su utilización. Contemplan que las etnografías contienen algunas características indispensables, por ejemplo; que las observaciones estén

contextualizadas, observaciones prolongadas, frecuentes, las explicaciones sobre el conocimiento cultural y social de los actores que participan, las narraciones, relatos, entre otros.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, podemos entender que el proceso etnográfico es un proceso espiralado. Existen momentos que se dan simultáneamente en la práctica, como la negociación y el acceso al campo, el trabajo de campo, el análisis de los datos y el diseño del informe etnográfico. Tomando nuevamente a Álvarez (2011), podemos decir que, en nuestro caso, el trabajo de campo transcurrió en un espacio en el que se encontraba nuestro objeto de estudio, se recolectó la información donde se trabajó y luego se analizó por medio del análisis, las reflexiones e interpretaciones.

Las técnicas de información en etnografía utilizadas fueron la observación participante, la entrevista y el análisis documental.

La observación participante se realizó evitando interceder en el curso de los acontecimientos, para poder obtener las situaciones tal cual son y cómo se van sucediendo. Las observaciones se registraron a través de diferentes instrumentos, como los diarios de campo, los registros anecdóticos y las grabaciones.

La entrevista se utilizó como diálogo frente al caudal de los datos, interrogando con preguntas abiertas, destacando el valor del contexto en la formulación de las preguntas y resignificando el conocimiento del contexto en el cual adquiere significado por los actos situados. Las entrevistas fueron realizadas a los docentes a cargo de la gestión de ambos niveles, aunque también se recurrió a entrevistas biográficas, las que permitieron conducir a rastrear un interjuego entre las historias personales y los sucesos que acontecen en un contexto. “La biografía, tiene respecto de otros métodos, la ventaja de recoger la experiencia de la gente, tal como ellas la procesan e interpretan”. (Golby, 1997, como se citó en Sautu, 1999, p.23)

Es así como la entrevista y la observación participante plantearon desafíos teóricos-metodológicos que nos llevaron a realizar preguntas y ver que algunas se encontraron subordinadas en relación al contexto, incluyendo la historia de vida

como recurso de producción de datos. Su relevancia es tal porque señala al recuerdo, la memoria de los hechos transcurridos en el pasado, por lo tanto, son los recuerdos y la memoria los que adquieren valor centrados en los docentes/directivos, por lo que también hablamos de la trayectoria de una vida.

Por último, el análisis documental se consideró como un apoyo a la observación. El rastreo de materiales se realizó con el cotejo de documentos personales, las historias de vida, las fotografías e imágenes, las agendas docentes, los registros realizados en formato escrito y oral.

El análisis de datos permitió darles sentido a las observaciones. Confluyó entre la reflexión analítica de los datos, las elecciones, la organización y la reconstrucción de categorías explicativas que aportaban las significaciones relevantes. Se enlazaron estas tareas desde el entorno rural, cultural y social y el análisis de los mismos.

En este marco, la reflexividad cobra importancia ya que el significado de una categoría la asociamos al complejo de elementos que configura el contexto en el que se utiliza. La reflexividad es un concepto nodal en la etnografía, en la medida en que colabora a descubrir las complejidades del mundo social y a desarrollar un método acorde a ellas. Esto significa que para la etnografía los individuos no se desarrollan en el vacío, ni al azar en un laboratorio, sino que se disponen y actúan a través de estrategias en relación al contexto, incluyendo las relaciones con otros sujetos.

De esta forma, el concepto emitido por los docentes/directivos sobre la realidad de su situación estuvo caracterizado en relación al contexto rural. La realidad social y las acciones sociales inciden sobre las técnicas de investigación. Cifuentes Gómez (2019) dice que el proceso de la reflexión en la acción es un proceso espontáneo, de intercambios, de estrategias y de reacciones, guiadas intelectualmente, en el anhelo de comunicaciones más complejas y totalizadoras. La reflexión supone en términos de Perrenoud (2006) “la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar

cuenta de una situación singular, así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis" (p.22)

En definitiva, Martínez y Murillo (2010) señalan que la metodología cualitativa educativa aspira a perfeccionar la calidad de los procesos educativos y a colaborar con los docentes/educadores en reflexionar sobre la práctica reflexiva, la investigación contribuye en el descubrimiento pedagógico didáctico y curricular.

Durante la investigación se plantearán algunas preguntas ¿cómo conciben al Proceso de Articulación los docentes de ambos niveles?, o bien ¿cuáles son los dispositivos pedagógicos que se vinculan con las prácticas docentes en el proceso de articulación?, ¿Qué enseñanzas y qué aprendizajes se ponen en juego en la articulación?

En el cuerpo del trabajo se intentarán responder algunas de estas cuestiones. Tomando en cuenta los lineamientos de Gurdián Fernández (2010) consideramos en primer lugar, en vínculo con las personas y con la institución que nos alojamos para así poder estudiar e interpretar en profundidad. De esta forma, podemos caracterizar lo que está sucediendo y qué manifiesta lo que resulta para cada uno de ellos. En segundo lugar, poder detallar lo que sucede y lo que las personas explican, los acontecimientos conocidos y las ideas. En tercer lugar, contar con referencias descriptivas y, por último, distinguir las versiones directas de los datos a las personas, la dinámica, la situación y el contexto.

Capítulo III
Articular en la Pluralidad

> Hay que integrar el estudio de los problemas en el contexto general en el que se producen, y hemos de hacerlo guiados por los contextos teóricos que hemos seleccionado como adecuados
>
> Serra (2004, p. 170)

Introducción

El presente capítulo tiene como objeto poner en relevancia la subjetividad que atraviesa todo trabajo de campo que pretenda obtener resultados significativos, aplicándolo al tema de nuestra investigación, el proceso de articular entre los Niveles Inicial y Primario. Se expondrán los enunciados y explicaciones de los docentes-directivos que resultaron de entrevistas y diálogos espontáneos. En el transcurso de los relatos, se expondrán estos discursos al análisis desde un marco conceptual en relación de nuestro estudio de investigación sobre el proceso de articulación.

Es fundamental señalar que no solo se ha hecho una lectura desde las palabras o el contenido de los testimonios recibidos. La lectura de la disposición de los cuerpos, la postura y el tono de las voces también permitió caracterizar el discurso sobre el trabajo que realizan los docentes, demarcando situaciones donde se percibía la implicancia de su trabajo.

Resignificar y priorizar la escolaridad permitió ver en los discursos de las docentes y directivos la función de la Institución. Cuando se refiere a “Institución”, se tomará la concepción de Burgos y Peña (1997):

> Al hablar de las instituciones decimos que son el lugar donde se entrelazan lo social y lo individual y donde se vinculan la macropolítica y la micropolítica y creemos que aquí se hace necesario pensar a qué se refieren estos conceptos y de qué modo se entrelazan o permanecen inconexos. La esfera de la macropolítica tiene que ver no solo, con las políticas educativas sino con las políticas en general y con las megatendencias a nivel nacional,

> regional y mundial. La micropolítica tiene que ver con las estrategias que se plantean en la escuela, es decir con los cursos de acción que debe seguir la institución para responder a la complejidad de demandas que se plantean desde las estructuras sociales (la sociedad global y la comunidad en particular), y que deben ser resignificadas y con los objetivos que le son específicos." (pp. 24-25)

Sánchez y Zorzoli (2017) plantean que no es solo a través de los contenidos que se define una institución, sino que se deben contemplar otras cuestiones, como los estilos de los vínculos, cuáles son las formas en las que se deciden la y todo lo que abarca el punto de observación de los docentes en la Institución. Los discursos de los docentes, de los alumnos y de las alumnas otorgan identidad y relevan otras situaciones cotidianas entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario.

Los equipos de trabajo se movilizan y se constituyen en el territorio de la escuela en su totalidad. Siede (2017) señala:

> La confianza radica en una relación entre personas, aunque también puede expresar la relación de una persona consigo misma o la relación entre un sujeto o grupo de sujetos y una institución o un orden institucional. Es decir, hay relaciones de confianza personal y relaciones impersonales, como es la confianza que se busca establecer entre escuelas y familias. (p.203)

En las escuelas visitadas, esta confianza se refleja en diferentes acciones cotidianas. A través de la comunicación en los pasillos, la disposición de una mesa en la puerta para entregar los bolsones de alimentos, el saludo desde lejos de los niños y de las niñas, las familias que aguardan la voz de los maestros y maestras. Es en estas pequeñas manifestaciones donde se refuerza el vínculo de confianza que contribuye a fortalecer la identidad de las instituciones, del mismo modo que favorece el proceso de articulación ya que puede concretarse fluidamente en un marco de confianza y cercanía

Análisis de las entrevistas

Como equipo de trabajo nos favoreció trabajar en articulación. (Doc. 1, comunicación personal, 29 de abril de 2019)

Las docentes entienden la articulación como mucho más que un pasaje. La asimilan como una vivencia particular entre alumnos y alumnas de ambos niveles que comparten paredes, salones, cocina, parque, eventos y familias.

Las situaciones diarias de trabajo reflejan la preponderancia hacia la innovación, por encima de los esquemas cotidianos: “Si bien hay un cronograma de acciones a seguir, a veces no lo respetamos, porque si hay una actividad innovadora de la docente de inicial, los de primaria *se mudan* a la actividad” (doc. 3, 7 de septiembre de 2020, comunicación personal). De esta forma las docentes exploran continuamente sus propias prácticas pedagógicas, didácticas, lúdicas y teóricas. Pero a su vez destacan las voces de todos los profesionales que componen la Institución y respetan los lineamientos dispuestos: “Hay un proyecto a seguir, sí o sí, de todas las áreas, después en el día a día se va dando” (doc. 3, 7 de septiembre de 2020, comunicación personal). Cada uno se complace en las devoluciones y respuestas de la comunidad y la presencia cuando se los requiere. Reflejan en sus acciones e intercambios el hecho de trabajar en una comunidad de aprendizajes.

En los salones se permite también observar los trabajos en los paneles alfabetizadores, tanto de los niños y de las niñas como de los docentes. Los muebles, los canastos y los juguetes organizados para desorganizarse en las propuestas de juego. Como plantea Scheines (1985, como se citó en Harff, 2016,): “Jugar es fundar un orden. Es el orden lúdico que limita la libertad. No hay juego sin reglas y, por supuesto, sin el despliegue placentero de la libertad” (p. 207). En definitiva, definir al juego invita a pensar en otras realidades, con otros vínculos, estableciéndose otros nuevos órdenes lúdicos

Trabajar entre la empatía y la libertad.

“Desestructurar lo planificado, permite trabajar con más libertad” (doc. 3, 7 de septiembre de 2020, comunicación personal)

Se entiende a la libertad en el contexto rural, como un valor agregado al trabajo diario en procesos de enseñanza y aprendizaje en la escolaridad. La libertad es entendida como expresión de deseo para crear e imaginar sobre un patrimonio necesario y adjudicado a la niñez. Rodríguez (2015) señala el grado de importancia del contexto en el proceso cognitivo del niño/a, teniendo en cuenta cada situación como producto de los contextos sociales, culturales, políticos y económicos; por otra parte, agrega que según la clase de vínculo que se contempla en la niñez, esto va a condicionar y mediar en la manera de que se relaciona con los adultos, destacando su valoración hacia el contexto rural.

En este contexto rural donde pueden darse estas libertades, se desenmascara la timidez y el vínculo de la confiabilidad entre docentes, alumnos y alumnas, junto a la comunidad educativa y un colectivo docente que se complementan para innovar en los escenarios pensados por los docentes en lo cotidiano. En estas circunstancias es fundamental no solo la confianza, sino la comprensión del otro, como señala una docente: “La importancia de la empatía con el equipo de trabajo, para permitirse trabajar libremente, con libertad para unir, no de desunir, también forma parte de la articulación; pensar en la empatía como parte del proceso”. (doc. 4, 7 de septiembre de 2020, comunicación personal)

Los discursos de los docentes enuncian los elementos o componentes de un proceso del trabajo articulado, planifican pensando en todos los niños y niñas, en los alumnos y alumnas que albergan estas instituciones rurales. Desestructuran lo estructurado y lo sostienen sobre estas premisas: “Nosotros desestructuramos lo que está planificado, porque el niño que viene al jardín tienen un hermano de primaria, de primer ciclo o de segundo ciclo, que junto a la familia tienen que realizar la tarea”. (doc.4, 7 de septiembre de 2020, comunicación personal)

De la planificación estructurada a la planificación desestructurada.

“Entonces nos sostenemos en la planificación, vamos iguales con los contenidos”.

(doc.3, 23 de junio de 2020, comunicación personal)

Las planificaciones son compartidas porque se refleja el diálogo relacional y vincular entre los actores de la Institución. Los salones se comparten, porque las

actividades se comparten. La llegada y la salida a la institución de la jornada diaria entrecruza los diferentes niveles, sin diferenciarse si son del jardín o si son de la escuela. Cada día repite el mismo ritual: prepararse para llegar y despedirse hasta el otro día, recibir a los alumnos y alumnas con las mismas voluntades desde el primer al último día. Las docentes encuentran en estos espacios compartidos la proyección de la articulación:

> El nene del jardín que viene tiene un hermanito en primer ciclo, entonces qué mejor cuando llega a su casa los dos con su mamá terminen de organizar esos saberes que llevan de la escuela, porque están separados los contenidos, y nosotros los articulamos (doc. 3 ,7 de septiembre de 2020, comunicación personal).

Teniendo en cuenta la trayectoria individual en relación al legajo de trayectorias grupales, se puede destacar en los lineamientos de las docentes la importancia de la organización y el diagnóstico que permite trascender en las familias los saberes para apropiarse y lograr de esta forma un trabajo a través de comunidades de aprendizaje. “Esa mamá que trabaja en el campo, en la casa de los patrones, a la hora de sentarse a la noche se vuelve loca, porque está muy cansada”. (doc.3, 7 de septiembre de 2020, comunicación personal). En el contexto rural, dentro del marco de la articulación, todos los factores deben ser tenidos en cuenta como proceso en el marco de definir los criterios de aprendizaje. Es decir, los docentes, todos los actores sociales, deben respetar, pensar y comprometerse con ese niño y con esa niña, pero también con la familia. Otra de las docentes entrevistadas, en relación al acompañamiento de la comunidad, expresó: “Acá nos acompañan mucho, porque compartimos el edificio, traen a los hermanos y se separan por los salones, quienes van al Nivel Primario y quienes vienen conmigo a la sala, para ir al baño se vienen a buscar, por ejemplo. Son todas señoritas, nos reconocen todos, todos somos señoritas.” (doc. 1, 23 de septiembre de 2020, comunicación personal)

Es fundamental intentar evaluar las características de cada familia rural: sus tiempos, trabajos, ocupaciones, inquietudes, dificultades y factores más sutiles y

difíciles de medir (como sensaciones o estados anímicos). Todos estos aspectos surgen en la cotidianeidad de las vicisitudes en el ámbito escolar.

Las familias de los alumnos y alumnas tienen ciertas actividades en común. Algunas de ellas transitan las mismas actividades rurales por generaciones (hijos e hijas que continúan con las tareas que requiere del ámbito rural). En general son los miembros masculinos de cada familia los que se dedican a oficios tales como alambrador, tambero, peón de campo o de estancia. Por otro lado, las madres de los alumnos y alumnas son amas de casa. En cuanto al trayecto posterior, a pesar de la obligatoriedad de la escuela secundaria, solo una minoría de ellos continua allí su formación. En esta instancia, un transporte del Municipio de la ciudad de General Las Heras los retira de la puerta de las tranqueras para llevarlos a la escuela. La razón de esta minoría es la historia familiar, las costumbres “los jefes de familia tienen un legado, que los hijos/as deben continuar con el oficio del campo”. (doc.4, 7 de septiembre de 2020, comunicación personal)

Silberman (2010) sostiene que los alumnos y alumnas asisten a la escuela absorbidos por las familias y retornan a las familias absorbidos por la escuela, ya que tanto las familias-escuelas y escuelas-familias permanecen entrelazadas y mancomunadas; a pesar de otras circunstancias que puedan surgir en el distanciamiento de las trayectorias de los niños y niñas.

La planificación se sostiene con acuerdos entre los docentes, pensando en la continuidad pedagógica sobre la trayectoria escolar y educativa de los alumnos y de las alumnas. Las diferentes perspectivas implican pluralidad de miradas y se diluye lo importante: la articulación como continuidad pedagógica a través de un proceso educativo. “En el campo es casi un éxito trabajar la articulación” (doc.4, 7 de septiembre de 2020, comunicación personal) manifiesta una de las docentes. Las prácticas situadas y contextualizadas con intervención de los docentes, evalúan las áreas de conocimiento, la gestión en ponerse de acuerdo y la organización. Permiten establecer comunidades de aprendizaje hacia un Proyecto Institucional. Como nos dice una docente sobre su trabajo:

> Hay continuidad en nuestro trabajo, hacemos entrevistas a los chicos, porque innovamos y apelamos a las diferentes variables; pensando en la creatividad, en las versiones para descubrir y explorar y sobre todo en las producciones propias de los niños/as, porque ahí radica el enriquecimiento, en la variedad. (doc.3, 8 de septiembre de 2020, comunicación personal)

Las estrategias de articulación forman parte de un protagonismo sincrónico, porque no se reduce a la presencia solamente, sino al mecanismo de conocimientos que tienen los docentes sobre los alumnos y alumnas que tienen a cargo y de las características que revisten las familias como comunidad educativa en el contexto rural.

Continuidades Pedagógicas y Criterios de Aprendizaje Como Proceso: entre la Asistencia y la Transmisión.

> "La asistencia a la escuela forma parte del proceso de articulación porque los niños y niñas desean venir a la escuela todos los días, acá no faltan, no faltan nunca los chicos". (doc.4, 23 de junio de 2020, comunicación personal)

Los criterios de aprendizaje son consensuados entre los docentes del JIRIMM y de la Escuela Primaria. Los elaboran a partir de los recorridos de los alumnos y de las alumnas. Una categoría de análisis que adquiere relevancia en relación a otras es la asistencia a la escuela. Los niños y niñas manifiestan las ganas de estar presente, participar y transmitir en sus hogares lo que ven en el aula, de trasladar a las familias las vivencias de cada día que asisten y de tener ese primer contacto de sociabilidad. Al respecto la Dirección Provincial de Educación Inicial, (2007) en "La tarea de enseñar en el ámbito Rural"[20], señala que:

> Las familias de los alumnos de los Jardines Rurales realizan enormes sacrificios para que sus hijos tengan la posibilidad de transitar la experiencia

[20] Documento de la Dirección de Espacios y Contexto de Desarrollo Educativo.

> de ser un alumno de Nivel Inicial, experiencia que casi ninguno de ellos tuvo y por eso resulta más atrayente y prometedora. Ven en el Jardín una oportunidad distinta para sus hijos. El Jardín en este contexto representa, para los niños y niñas, la única posibilidad de encontrarse, jugar y aprender con otros, es esencial para ellos, pero también lo es para toda la familia. Porque la escuela es el lugar de encuentro, de reunión, de escucha, de ayuda, de orientación y confianza mutua. (p.9)

Con respecto a esto, una docente nos dice que “a las familias les cuesta entender que, a pesar de ser tan pequeños, cómo saben tanto, porque siempre se llevan algo y tienen mucha información”. (doc.4, comunicación personal, 7 de septiembre de 2009) El entusiasmo se manifiesta en todas las áreas. Las docentes pueden ver incluso cómo los niños más pequeños se acoplan sin dificultad con el trabajo de los niños mayores… “Es maravilloso verlos trabajar, porque en el Taller de Ciencias trabajaron a la par de los demás, de alumnos más grandes.” (doc.3, comunicación personal, 7 de septiembre de 2020)

Hay características y espacios que se comparten entre ambos niveles. Las clases de anatomía, por ejemplo, son compartidas. El conocimiento se comparte y los saberes trascienden para que el proceso educativo, con la orientación de los docentes, se transite vinculando los conceptos y relacionándose entre los alumnos y alumnas de ambos niveles. Esto se establece como otro aspecto vinculante y transformador frente al proceso de articulación. Las variedades de escuelas con sus improntas nos dejan memorias pedagógicas y lúdicas para evocar, representar y dramatizar si ameritan las ocasiones de práctica y experiencia pedagógica.

Otro aspecto fundamental, ya mencionado, es la importancia del lenguaje no verbal. Sobre todo, en estos espacios compartidos donde se ve diversificado, cobra otra relevancia. “La gestualidad, el tono de voz, lo que transmite esa persona y cómo lo transmite; también forma parte del proceso articulador; la transmisión” (doc. 4. Comunicación personal, 7 de septiembre de 2020) enuncia una de las docentes entrevistadas. Se registra cómo todos los aspectos del

lenguaje convergen entre la asistencia que se espera de los alumnos y alumnas y la transmisión como preparación, como pauta, como paso o camino que los docentes persiguen y se comprometen para llevar adelante los procesos compartidos de aprendizaje entre alumnos y alumnas de ambos niveles. Este proceso abarca todos los aspectos, desde la situación *in situ* de escolarización hasta el bagaje teórico y emocional que cada uno de los actores lleva a la institución educativa. Como cuenta la misma docente: “El proceso es muy amplio: es la presencia y cómo vengo yo, es preparar continuamente la transmisión. (...)Es fundamental lo que uno transmite como persona, también forma parte esto de un proceso articulador”. (doc.4, comunicación personal, 7 de septiembre de 2020)

Hay un sentido didáctico que los docentes-directivos comparten en cuanto a la imaginación que quieren potenciar en los niños y niñas. Cómo esas historias relatadas o contadas y transmitidas por ellos/as resultan permeables a la hora de inaugurar nuevas ideas, palabras, conceptos, diseñando experiencias nuevas de aprendizaje; estas devoluciones de los niños/as, los/as docentes lo registran para planificar luego juntas las propuestas de articulación. Como plantea una docente: “Se le da la palabra al niño para que vuele con su imaginación. Acá los niños cuando nos dicen o nos cuentan historias, en realidad ellos sienten que nos están enseñando y realmente es así; nos están enseñando “. (doc.3, comunicación personal, 7 de septiembre de 2020)

Entre el Juego y la Atención

En muchas escuelas del ámbito urbano el proceso de articulación se manifiesta con algunos vaivenes de manera no satisfactoria, ya que los niños y las niñas de los diferentes niveles no se conocen entre sí, ni en lo cotidiano ni en las historias de cada uno. Esto se debe sobre todo a la disposición espacial. Las escuelas están alejadas y los niveles se encuentran distanciados ediliciamente. Una de las docentes entrevistadas nos manifiesta claramente, “Cuando los niños y niñas no se conocen en la escuela, se dispersan” (doc. 3, comunicación personal, 23 de junio de 2020). Resulta interesante el término “disperso” expresado por ella,

porque da cuenta de una atención o desatención en el vínculo o en la relación entre los alumnos y alumnas de los diferentes niveles.

Este es uno de los puntos nodales en donde se observa que el proceso de articulación se transita fundamentalmente desde el conocimiento que los maestros tienen de los grupos con los cuales trabaja y en un trabajo que refleja el proceso educativo y articulador entre niveles. Esto se destaca porque, a pesar de presentar un diseño curricular diferente, se establecen lineamientos compartidos entre Nivel Inicial y del Nivel Primario: los propósitos, contenidos, materiales, bibliografía que la sustenta. Sobre esto, las docentes dicen:

> Antiguamente estaba bien marcado lo que era el Nivel Inicial y el Nivel Primario, no se dejaba que el nivel Inicial jugara o compartiera con el Nivel Primario; pero la mirada cambió, ya se piensa, hace algunos años, que los chicos no van al jardín solamente "*a jugar*[21]*"* (doc.4, comunicación personal, 7 de septiembre de 2020)

Se puede ver cómo la docente refuerza el posicionamiento sobre el juego como área de conocimiento. Al juego se lo puede observar a través de los escenarios dispuestos en los espacios planificados por la institución. Se pudo observar en las visitas realizadas durante la pandemia, como estaban muy bien acomodados, organizados y algunos cubiertos para que no se ensucien, ya que los niños y las niñas no concurren al JIRIMM ni a la escuela y los elementos y objetos permanecen en lugares limpios y cuidados. Las escuelas permanecen cerradas, con algunas guardias para su limpieza y reencuentro de los docentes con las familias en un cronograma de fechas; se observa el cuidado, las miradas y las distancias se convierten en acciones centrales para volver a la Escuela. Durante el año 2020 se realizaron las actividades a través de la Educación Remota, una vez al mes las docentes asistían a la Escuela para entregar los bolsones de alimentos, actividades en hoja papel y a veces también materiales

[21] Cursivas agregadas por la investigadora para resaltar que si bien hace tiempo que no se considera que el niño va al jardín solo a jugar, si se considera al juego como instancia de aprendizaje

lúdicos, en esa oportunidad se realizó la entrevista grupal en el JIRIMM N°7 de la Escuela.

A pesar de esto, podemos hacer inferencias sobre los espacios de juego durante el curso normal de las actividades. Entonces, ¿Cuándo se visibiliza la ruptura o resquebrajamiento entre los niveles Inicial y Primario? Creemos que esta fue una de las preguntas que puso en tensión las respuestas y los tiempos del equipo docente para responderla:

> Se rompe en lo lúdico, porque en la sala se sigue trabajando, pero en las escuelas permanecen sentados, sin conocerse, o uno detrás del otro y se termina el juego y la bolsa de los disfraces para el cuento que se lee; por favor que no se termine el juego. (doc.3, comunicación personal, 7 de septiembre de 2020)

La posibilidad del juego, sus espacios y aristas desplegadas es uno de los puntos que sobresale en los discursos de las docentes, principalmente en el terreno de las prácticas pedagógicas y situadas. Se expresa a través de las experiencias docentes y de las realidades de las infancias con que se encuentran todos los días en los niños y en las niñas en el ámbito rural. “Acá se diseñan los sectores sobre escenarios para trabajar diferentes juegos, no hay diferenciación de guardapolvos porque se van entrecruzando” (doc. 3, comunicación personal, 7 de septiembre de 2020). El diseño al que aluden los docentes se observa en las improntas de los salones, la ambientación, a pesar que los niños y las niñas, en el momento de realizada la investigación, no asisten a la escuela, (debido a la pandemia) la disposición del mobiliario, en la recorrida entre salones, los pasillos son presentados también como sectores de enseñanza y aprendizaje, las paredes reflejan los paneles alfabetizadores y los carteles la invitación a las áreas de conocimiento, un punto principal. Se destaca la presencia del juego en los escenarios lúdicos guardados pero expuestos para su presencialidad para cualquier momento. Continua la docente diciendo: “Es fundamental el juego, no deja de ser niño, niña verdaderamente jugar. Usamos la estructura escénica. Lo necesita, porque no puede estar biológicamente sentado cuatro horas escuchando

a la maestra y a la misma maestra". (doc.4, comunicación personal, 7 de septiembre de 2020) Este seguimiento del proceso de juego sigue de algún modo incluso en los períodos de receso. "Continuamos con el juego cuando vienen de las vacaciones, la juguetería, para que no se corte el juego; el proceso es muy amplio". (doc. 4, comunicación personal, 7 de septiembre de 2020)

Analizar los sentidos de las palabras permite visualizar en los discursos que el juego forma parte del proceso de articulación en estas instituciones, porque dan continuidad y resignifican por un lado el rol lúdico y por otro se reconoce que funciona como significante para la creatividad, comunicación e imaginación de los niños y niñas desde y entre ellos, en el proceso de articulación.

En cuanto a la figura del rol lúdico en las planificaciones, los docentes nos expresan que, si bien el juego está presente "se pierde en la sobre exigencia de lo curricular" (doc.4, comunicación personal, 7 de septiembre de 2020) En esta frase se puede percibir cómo el juego atraviesa las exigencias de un diseño curricular que establece lo lúdico y se sostiene en la aplicación diaria de los actores que lo ponen en práctica. Son los docentes quienes planifican y revisan las modalidades del juego y son los supervisores quienes bucean en las estrategias para asesorar a los docentes en la puesta en marcha y abordaje del juego. A su vez, la aplicación varía dependiendo de los recursos de cada escuela y de la significación que se le da en el proceso: los materiales diversos que devienen juguetes, los juguetes que se convierten en los personajes para representar, la posibilidad de ludotecas en las instituciones o los espacios que se tienen o no se tienen para apoderarse de la amplitud que despierta el juego. "Revalorizar el juego en lo que dé del tiempo, analizo y miro con atención, porque hay que desconectarse por algunos momentos, un segundo, y hacer un juego rápido, tomamos aire, en el campo lo podemos hacer". *(*doc. 3, comunicación personal, 7 de septiembre de 2020)

El *hacer* en el campo permite descubrir permisos que se otorgan para las decisiones tomadas en conjunto para la tarea diaria. Los propósitos siempre son colectivos, porque los docentes y directivos no diferencian niveles a la hora de tomar decisiones, asumen las tareas como únicas. Hablan de los alumnos/as sin

distinciones de escuela ni de ámbitos, porque persiguen un mismo objetivo primordial: que se conozcan y compartan la escolaridad atravesados en procesos continuos de articulación.

La Identidad Institucional

> “La impronta de la institución es cuando se da la identidad propia, forma parte de un proceso formador” (doc. 3, comunicación personal, 7 de septiembre de 2020)

Los JIRIMM observados, con sus escuelas primarias, tienen una identidad institucional que los caracteriza. En términos de Sánchez y Zorzoli (2017), las instituciones son ámbitos que son hábiles de fundar una cultura propia. En los tratos interpersonales se contemplan diversas circunstancias, sentimientos e ideologías que le otorgan a cada Institución una identidad característica

Aguerrondo (2009, como se citó en Sánchez y Zorzoli, 2017) plantea el cómo poder enfocarse en la diversidad cultural, en las representaciones de lo que se fundan esas culturas institucionales y en el cómo se fue configurando el Sistema Educativo desde las demandas sociales, señala:

> … la única manera de avanzar en el necesario proceso de ´articulación entre niveles´ para resolver los nudos críticos de deserción y repitencia que provoca el paso entre ellos. Porque la Articulación no es solo una cuestión de voluntad del docente o de más o menos capacidades de los alumnos, sino que tiene que ver con cuál es la lógica de organización de cada uno de los tramos del sistema escolar. (p. 91)

En este proceso de investigación encontramos siempre una disposición al diálogo, que fluyó constantemente. Todos los actores sociales y la comunidad educativa manifestaban la satisfacción de que podamos conocer su “casa escolar”. Esta predisposición en mostrarse y mostrar sus propios lugares de trabajo está dada porque consideran que las instituciones forman parte de su hogar y los consideran lugares donde también se albergan sentimientos y

responsabilidades compartidas, en donde piensan en los mejores procesos educativos para los alumnos y alumnas que transitan su formación en el contexto rural.

Las jornadas de formación docente, reuniones de capacitación y los encuentros de aprendizaje son recogidos con excelente predisposición como una oportunidad para abordar nuevas perspectivas. De esta forma se revalorizan las gestiones que planifican las jornadas. De esos espacios se valora la posibilidad de compartir entre docentes, directivos y colegas, socializando experiencias y problemáticas y escuchando propuestas. Estos encuentros tienen su correlato fundamental en el regreso a sus ámbitos de trabajo, donde transmiten a sus alumnos y alumnas lo apropiado y significativo del ámbito educativo.

En las entrevistas docentes se resaltó la importancia de volcar los trayectos de formación en los legajos de alumnas y alumnos, evaluando de esta forma la continuidad participativa ante la diversidad que presentan los JIRIMM y reforzando el proceso de identidad institucional. Sobre esta tarea cotidiana, nos dice una docente:

Cuando tomo un cuaderno de registro para tomar nota y hacer un seguimiento a ese niño en su proceso de aprendizaje, al grupo cuando lo observo, es decir; esta es nuestra identidad, no esperamos otros momentos no esperamos una jornada para hacer una evaluación, lo hacemos(...) Nosotros conocemos a ese niño, a esa niña, conocemos de esa identidad, nos conocemos entre nosotros y entre docentes, nos repartimos y socializamos lo aprendido, y ese alumno me conoce a mi como yo lo conozco a él (doc. 4 Fecha de la entrevista 23/06/2020).

Entre alumnos/as y docentes se establece entonces una relación dialógica y de respeto de las identidades propias y de los otros. Esto puede ser posible por los tiempos que demandan los procesos de articulación, por el conocimiento reciente de una jornada y el compromiso de ponerlo en práctica con los alumnos/as después de haber participado de una mesa de trabajo didáctico-pedagógico.

> Circunscribiéndonos al ámbito escolar, el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas.
>
> (Torres, 1988, como se citó en Alvarez ,2011, p. 278)

“Yo me siento bien en el campo, te oxigena” (doc. 4, comunicación personal, 15 de octubre de 2019).

En el transcurso de las entrevistas pudimos observar cómo las docentes expresan lo que sienten y no enmascaran las realidades. Sostienen un clima cordial, entre el diálogo y los acuerdos, el respeto y el compromiso. Se manifestaron solidarias y acompañantes de una comunidad que las necesita y atentas en la escucha del colectivo docente. Se reconoce en los docentes las actitudes que tienen frente a los ejemplos que citan con respecto a la diversidad de situaciones que atraviesan en la comunidad rural.

Como ya hemos mencionado, además del vínculo con el alumno o alumna, los docentes se vinculan también con sus familias, como parte del proceso de comprensión de las trayectorias atravesadas. “Tenemos tanta confianza como si fuéramos familia”. (doc. 2, comunicación personal, 23 de septiembre de 2019) nos expresa una de las docentes entrevistadas. Este vínculo no es circunstancial ni aleatorio, implica una participación constante en lo cotidiano:

El contacto, la relación con la familia, el saber cómo están. Ellos te conocen y es recíproco, hacemos reuniones para que las familias compartan en otros espacios, las invitamos a que estén en las clases de Educación Sexual Integral. Se divierten y los acompañamos. (...) La vida social es la escuela; es reírse porque las familias están solas, y acá se divierten acompañando a sus hijos en el aprendizaje. (doc. 4, comunicación personal, 7 de septiembre de 2020). El compromiso de las familias es una potencialidad enorme y el querer que los chicos a pesar de todo sigan estudiando, que sigan haciendo las actividades. (doc.5, comunicación personal, 3 de mayo de 2021)

La confianza se consagra como un eje nodal en los discursos y percepciones de los docentes. Cómo captar en el otro la creencia en los sentimientos de la mano de la palabra (no precisamente escrita), cómo aceptar las orientaciones y sugerencias y tomar los informes como situación certera, habla de la relación de confianza que depositan las familias del contexto rural con los actores sociales que trabajan allí, en esa escuela, que a pesar de ser la única posibilidad que tienen las familias, las instituciones hacen todo lo posible para contemplar todas las necesidades de las familias y otorgarles aquello necesario para satisfacerlas.

Se advierte en los discursos de los docentes la importancia y expectativa que depositan en formar parte de las trayectorias de un niño o de una niña en su escolaridad, de protagonizar una historia dentro de una escuela, una historia educativa junto a una comunidad que elige pertenecer a esa escuela. “Si pasaste por una escuela y no dejaste tu impronta, es que lamentablemente no hiciste nada.” (doc.3, comunicación personal, 7 de septiembre de 2020)

Aprendizaje Compartido

> “El aprendizaje es [siempre] mutuo” (doc.2, comunicación personal, 23 de septiembre de 2019).

Los docentes trabajan articuladamente a través del encuentro entre proyectos en común y la planificación de actividades de forma colectiva. Se registra cómo trabajan en conjunto a través del análisis de la documentación: ordenadores didácticos, imágenes-fotografías y relatos del trabajo en equipo. Sobre este hecho, algunas docentes destacan que, aún en estado de pandemia, no solo no perdieron el contacto, sino que lo reforzaron. En sus palabras “Continuamente estamos en contacto en este contexto, comunicadas y trabajando en equipo, en este contexto de Pandemia, estamos mucho más conectadas y haciéndonos sugerencias.” (doc. 2, comunicación personal, 8 de septiembre de 2020)

En una entrevista una docente dijo:

> Encontrar verdaderamente un equipo de trabajo es fundamental, para que no se rompa ese puente, eso que tenemos entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario, porque lo que queremos en definitiva es la trayectoria del transcurso del Nivel Inicial a Nivel Primario; ese es nuestro fin. (doc. 4, comunicación personal, 7 de septiembre de 2020)

Durante el trabajo de campo y en los relatos de los docentes pudimos registrar lo significativo que construyen en torno a la escuela como único edificio. Esta configuración espacial les resulta beneficiosa a la hora de compartir la vida escolar, porque, como expresa la docente: “Más allá de la articulación, compartimos edificio, eso hace que estemos más cerca”. (doc.2, comunicación personal, 2 de diciembre de 2020)

El estar más cerca permite la comunicación más directa, espontánea, recíproca. Muchos acuerdos se organizan en el parque de juegos o en el comedor mientras los alumnos y alumnas almuerzan, en las clases especiales, en la cotidianeidad de la tarea escolar, inclusive en los actos y eventos en el que la muestra de aprendizajes de los alumnos y alumnas versa sobre lo aprendido durante el año y compartido entre niveles. Aunque estos espacios se redujeron o eliminaron en las circunstancias donde realizamos la investigación, se mantienen presentes en el imaginario y se valoran permanentemente.

En cuanto a las trayectorias de los alumnos/as, la escolaridad compartida entre hermanos/as permite también la planificación conjunta, porque aprenden unos de otros. Como expresaba en otro momento una de las docentes, el aprendizaje y su enseñanza se enmarcan en una comunidad de aprendizaje, atenta a los criterios de aprendizaje que conlleva sea cual fuere la estructura didáctica para su planificación: “Hay un trabajo más en conjunto porque estamos más en una conversación constante, todos los días estamos mucho más conectadas”. (doc.2, comunicación personal, 2 de diciembre de 2020)

Los docentes y directivos sostienen la institución bajo los ejes sociales y específicamente en el contexto rural, conocedoras de las desigualdades y

fortalecidas en la palabra para perseguir los postulados que permitan hacer visible con mayor fuerza las carencias.

> Como expresa claramente una de las docentes: “Acá hay cosas que faltan, faltarían herramientas que preparen para la vida y la escuela secundaria. En el pueblo tienen todo y acá no se lo podemos dar. A mí me encanta la tecnología, pero me veo limitada por falta de internet”. (doc. 3, comunicación personal, 7 de septiembre de 2020)

Hay una desigualdad manifestada por las docentes y directivos en relación a la brecha tecnológica. Algo que sabemos que afecta a muchos estratos sociales y de escolarización, pero que se agudiza en el contexto rural. La dificultad de acceder a los dispositivos electrónicos o la escasa conectividad y acceso a Internet, resiente los posibles modos de conectarse cuando no se puede recurrir a la presencialidad. Las comunicaciones radiales o a través de las redes sociales surgieron como una forma no sincrónica de estar conectados, ya que la posibilidad de encuentros virtuales se ve limitada tanto por la falta de los recursos mencionados y también por los horarios de trabajo y de ocupaciones de la familia para acompañar a los alumnos y alumnas.

García Canclini (2003, como se citó en Maggio, 2013, p. 5) la hibridación como fenómeno puesto en práctica entre los docentes, familias y alumnos y alumnas, se manifiesta sobre procesos socioculturales hacia otras prácticas; que producen la apertura a otras formas; para adaptarse a esa educación a distancia.

El devenir de nuestra historia en el campo educativo deparará con seguridad transformaciones en este sentido, algunas llegaron de la mano de la Pandemia, comunicaciones a través de audios, WhatsApp, algún zoom y por la radio las clases fueron escuchadas por toda la comunidad educativa. Estos testimonios siguen intactos transmitiendo el encuentro con otros alumnos, alumnas, familias, comunidad, docentes, equipos de gestión, supervisores, cuadros políticos que acompañan las decisiones del colectivo docente del distrito en relación a las medidas sanitarias, educativas y de cuidado.

El Lazo familiar. Diario de una docente

El lazo entre los/as docentes y las familias es fundamental para entender cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje en este tipo de comunidades. A continuación, se analizarán algunos fragmentos del diario de una docente rural.

> Mi mirada desde mi experiencia en el juego recreativo, pude apreciar los lazos familiares, el encuentro, lo pude experimentar en el período inicial cuando los niños y niñas jugaban diferentes roles, por ahí los niños y niñas del jardín no salían en el mismo horario que tenía establecido, por calendario primaria para jugar y pude apreciar que los nenes estaban esperando algo más…en el juego, jugaban, pero esperaban algo más… (Doc.4, comunicación personal, 23 de junio de 2020)

Kac (2015) menciona la obligación de familiarizarse con los demás compañeros y compañeras, con el docente, el espacio que lo circunda, lo que representa el escenario educativo, la organización que mediará como norma al juego de convivencia.

Continúa expresando la docente:

> …ese algo más, en cuanto al juego que esperaban; era justamente eso a su hermano, la verdad cuando pude darme cuenta de eso, es como que dejé de lado lo que tenía establecido y que ese niño, tuviera su espacio, su momento recreativo, su recuerdo único y sobre la marcha el poder mirar esto; que iba con su hermano, abrazarse, tomarse de las manos y tuve que cambiar esa metodología. *(*doc. 4, comunicación personal, 23 de junio de 2020*)*

Kac, (2015) agrega la necesidad de intentar desde las primeras interacciones, desde las primeras comunicaciones, lo que pueden tener en común en esos escenarios los alumnos y alumnas, entre ellos, esas “ceremonias Mínimas” destacadas por Minnicelli (2014, p. 6).

Siede, (2017) propone analizar las alternativas relacionales entre las familias y la escuela a través de cinco categorías: la confianza, la autoridad, la

legitimidad, la comunicación y la cooperación. La docente agrega con respecto a las familias:

> …lo mismo también trabajando en articulación en el momento que se encuentran, para dar ciertas actividades se buscan como familia, como lazos, yo creo que también es en el contexto donde vive el niño, más allá de las necesidades que tenga, de la crianza, de sus creencias, de sus valores, de sus principios, de la matriz que carga cada familia se ve reflejado y mucho en diferentes espacios; en el parque, en el aula, en los actos; yo creo que hay una unión muy fuerte y muy personal esto de la necesidad de estar todos juntos, como familia, como hermanos, al principio les cuesta socializar, a no tener los medios o tener otros momentos recreativos, es ahí donde miro y reflexiono, tienen tan arraigado los lazos de familia, el más grande cuida del más pequeño; esto es lo que sucede. (doc 4, comunicación personal, 23 de junio de 2020)

En éstos párrafos se ven reflejados los sentidos de esas herramientas para alcanzar ciertas tensiones, llevando a circunstancias abiertas ante nuevas estrategias, y con una mirada prospectiva. (Siede, 2017).

Finalmente, la docente enfatiza:

> …un deseo a futuro, como docente, que continúen estudiando, lo que más les guste, con amor, con pasión, con vocación, pero veo la realidad que están en sus principios de la familia de continuar con sus trabajos en el campo, de continuar con las tradiciones familiares de trabajo y es como que cortan sus alas en cierto sentido; aún están los vestigios porque la familia sabe que ya se conoce de la siembra, de los animales, pero me he encontrado en diferentes eventos de pueblos con exalumnos, a una distancia importante, y esos niños ya no eran más niños, eran personas adultas, que me reconocieron, para mí fue una satisfacción enorme, mi reconocimiento, de valorar tu trabajo, tu tiempo, tu amor y esos nenes tuvieron la posibilidad de seguir estudiando, que le den esa posibilidad, uno de ellos estudia abogacía, otro arquitectura, me llenó el corazón, porque

> cuando uno hace una reunión con las familias uno trasmite eso, qué bueno que hoy hay más herramientas y posibilidades de estudio cualquiera que sea.(doc. 4, comunicación personal, 23 de junio de 2020)

Los modos o formatos de vida de familias y entre familias están arraigadas y se sostienen porque en el ámbito rural las vivencias no prescriben. Las generaciones transitan la escuela, la conocen, saben de las calles de barro cuando se inundan, saben de los campos cuando no pueden llegar a caballo, saben de las compras al pueblo una vez al mes, saben cuándo la escuela invita a un evento o encuentro. Las familias de las familias y de vecinos también acuden a una fiesta de encuentros y de amistades entre docentes, alumnos y alumnas, porque se sienten parte de una comunidad.

La articulación ha transcurrido dando certezas de las estrategias docentes. Las decisiones compartidas, el conocimiento de las historicidades de cada JIRIMM con sus escuelas y el formar parte de comunidades educativas pensadas que incluyen a todos los actores sociales. Todos estos factores son tenidos en cuenta por las docentes a la hora de generar estrategias que propicien mejores aprendizajes articulados entre los alumnos/as en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto rural.

La valoración de este contexto en el marco de la pandemia invita a continuar pensando en los próximos escenarios escolares, ya que pensar en un diagrama de escenarios permite adecuar mejor el paso de los niños/as/jóvenes a otros niveles.

Capítulo IV

Entre Ruralidades: Habitar lo Rural en el Distrito de General Las Heras

> “La escuela inteligente debe brindar herramientas a su personal docente y al estudiantado para que superen, mediante claras nociones de destinos, aquellos procesos adversos a su crecimiento personal y social”
>
> (Aranguren Peraza, 2020, p.3)

Introducción

En este capítulo se abordarán diversas temáticas en torno a la ruralidad, tanto desde una mirada general como de nuestro caso de estudio. Realizaremos un breve recorrido sobre la historia de General Las Heras y el nacimiento de los JIRIMM, así como de las formas en que la ciudad trabaja con ellos. También se hará un análisis sobre el sentido de la Educación Rural y de la Escuela Rural. Estos ejes temáticos serán abordados desde la investigación teórica puesta en diálogo con los actores de los diferentes escenarios, haciendo hincapié en la mirada docente sobre el niño/a que se forman en el contexto rural.

La Educación Rural en Perspectiva.

La Educación Rural ha sido un campo poco explorado por la investigación educativa en algunos países, sobre todo en Latinoamérica. En algunos casos existen estudios historiográficos sobre educación rural, con diversos enfoques en el análisis de su problemática. Se mencionarán algunos de ellos para vincularnos con nuestro caso de estudio.

Wetzel (2020) expone en su investigación el surgimiento de una nueva ruralidad como otra percepción en relación a la realidad social. Por otro lado, Ramón (2019) hace hincapié en la noción del espacio rural (en donde está situada la escuela), mencionando las características de sus procesos y sus modificaciones. Resalta la figura de los actores que realizan actividades en los territorios y las formas que poseen de articular, de relacionarse entre la escuela y el contexto, sin dejar de perder el rumbo en los sentidos a pesar de los cambios.

La autora también resalta la concepción de la Escuela Rural en el imaginario colectivo, como una institución que presenta siempre algún grado de carencia. Esta concepción le otorga una posición de desventaja en relación a la escuela del ámbito urbano. La autora apunta a tratar de lograr el cambio en la mirada, partiendo desde las características propias de esos espacios sociales y apuntando a una nueva perspectiva que parta del análisis de ese contexto en particular. Siguiendo este enfoque, resalta la importancia de que los diferentes actores sociales que trabajan en la escuela rural habiten ese contexto, ya que pueden facilitar la adecuación de la enseñanza para los estudiantes de esos territorios. De esta manera las escuelas afrontan sus problemáticas en el marco de las definiciones nacionales, teniendo en cuenta las prioridades provinciales. Como dice Vilte:

> Tenemos que luchar por una escuela intercultural que nos lleve a relacionar educación y cultura, mejorar la calidad educativa e incidir en el fracaso escolar. El fracaso aparece en muchas regiones como producto de la fractura entre el modo de comunicación y aprender de las familias y el modo de comunicación y aprender de la escuela. (2018, como se citó en Ramón, 2019, p.8)

Sobre las posibles causas de escasez o falta de precisión de proyectos de investigación, Santos (2019, como se citó en Mora, 2020) apunta a la tendencia a centrar la mirada en lo urbano y construir desde allí modelos educativos solo aptos para estos contextos, encubriendo las condiciones de la escolaridad en el medio rural. De todas maneras, en los últimos años se observa un creciente interés en la Educación Rural, ya que se ha ampliado su estudio en diversos contextos culturales. El objetivo del presente trabajo es continuar analizando la heterogeneidad del mundo rural.

A la Escuela Rural se la debe situar dentro de un complejo entramado territorial, con el propósito de ubicarla en su verdadera dimensión. Partiendo de una experiencia específica como la que trata este trabajo, se pretende colaborar y servir desde su raíz local frente a la conciencia plena que supone convivir con

todos perteneciendo a una misma colectividad, formando parte de ella (Galvan, 2020 :17).

En cuanto a las expresiones para referirse a contextos rurales Ratier (2013, como se citó en Rougier, 2019, p.8) recomienda valerse de la expresión “ruralidad globalizada”, sorteando las expresiones corrientes de “nueva ruralidad”, ya que esta última hace referencia a un momento histórico dando cuenta de la poca utilización en referencia a las apreciaciones del concepto.

En vistas del desarrollo de los procesos de estos tiempos, se contempla la idea que se utilice el término ruralidad globalizada para determinar los cambios que se producen en la ruralidad actual, en definitiva, para relacionarlo con los procesos actuales en los que se vive (Ratier, 2013, como se citó en Rougier, 2019, p.39)

En el análisis de Rougier (2019) aparece lo rural y lo urbano como espacios contrapuestos. Cada realidad comunitaria, cada contexto, tiene su sello con marcas singulares y propias, específicas en las escuelas. En referencia a ello Williams (2001, como se citó en Rougier, 2019, p. 38) señala que “campo” y “ciudad” son dos palabras fuertes por lo que connotan en el imaginario. Por un lado, el campo motiva la idea de un estilo vida natural, de tranquilidad, de sencillez. A su vez, se suele valorar al campo contraponiéndolo a la ciudad, dando lugar a aseverar su dependencia. En cuanto a la ciudad, aún persisten algunas asociaciones que la relacionan con el progreso, del mismo modo que asocian al campo con el atraso.

Freire (1975, como se citó en Gallardo Gil, 2011, p. 4) destaca puntualmente las circunstancias particulares que a las zonas campesinas comienzan a llegarles las influencias urbanas. Fundamentalmente a través de la radio, con el avance de las comunicaciones, por medio de los caminos que acortan las distancias.

A pesar de esto, se guardan algunos ejes elementales con su estilo propio.

Corchón (2000, como se citó en Gallardo Gil, 2011, p.5) destaca que las cualidades propias de la escuela en el medio rural la revisten de identidad a través de:

- Ser la única escuela en la localidad
- Multigraduación en los espacios de las aulas.
- Ser escuelas unitarias en las que se encuentran niños y niñas de dos o más cursos.
- Estar situadas en pequeños núcleos de población con pocos habitantes (entre 500 y 600).

Por su parte Rodríguez (2015) plantea que el contexto hace referencia a la construcción que se crea entre las acciones, su historicidad y las expectativas de los actores sociales con el entorno en el que se encuentran; pero además tienen relación con las construcciones psicológicas que se observan de ese entorno, transitadas a lo largo de su participación en relación a sus actividades y representaciones que hacen al contexto.

Es fundamental tener presente lo relevante del contexto en el desarrollo cognitivo, social, emocional, político y cultural del niño/a. El tipo de relaciones que se construyen van a causar en la niñez influencias determinantes en la manera que se va a vincular con sus docentes, valorando el contexto rural. Rodríguez (2015, p.20). En relación a esto, una docente en una entrevista afirmaba:

Hay que tener empatía, cariño, estar presente, ahí, con los niños, con las niñas, darles un beso, un abrazo, ahí está sin dudas la verdadera respuesta del alumno cuando se siente amado, contenido, la reacción es otra al tiempo de trabajar (doc. 4, comunicación personal, 23 de junio de 2020)

“Estos son tiempos de pensar en los niños como sujetos únicos, ávidos de adaptarse activamente a la cultura social, y para ello necesitan de la enseñanza que implica mediación de otro que le ‘lega el alfabeto cultural’” (Violante y Soto, 2010 como se citó en Spizer, 2019, p.55)

La Educación entre Jardines Rurales.

En el ámbito rural las escuelas fueron creadas en un contexto de contingencia, sobre todo para la alfabetización. Posteriormente, se produjo un desdoblamiento, pero, de todas maneras, la educación rural no disminuyó, sino que subió en las ultimas períodos, con la instauración de los jardines de infantes rurales, las escuelas secundarias.

Annessi y Acosta (2021). hacen un repaso histórico de los vínculos entre educación y salud en las sociedades, haciendo mención al fortalecimiento de este vínculo entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, debido al avance de los conocimientos científicos. Con el correr de los tiempos los vínculos se fueron transformando y la escuela se ubicó como uno de los espacios favorecidos respecto a fortalecer dicho encuentro; entre la educación y la salud.

Por otra parte, existieron algunas políticas en los últimos 20 años que mantuvieron la educación rural, con problemáticas propias de las zonas rurales, por ejemplo, la estrategia de “agrupamiento como herramienta estratégica para el desarrollo territorial y de islas”. (DGC y E, 2009, p. 9, como se citó en Annessi, 2021) lo que resignifica el trabajo de los actores sociales en sus instituciones organizadamente en red, disponiendo de recursos a todos los grupos. Hay algunas otras formas organizativas en donde los docentes y alumnos/as permanecen en la escuela durante un período para después regresar a sus hogares en el próximo período.

Por otro lado, los autores hacen referencia a los maestros rurales y las propuestas de continuidad pedagógica que llevan adelante en el transcurso del ciclo lectivo, en situaciones de días de lluvia, por ejemplo, ya que los alumnos y alumnas no asisten a clases; se preparan actividades para que den continuidad a los aprendizajes.

Gran parte de los partidos del interior de la Provincia de Buenos Aires, disponen con muchos kilómetros de caminos de tierra, en los días de lluvia no se puede pasar, sin poder llegar a la escuela, por lo tanto, esos días de lluvia son días menos de clase.

Finalmente, Annessi y Acosta (2021) expresan que la pandemia, provocada por COVID-19 en el año 2020, las instituciones educativas tuvieron que cerrarse,

siendo de todos los niveles de Educación, desde el lunes 16 de marzo de 2020, llevando adelante una forma de enseñanza a través de la virtualidad.

El Partido de General Las Heras.

General Las Heras se ubica en la zona oeste de la Región Metropolitana de Buenos Aires a 67km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Limita con los partidos de Luján, Gral. Rodríguez, Mercedes, Marcos Paz, Lobos y Cañuelas. Su localidad cabecera, de igual nombre que el partido, se comunica a través del Ferrocarril Sarmiento y por la línea de colectivos Ecotrans SA. Las localidades del partido, en orden demográfico son: General Las Heras, Villars, General Hornos, Plomer, La Choza, Lozano y Enrique Fynn.

El nombre del partido recuerda al guerrero de la Independencia que fue gobernador de la provincia de Buenos Aires entre 1824 y 1826, el general Juan Gregorio de Las Heras.

En el momento de la fundación del Municipio, el 25 de octubre de 1864, tenía vigencia la Ley de Municipalidades dictada el 11 de octubre de 1854 (Canedo, 2019) General Las Heras no atendía a un régimen urbano, sino al de los partidos que surgen antes que la unidad capital, por lo que su fundación se encuadra en un régimen creación individual. Un decreto del 2 de octubre de 1873 confiere al centro urbano elegido el nombre de General Las Heras y publica su rango la cabeza de partido.

Se inicia la institucionalización del Partido de General Las Heras un 11 de abril de 1865. El Sr. Ramón Dumont, primer juez de Paz, puso en marcha las primeras acciones para completar la configuración del Partido: la construcción de una zona urbana, que sirviese de cabeza de partido, un edificio para construir el Juzgado, una Iglesia y una escuela.

El 2 de septiembre de 1867 se exteriorizan las primeras inquietudes en relación a temáticas educativas con la constitución de la primera comisión Municipal. El Sr. Manuel Muyre, integrante de la misma, propone: “dirigirse al Superior Gobierno pidiendo que los fondos municipales fuesen destinados a la

construcción e instalación de una o dos escuelas en el Partido” (Bruch, Bruch p.187).

En cuanto a la población de General Las Heras cuenta con 11,331 habitantes (Indec, 2010), lo que representa un incremento del 16,4% frente a los 9,735 habitantes (Indec, 2001) del censo anterior.

El distrito de General Las Heras cuenta con las siguientes instituciones educativas: el Centro de Adultos Nº701, Escuela Especial Nº501, Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 44. Escuela Técnica N°1 Corbeta Uruguay. Escuela Primaria Nº13 del Centenario Cuartel VI s/n La Fe. Escuela Primaria Nº15 Islas Malvinas, Lozano. Escuela Primara Nº12 Constancio Vigil, Magnasco. Escuela Primaria Nº11. Escuela Primaria Nº8 Nicolás Avellaneda, Villars. Escuela Primaria Nº10 Mariano Moreno, Marré. Escuela Primaria Nº3 Domingo Faustino Sarmiento, Gral. Hornos. Escuela Primaria Nº6 José Manuel Estrada, Granja Blanca. Escuela Primaria Nº4 Vicente López y Planes. Escuela Primaria Nº5 Bernardino Rivadavia, Speratti. Escuela Primaria Nº7 General Manuel Belgrano, Plomer. Escuela Primaria Nº2 José de San Martín, Enrique Fynn. Escuela Primaria Nº1 Juan Gregorio De Las Heras. Escuela Secundaria Nº1 Paula Albarracín. Colegio San Luis Gonzaga, Privado. Escuela Primaria Nº9 Juan Bautista Alberdi, La Choza. Centro de Alfabetización Nº129, 133 y Nº130, Villars. Instituto Las Heras, Privado. Centro de Formación Profesional Nº401. C.E.F. Nº80 Fernando Riso. Centro Educativo Complementario Nº1. Escuela Secundaria Básica Nº4. Escuela Secundaria Nº2, Villars. Escuela Secundaria Nº3, Lozano. Centro de Investigación Educativa.

En cuanto a los Jardines de Infantes, se identifican los siguientes: Jardín de Infantes Nº901 Stella Maris, Nº902 Nuestra Señora de Betharram, Villars. Nº903 San Francisco De Asís, Hornos. Nº904 Almafuerte, Plomer. Nº905. Instituto Las Heras, Privado. Jardín De Infantes Hipólito Pordomingo, Privado. Nº3 Rural La Choza. JIRIMM Nº1. JIRIMM Nº2, Lozano. JIRIMM Nº4, Speratti. JIRIMM Nº5, Magnasco. JIRIMM Nº6, Enrique Fynn. JIRIMM Nº7, Marré Cuartel III.

Se produce un salto cuantitativo hacia el crecimiento de la población educativa, en consecuencia, un largo recorrido sobre historias escolares, comunidades educativas, cuerpo docente, equipos de supervisión; urbanos, rurales, estales y privados, de diferentes niveles y modalidades.

La Historicidad del Proceso de Articulación en los JIRIMM

> "Hemos logrado que en General Las Heras, menos en la Escuela N° 4, todas las escuelas rurales tengan Jardines de Infantes, esto no es poca cosa"
>
> (Supervisora, comunicación personal, 20 de agosto del 2020)

Los JIRIIMM, como espacios socialmente reconocidos, contextualizados y transformados, son transitados como el primer espacio público al que asistieron los niños y niñas de las escuelas rurales. (Spizer, 2019, p. 49). Por este motivo, es importante hacer un breve recorrido de su creación y transformaciones En este sentido podemos afirmar que lo expresado por la supervisora (destacado en el epígrafe) es parte de las luchas por la democratización del nivel para los niños/as en edades entre los dos y los cinco años.

Es en el año 2002, que a partir de la Resolución Nº 7757/93 que tenía como propósito dar respuesta a los proyectos educativos de comunidades rurales e isleñas se crean los denominados SEIN (Servicios de Educación Inicial Nucleados), que posteriormente pasarían a llamarse SEIMM, (Servicios de Educación Inicial de Matrícula Mínima). Estos establecimientos tienen como antecedentes las Resoluciones Nº 12.049/89, 15.396/89 y 19.376/90, por las cuales se creaban los SEIN como experiencia piloto.

En las resoluciones citadas se deja expresado que existiría el cargo de Director Coordinador del nucleamiento cuyas funciones consistía en supervisar cuatro jardines de los distintos parajes: SEIMM N ° 1 (Granja Blanca con la Escuela Primaria N° 6), SEIMM N ° 2 (Lozano con la Escuela Primaria N° 15), SEIMM N ° 3 (con la Escuela PRIMARIA N° 9, La Choza y el Paraje Speratti) y SEIMM N° 4 (con la Escuela Primaria N° 5). A partir de la Resolución 7757/93,

también se establece que los SEIMM quedan a cargo de los docentes y el cargo del coordinador ya no pertenece más a la planta funcional de la Institución, quedando a cargo de la supervisión los Inspectores de Educación Inicial.

La tarea del Director Coordinador consistía en recorrer los SEIMM y supervisar por un lado el aspecto administrativo de cada uno de los jardines, pero también hacerse cargo presencialmente de posibles inconvenientes en el trayecto educativo. Por ejemplo, si por algún motivo alguna docente debía ausentarse, era el coordinador quien se hacía cargo de la sala para la continuidad pedagógica de los niños y de las niñas.

Posteriormente, en el año 2010, a través de la Resolución N° 3551/10 se crean los JIRIMM. En base a esta resolución se regulan hoy los jardines de infantes.

Con el tiempo, y con el trabajo conjunto de docentes y directivos, comienzan a apuntalarse las instancias de encuentros comunes para socializar y trabajar lo que conforma la construcción del acervo educativo y administrativo de la institución: los legajos de niños y niñas, los diagnósticos y los criterios de enseñanza y de aprendizaje. Estos aspectos se fueron trabajando teniendo como objetivo las trayectorias escolares y considerando cómo las prácticas en el contexto rural, en proceso de articulación, atraviesan propuestas provocadoras ante los nuevos desafíos sociales y en instancias de intervención pedagógica.

Sobre la apreciación del proceso de articulación en los primeros tiempos de los JIRIMM, retomamos las palabras de una docente sobre su experiencia en 2007:

> Encaminados los niños y las niñas hacia la apertura de conocerse y de establecer los vínculos, los sujetos curiosos se despertaban una mañana para llegar primeros al otro nivel, cuando la organización y las distancias lo ameritaba, los docentes disponían de la hoja de ruta para trasladarse al otro patio, nada sorprendía, porque las paredes eran las mismas, los paneles compartidos junto a la taza de la leche fría. Se preparaba la tarea y las

> actividades soñadas, los tiempos no son los actuales tiempos, las miradas no corrían y el amor no se dormía. Se entrecruzaban los guardapolvos, las edades no regían y la sala o el salón no tenían nombre porque a todos correspondía. Las actividades finalizan, se comparten, se terminan, se motivan…y si me preguntan acerca del Proceso de Articulación como Proceso; les comparto estás líneas, pero claro son de otros tiempos, cuando las épocas disponían de tiempos. (Docente anónima, comunicación personal, 7 de septiembre de 2020)

Se percibe otra noción de tiempo en la educación remota, en relación a esos tiempos de la presencialidad. ¿Cómo reemplazar en la comunicación el vínculo corporal y del lenguaje gestual)? Sobre los nuevos procesos que conllevan a las vivencias mediadas entre docentes, alumnos y alumnas, una de las docentes nos decía:

> Cuando uno desea enormemente trabajar, pero cuando la otra persona no te brinda ese espacio o no le da la importancia, de ese puente que siempre hablamos, sería imposible trabajar, caduca ahí, por eso estoy agradecida por la compañera que tengo, que me cede su espacio, no importa el tiempo, el día, ni cantidad, por lo contario, formamos un equipo. (doc.4, comunicación personal, 23 de junio de 2020)

Esta capacidad de trabajo colaborativo se da en éste margen que rodea a las características de trabajo de los/as docentes entre los JIRIMM y las Escuelas en el ámbito rural. La promesa de la clase articulada puesta de relevancia permite reflejar las predispociones de los docentes, alumnos y alumnas y de la comunidad educativa.

Breve descripción de nuestro Caso de estudi*o: los JIRIMM de General Las Heras*

JIRIMM N° 1. Se ubica sobre la ruta 200 Km 76/s/n. Paraje Granja Blanca, General Las Heras. Se inauguró el 12 de agosto de 1991, en las instalaciones de

la Escuela Primaria N° 6 “José Manuel Estrada”, que a su vez se había creado un 23 de junio de 1909.

Fue el primer JIRIMM de la zona. Como mencionamos, en su comienzo se llamaban SEIM. Más allá del cambio de nombre, conservaron su número de identificación y las características de la institución en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires.

Actualmente tanto la Escuela Primaria como el JIRIMM están a cargo de la directora y docentes de sala multiedad, con docentes de áreas y auxiliares.

JIRIMM N° 7. Se ubica a 9 km. del casco urbano, en el camino real que lleva a Cañuelas. Fue inaugurado el 18 de noviembre del 2011, para brindar servicio en el Nivel Inicial. Comparte el edificio con la Escuela Primaria N° 10 “Mariano Moreno”, del Paraje de Marré, con su directora y docente a cargo de la sala multiedad. La escuela fue creada el 18 de abril de 1949. En sus comienzos funcionó en la Estancia San Lorenzo. Luego, la Familia Marré dona terrenos y en la década del 50 –plan de edificaciones escolares de Domingo Mercante- se crea construye el edificio en el terreno donde hoy se encuentra la escuela con el JIRIMM.

Las familias se dedican al alambrado, tamberos en su mayoría, peón de estancia, trabajos rurales en general, las mamás son ama de casa, realizan cuidados de anímales, no se cultiva mucho, en el sector del Cuartel III camino a Cañuelas.

El JIRIMM N° 1 y la Escuela Primaria N° 6 camino a Navarro, tienen una matrícula de 35 alumnos y alumnas en la escuela Primaria y en el Nivel Inicial 11 niños/as. En el JIRIMM N° 7 y la Escuela Primaria N° 10 tienen una matrícula de 30 alumnos y alumnas en la Escuela Primaria y en el Nivel Inicial 13 niños/as.

Formas de Articulación y Adaptaciones en Estado de Emergencia Sanitaria

Observando, registrando, poniendo en diálogo, preguntando a los docentes de los JIRIMM N° 1 y el JIRIMM N ° 7 y sus Escuelas Primarias, podemos reconocer las cualidades propias, los paisajes, las historias que dieron origen a las poblaciones, las características de los habitantes, los tipos de ocupaciones, las creencias, los valores, las leyendas, las formas de organización y contextualización a lo largo del territorio, porque todo desemboca en la escuela. En este sentido, una de las docentes entrevistada nos dijo:

> El trabajo de campo que uno hace… ¿de dónde lo saco? Las nuevas ideas me la dan los alumnos y alumnas, la comunidad. Porque hay que andar. A mí me sirvió recorrer escuelas, diferentes distritos, escuchando a ese niño, a esa niña, la necesidad. El tema es lograrlo y no perder el rumbo del contexto rural. (doc.4., comunicación personal, 23 de junio del 2020,)

Al hablar de "escuela rural" no hablamos de una escuela rural genéricamente, sino a esa que se habita en particular, "nuestra escuela rural", de una institución con rasgos familiares, con sentimientos de pertenencia, en donde todos se conocen y sienten que la escuela es de ellos; es decir que le pertenecen, sienten que son del mismo territorio y no de otros. El desafío se trata de resignificar la cultura y lo emocional que lleva implícito la escuela rural. Escuchar las voces de los niños y de las niñas argumentando a favor de sus sentimientos, fuertemente arraigados a lo territorial, a lo local, a su escuela, ya que la experiencia escolar es relevante en la composición de la identidad de los niños y de las niñas (Boix Tomas, 2014, p.4). En definitiva, los docentes se constituyen con el propósito de encarar esa función social, junto a las familias y a la comunidad con la intención de reunir y adherir con todos. (Gutiérrez, 2020)

Miranda (2020) plantea que las actividades centrales del Sistema Educativo se han visto impedidas por la situación actual (en referencia a la Pandemia por covid-19). En estas circunstancias, el Estado, tanto Nacional, Provincial, implementaron diversas estrategias para garantizar la continuidad pedagógica de los alumnos y de las alumnas: implementación de los cuadernillos "Seguimos

Educando", a través de programas de radio, programas de televisión y las clases a distancia con los docentes.[22]

> Creemos importante recalcar el compromiso de los docentes rurales, resolviendo y facilitando la continuidad pedagógica de sus alumnos y alumnas. A lo largo de la emergencia sanitaria siguieron gestionando y desarrollando, manteniendo y sosteniendo los vínculos sociales, emocionales, pedagógicos a pesar de los inconvenientes geográficos (Miranda, 2020). En relación a esto, una docente nos comentaba: *"*Armamos proyectos y los tuvimos que modificar, los cuadernillos fueron prácticos, yo los reviso, saco fotos, se los enseño y se los envió. Teníamos un proyecto hermoso, pero por ahora no se pudo lograr." (doc. 2, 23 de junio de 2020, comunicación personal)

¿Cuáles son esos rasgos o cualidades que caracteriza a los JIRIMM y las escuelas rurales en el Distrito de General Las Heras en este contexto de Pandemia?

Durante el 2020, en el diario La Voz de Las Heras (Arrozarena, 8 de julio 2020) las docentes de los JIRIMM de las ocho instituciones educativas describieron, a raíz de la pronunciación de las distancias por la pandemia, la necesidad de crear un medio de acceso público para facilitar la conectividad. Partiendo de esta premisa, crearon una página de Facebook (JIRIMM Las Heras), con el propósito de dar a conocer todas las actividades y mostrar cómo se trabaja en materia de educación en las zonas rurales.

---

[22] Para continuar acompañando a la comunidad educativa en el marco de la pandemia, el Ministerio de Educación de la Nación, la Secretaría de Medios y Comunicación Pública y Educ.ar S.E. suman un año más a la propuesta de contenidos, sus programas y la plataforma Seguimos Educando. El programa Seguimos Educando es una propuesta del Ministerio de Educación de la Nación de acompañamiento a las iniciativas de jurisdicciones, escuelas y educadores. Durante 2021 se continuará acompañando diariamente a las y los estudiantes, de la mano de docentes, mediante preguntas que inviten a buscar, reflexionar y profundizar en diversos contenidos interesantes y desafiantes tanto en la radio como en la televisión. Publicado por la plataforma: Educ.ar - 03/05/2021.

En cuanto a otros modos de comunicación para compensar la no-presencialidad, una de las docentes expresa:

> Los grupos de WhatsApp en los JIRIMM se utilizan desde mucho antes de la pandemia, porque cada vez que llueve los caminos se ponen intransitables y no podemos llegar a la institución. Y en estos tiempos se nos ocurrió, como también a veces la señal en el campo no es la mejor y para no colapsar los celulares de las familias, crear un Facebook de todos los JIRIMM. Allí van a poder ver las actividades, cómo se trabaja en educación en la zona rural, ver las experiencias y también estar informados (Docente anónima, como se citó en Arrozarena, 8 de julio de 2020).

Como señala la docente, siempre se realizó el acompañamiento de los alumnos, alumnas y sus familias, a través del WhatsApp. Existía este ejercicio paliativo para compensar la falta de presencialidad en situaciones de afectación climática. Esta estrategia se incrementó y afianzo durante la pandemia, convirtiéndose además en un canal de apoyo afectivo, característica que, como ya hemos mencionado, refuerza la identidad de las escuelas rurales. Como expresa una docente en la nota:

> Somos como su segunda familia, entonces hacemos videollamada para no extrañar tanto porque se hace difícil. La idea de la página es un poco eso: fortalecer los vínculos. Las familias son un nexo importantísimo hoy en día y sin ellos sería imposible. En estos momentos la idea es sentirnos un poco más acompañados y unirnos. Y que siga más allá de la pandemia porque no tenemos otra manera de estar juntos todos los JIRIMM que no sea por medio de la virtualidad. (Docente anónima, como se citó en Arrozarena, 8 de julio de 2020).

Las docentes comparten otros vínculos que se iniciaron en la presencialidad, que se ven afectados y profundizados en este contexto del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio. La comunicación con las familias, la

entrega de los bolsones de alimentos, la entrega de los cuadernillos para las actividades de los niños y de las niñas; permiten entablar procesos de acompañamientos sobre las trayectorias de los alumnos/as. El análisis situacional de los grupos, de las familias y la mirada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, resignifican la tarea ante y entre los alumnos y alumnas.

Como se puede ver en la figura 1 y la figura 2 la comunidad educativa de General Las Heras socializa en la comunidad las instancias educativas, desde saludos de cumpleaños hasta los programas de radio donde las docentes brindan las clases, sus aportes, cuentos, historias, juegos y sobre todo la construcción del vínculo personal a través de la voz y de la escucha.

Figura 1

Figura 2

El Niño Rural Narrado por una Docente

> “Siembra en los niños ideas buenas, aunque no las entiendan... Los años se encargarán de descifrarlas en su entendimiento y de hacerlas florecer en su corazón”
>
> (Manuale,2021, p.24)

En función del objetivo del presente trabajo, es importante tomar las palabras de una de las docentes entrevistadas para conceptualizar la idea de

“niño/a rural” desde la mirada cotidiana y local. El relato potencia las experiencias en Pandemia y las prácticas pedagógicas presenciales:

> El niño de campo en general es como más introvertido, muy respetuoso, con mucha ansiedad, entusiasmo, con mucha ganas de saber lo que el docente dice, el poder escuchar y aprender, es como que están esperando el saber qué más puedo aprender, sino explico el total no le doy esa seguridad donde está el alumno parado, quiero que verdaderamente aprenda, el porvenir, los procesos que hay para cumplir esa actividad, los papas me comentan que habla con otra terminología, eso es muy lindo que te devuelvan lo que uno da.
>
> Me emociono, digo esto y me recuerda estando dentro de la clase, y me desestructuro porque la clase la dan ellos, seguramente el alumno nos da una clase perfecta, eso me gusta; la naturalidad, la espontaneidad que te transmite el alumno, con su voz de ternura, tenue, evidentemente es lo que me gusta hacer.
>
> La mirada del niño rural y me pongo a reflexionar y pensar y pensar, hace referencia a ese niño adulto, sin querer tal vez, pero por ahí por el contexto en donde vive con las diferentes tareas asignadas por sus padres, los diferentes roles porque los chicos hablan, te cuentan; me levante temprano, le di de comer a los animales, fui al tambo, y vos decís tan chicos y lo hacen y yo considero que es un niño adulto por el contexto, sin querer en donde están viviendo, por eso pongo tanto énfasis en el juego, que no se pierda el juego, que no se pierda la niñez, esa magia, ese encanto que tiene el juego, a través del juego puedo socializar interactuó, aprendo, el juego es maravilloso, ahí más me focalizo para que ese niño continúe jugando… (doc. 4, comunicación personal, 23 de junio de 2020).

En relación a este testimonio que se quiso destacar, se puede decir que la intencionalidad pedagógica y las estrategias de los docentes están puestas

específicamente en el niño/a rural, porque la vicisitud del campo lo amerita (la necesidad de convidar relatos e historias).

En vínculo con lo antedicho, la Sra. Inés Marré[23], con quien tuvimos la oportunidad de dialogar durante el proceso de finalización de este trabajo, nos decía:

> Luisa era una mujer que trabajó desde joven. Trabajó siempre en el campo, también con la fábrica. Toda mi familia ha sido una familia de trabajo. Nosotros nos criamos trabajando, y con mucho orgullo. Desde chicos ayudábamos y nada nos parecía…nada estaba mal desde el ayudar, pero bueno, los tiempos cambian. Pero yo no me puedo quejar, tengo tres hijos impresionantes; mi hija trabaja acá conmigo y me da diez vueltas. Yo tenía fama de ser muy intensa, pero ella es más intensa que yo. Así que, en eso, los hemos educado con mucho amor al trabajo. Pero eso también te habla de la dignidad de ese ser humano, que construye con estas etapas de Jardín, Primaria, Secundaria. (comunicación personal, 11 de junio de 2021)

Con estos testimonios quisimos reflejar como es en esta primera etapa entre el Jardín y la Primaria se consolidan las bases para la autonomía, el pensamiento crítico, el entusiasmo y la motivación por querer y sentir continuar junto con los/as docentes, la comunidad educativa y el sentido de pertenencia a la Escuela Rural.

[23] Nieta de Luisa Marré quien construyó la Escuela N° 10 donde hoy se encuentra sobre los campos donados por los bisabuelos de Inés, propietaria de la estancia La Iluminaria.

Reflexiones Finales

"La abstracción reflexiva no se basa en acciones individuales, sino en acciones coordinadas"

Jean Piaget

En el presente apartado nos proponemos hacer un análisis final de la investigación y del trabajo de campo realizado. En base a este análisis, realizaremos una propuesta educativa para llevar a cabo en el contexto trabajado en nuestra tesis.

Análisis de los escenarios explorados

En los discursos pronunciados en relación con el marco teórico trabajado, se pueden visualizar los proyectos de las docentes que se fueron creando en base a las similitudes y diferencias entre niveles Inicial y Primario, así como la relación sincrónica de los cuerpos y la contundente actuación en equipos de trabajo con el propósito de crear los escenarios escolares en procesos de articulación.

Pudimos observar cómo los cronogramas de las acciones no se rigen por un tiempo establecido, sino por el abordaje de planificaciones flexibles, que se sostienen y configuran a través de la lectura vincular de los docentes/directivos hacia los niños y niñas. Este proceso es posible por el espacio compartido entre niveles: las zonas de juego, los salones, las salas, el comedor, el parque. En estos espacios compartidos los niños/as pueden encontrarse con sus hermanos y hermanas y esa vinculación funciona como impulso motivacional para complementar su proceso de aprendizaje.

Los espacios abiertos o las ventanas que enmarcan un paisaje natural, permiten, en términos de las docentes "el día a día [que]se va dando". La fluidez que permite esta configuración del espacio permite resignificar la libertad de trabajo. En los trayectos escolares en el contexto rural, la libertad que permiten estos espacios favorecen el trabajo de un colectivo docente, ya que reorganiza sus prácticas y enriquece sus experiencias.

La clave en este contexto es desestructurar los lineamientos preestablecidos. Los saberes pensados y planificados se asocian a un proceso de articulación que amerita un diagnóstico de participación, evaluando la concreción de espacios comunes, certeros para el conocimiento de los niños y niñas que comparten en sus hogares y en campos vecinos.

Los componentes del Proceso de Articulación se realzan en los diálogos, a través de las clases presenciales, incalculable valor para los docentes/directivos. En la Educación Remota por motivos de la Pandemia, se intentó compensar esta falta de la *presencia* por medio de la comunicación en horarios de madrugada hacía que los niños y niñas asumieran el compromiso de ser y de hacer junto al docente, porque horas más tarde caminaban yendo al tambo recordando la clase para *ser* y *hacer*.

La situación de Pandemia modificó y transformó las clases presenciales, en clases virtuales. Los audios, los videos, los mensajes de texto fueron los protagonistas entre los niños/as y los docentes, acordar los horarios para las comunicaciones virtuales, otros de los momentos vividos daban cuenta cuando la familia se iba a hacer el tambo, acordar horarios para cuando los docentes llegaban a la Escuela, organizando las cajas de mercadería para que las familias pudieran retirar.

En la Articulación se continuó trabajando, teniendo en cuenta las experiencias y las prácticas anteriores, se reforzaron desde la mirada Escuela-Familia-JIRIMM; los proyectos de impregnaron con otras improntas acorde a cada situación, se desplegaba el mismo discurso que acompañaba a los alumnos/as de los diferentes niveles, las producciones de los niños/as tenían el propósito de la continuidad pedagógica en el marco de la Articulación; porque a lo producido se enriqueció con los nuevos aprendizajes sostenidos por la comunidad educativa

Del mismo modo, las clases a cielo abierto tras las tranqueras, mediados con barbijos, sillas, cuadernos, una mesa, lápices y una manta, entremezcla el espacio escolar habitual con el día a día de los niños y sus familias. Ellos aguardan la visita y corrección de las maestras para seguir aprendiendo: a leer y a

escribir, a relatar cuentos, a contar elementos, a jugar con rondas y canciones, y todo lo que implica el universo pedagógico que transcurría en las aulas de los colegios.

Otro de los elementos destacados por las docentes es la variedad y el dinamismo de las propuestas que surgen, prevaleciendo las autorías de los propios niños y niñas en los diferentes momentos que conlleva un trabajo articulador entre niveles. Este es uno de los factores que contribuyen al éxito de la articulación.

La transmisión exige conocimiento, una postura motivadora a la hora de enseñar y de gestionar con toda la comunidad educativa los criterios de aprendizaje. Estos criterios se toman en clave institucional, en donde los alumno/as son los protagonistas porque también enseñan, y si enseñan es porque hay alguien que escucha o asisten a la escucha, para que ese niño y esa niña desee volver al otro día a la escuela.

Los procesos son contextualizados destacando al niño y niña rural. Proyectos que se inauguran en diversos espacios y tiempos, con experiencias y trayectorias comunes, aunque no iguales, atraviesan los diseños curriculares facilitando los trayectos de los alumnos y alumnas sobre el aprendizaje mutuo y permitiendo la continuidad pedagógica.

Las familias y la comunidad educativa son testigos de las estrategias de los docentes/directivos, porque también habilitan a la comunidad educativa a formar parte de una comunidad de aprendizaje, en la presencialidad y en la educación remota. El proceso educativo transita y se vincula con los saberes del contexto rural. Por ejemplo, en algunas situaciones a partir de la Pandemia, las dificultades surgieron a partir de los horarios de las familias para acompañar a los niños y niñas en las instancias de comunicación con los docentes.

El juego, la palabra, lo lúdico, se comparte en un mismo edificio. Este se convierte en otro de los puntos nodales para comprender la simpleza del encuentro con el otro, porque, como ya mencionamos, los espacios también se comparten: los tiempos, la merienda, el almuerzo, los eventos. El aprendizaje es mutuo, hay un trabajo en conjunto con mirada colectiva y articuladora en los

procederes y en los saberes. Esto sucede porque forman parte de un conjunto de voluntades. En los recreos compartidos se disponen a compartir entre todos, se cruzan los hermanos y los vecinos lejanos y se proponen actividades y juegos grupales. A los docentes apenas se les escucha la voz, porque son los niños los protagonistas, los que se sienten motivados y sobre todo porque los docentes conforman un equipo de trabajo en una comunidad de aprendizaje.

La escuela atraviesa la vida social de la comunidad donde está enmarcada. Las dificultades que atraviesan los alumnos/as que concurren a ella (caminos en mal estado, accesibilidad a recursos tecnológicos o incluso a servicios básicos en sus hogares) se transforman en pedidos y reclamos que las escuelas hacen propios. Apelamos a los dirigentes políticos y departamentos de educación para trabajar en ello.

Teniendo en cuenta lo expuesto podemos concluir que el concepto de *libertad* en el contexto rural tiene otra connotación, ya que tiene relación directa con la disposición de los espacios y los tiempos. Los docentes/directivos lo reconocen y permiten la fluidez en ellos, ya que consideran fundamental el protagonismo del niño rural en esa disposición de los tiempos y los espacios. Pero a su vez esto puede lograrse porque existe un pacto tácito entre docentes y niños, donde se ejerce la libertad del espacio, pero a su vez están implícitos sus límites.

Sugerencias

En este apartado me permito sugerir la aplicación de un Proceso de Aprendizaje Continuo de Articulación (PACDA). Lo que se sugiere es que los lineamientos propuestos en agenda a partir del inicio del ciclo lectivo para todos los JIRIMM en conjunto con las Escuelas Primarias del contexto rural del Distrito de General Las Heras, articulen con un Proyecto Raíz que emane de un Único Proyecto Distrital de Articulación (UPDA). De este proyecto se desprendiera el PACDA de cada uno de los JIRIMM con sus respectivas Escuelas Primarias.

Un proyecto que, de cuenta sobre estrategias secuenciadas de las instituciones, fortaleciendo aquéllas experiencias para ser convidadas a otros servicios educativos, proyectos de continuidad pedagógica comunes (no iguales)

sino con problemáticas que puedan ser puente para otras instituciones. Que, entre niños, niñas, estudiantes y docentes, equipos directivos sostengan la ruralidad en espacios educativos y escolares.

Proyectos que inauguren otros formatos sobre la producción de legajos de los niños, de las niñas, de los alumnos, alumnas en cada uno de sus trayectos sobre las trayectorias educativas. Infancias que circulen por las escuelas dando cuenta de los saberes aprehendidos y sostenidos en el tiempo.

Itinerarios rurales con prácticas y experiencias rurales, comunidades educativas afianzadas en la solidaridad cuando las escuelas lo necesitan, proyectos comunitarios entramados con otros proyectos comunitarios con el propósito de unir a las comunidades, por ende, unir a las escuelas.

Considerando las fortalezas y los obstáculos observados, así como las características e historicidad de los proyectos llevados a cabo a la fecha por los JIRIMM y las Escuelas Primarias, creemos que pueden complementarse, logrando que las fortalezas manifiestas en unos puedan resolver los obstáculos de los otros. También nos parece importante resaltar la solidaridad manifiesta dentro de las comunidades educativas en este contexto rural. Las experiencias y las prácticas compartidas favorecen a las comunidades de aprendizaje. El distrito de General Las Heras, con un cuerpo importante de docentes tanto de Nivel Inicial como de Nivel Primario podrían llevar adelante este proyecto que formará parte del planeamiento de la educación del distrito.

Proyecciones

En este punto se abre la puerta para tener en cuenta los diálogos, las agendas de los docentes, las planificaciones, las percepciones, las experiencias y prácticas pedagógicas y los acontecimientos que revirtieron la presencialidad. En este contexto inédito de pandemia, las familias sostuvieron sus fortalezas, otorgando sus tiempos y sus espacios. Por otro lado, los docentes fueron en busca de las fronteras con sus filiaciones respectivas, buscando estrategias para diseñar los horarios que pudiesen acercar a los niños y niñas a las clases. Uno de los recursos utilizados fue recurrir a la memoria de los juegos que vivenciaron y

representaron en presencialidad. Este ejercicio permitía recuperar lo aprendido con la evocación del espacio y las prácticas que eran posibles allí.

Hacer visible la matriz de crianza y de formación del niño/a rural, así como el recorrido educativo y el reflejo de familia es indispensable para pensar en prácticas y estrategias a futuro.

Las estrategias a futuro se consolidan de la mano del conocimiento, de la perseverancia, de la causa común, de la práctica colectiva y reflexiva sincera y solidaria, de la infancia a la multiplicidad de infancias; porque la niñez merece la multiplicidad de nuestras miradas.

La puesta en común entre diversos equipos docentes ante las dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje y pensar las trayectorias educativas como nodales en el proceso socioeducativo, serán los desafíos para continuar indagando sobre escolaridades en el ámbito rural.

Anexo de Entrevistas

Se ha tenido en cuenta según Beaud (2018) que “la entrevista como situación de observación. La experiencia de la investigación demuestra que una entrevista a profundidad solo tiene sentido realmente dentro de un ‘contexto’, en función del lugar y del momento de la entrevista. La situación de entrevista es, por sí sola, una escena de observación, más exactamente, solo la observación de la escena social (lugares y personas) que constituye la entrevista proporciona elementos para su interpretación”. (p.189)

Las entrevistas se realizaron a los siguientes actores sociales:

Docente/directivo 1: A cargo de la Escuela N° 6 José Manuel Estrada, Paraje Granja Blanca, antigüedad en la docencia 19 años, antigüedad en la Institución 9 años y 8 como directora, se realizaron un diálogo informal y dos entrevistas.

Docente/directivo 2: JIRIMM. A cargo del JIRIMM N° 1, Antigüedad en la docencia 6 años, antigüedad en la Institución 4 años, se realizaron tres entrevistas y dos diálogos informales.

Docente/directivo 3: A cargo de Escuela de Nivel Primario N° 10 Mariano Moreno Cuarte III, Marré, antigüedad en la docencia 21 años y antigüedad en la Institución 5 años, se realizaron dos entrevistas y dos diálogos informales.

Docente/directivo 4: A cargo de JIRIMM N° 7 antigüedad en la docencia 24 años y antigüedad en la Institución 8 años, se realizaron tres entrevistas, dos diálogos informales

Docente 5: A cargo de Primer Ciclo de Nivel Primario, tiene una antigüedad de 28 años en la docencia, antigüedad en la Institución 4 años, se realizaron dos entrevistas y un diálogo informal.

Supervisora del Nivel Inicial: antigüedad en la docencia, antigüedad en el cargo, se realizaron una entrevista y un diálogo informal.

Carlos (ex docente e historiador): un diálogo informal.

Inés Marré: una entrevista.

Se realizaron en total catorce entrevistas y diez diálogos informales. A continuación, se seleccionaron algunas entrevistas significativas para mostrar el registro de campo.

Selección de Entrevista. 23-09-2019

En el marco de una segunda visita al JIRIMM 1 y de la Escuela N° 6, en forma presencial me dirijo a la sala de Nivel Inicial. Encontrándose la doc./directivo. (2) se entabla un diálogo a través de algunas preguntas una vez que se saludó a los niños y niñas de la sala.

¿Cuál es la matrícula que tenes este año?

Tengo niños de dos años, 1, de tres años, 3 de cuatro años 5, de cinco años 5, todos asisten a las clases de educación física y de música; los días martes trabajan en el área de música, y los miércoles y jueves con Educación Física. Los días jueves trabajamos lo pedagógico respecto a las Salidas Educativas, por ejemplo, con el Museo. Todos trabajan todos con todos.

¿Qué podes comentar acerca de las familias de tus alumnos y alumnas?

Acá nos acompañan mucho, porque compartimos el edificio, traen a los hermanos y se separan por los salones, quienes van al nivel Primario y quienes vienen conmigo a la sala, para ir al baño se vienen a buscar, por ejemplo. Son todas señoritas, nos reconocen todos, todos somos señoritas.

Al hacer un comentario sobre las biografías escolares, la docente dice, expresa: lo primero que recuerdo es que un niño me molestaba en el jardín en la sala de cinco

años y yo ahora estoy siempre muy pendiente de eso, esto es muy importante para la escolaridad de los niños y de las niñas en el nivel Inicial.

¿Cuánto hace que te desempeñas en el JIRIMM?

Hace dos años, mi cargo es suplente, estoy cursando una Diplomatura de Alfabetización digital virtual, tengo una antigüedad docente de tres años.

¿Qué te moviliza para trabajar con los niños y niñas?

Yo quiero que se vea lo que ellos hacen, que se vea lo que van haciendo, lo que hicieron. Por ejemplo, el trabajo en la Feria de Ciencias. Son los mejores maestros a sus familias.

Luego de estas respuestas, mira a los alumnos y alumnas con gran emoción y los y las invita a guardar porque se dirigen al parque a jugar, junto con el resto de los alumnos y alumnas de la Escuela Primaria. Permanecen en la sala las estudiantes del profesorado de Educación Inicial, Segundo Año, quienes guardan, ordenan los materiales utilizados por los niños y las niñas y también organizan cuadernos sugeridos por la docente de la sala.

Selección de Entrevista virtual. 08-09-2020

Se realizó en el marco de la Pandemia, a través de audios con la doc./directivo.2. En ésta situación, se respetaron los tiempos y los espacios en que disponían para brindar respuestas a las preguntas que se tenían agendada.

¿Cuáles son tus experiencias en relación a la Articulación con el Nivel Primario?
Sobre las experiencias en lo que respecta a la articulación con Primer Ciclo, primero por ser un ámbito rural, es como si fuéramos una familia. Si bien yo formo parte del Nivel Inicial, todas trabajamos en conjunto independientemente de que estemos divididos por niveles tanto lo que es Inicial como Primaria. Con la seño de Primaria armamos los proyectos juntas, hay mucho compañerismo y nos sugerimos mutuamente en el momento de articular. Obviamente que las actividades las planificamos en conjunto pensando en los aprendizajes de Nivel Inicial, pero también que los nenes de Primaria...esa es una de las anécdotas.
Lo que sí nos parece muy rico con la seño de Primaria las veces articulamos -este año no llegamos, pero sí lo estamos haciendo a través de la virtualidad, es decir, seguimos articulando a través de la virtualidad- es que también los nenes de Primaria puedan aprender de los nenes de Inicial, porque muchas veces en diferentes actividades no solo los nenes de Inicial van enriqueciendo sus

aprendizajes con los de Primaria, sino que también esto es mutuo. Es lo que observamos en las articulaciones de años anteriores, o sea, el aprendizaje es mutuo, tanto de los de Inicial para Primaria como los de Primaria para Inicial.

¿Al trabajar en el ámbito rural, observas diferencias con el ámbito urbano?
Si tengo que comparar lo que es la articulación en un ámbito rural y lo que es un ámbito urbano -que tuve las dos experiencias- hay como un trabajo más en conjunto porque estamos continuamente en contacto; es diferente en la zona urbana donde por ahí con los docentes de Primaria si bien armamos un proyecto en común, no tenemos una comunicación constante. Es lo que resalto mucho de mi experiencia de la articulación en la zona rural donde estamos continuamente comunicadas y trabajando en equipo constantemente, todos los días. Entonces, esa es la diferencia que veo porque estamos mucho más conectadas con la docente de Primaria y planificamos continuamente, y nos hacemos sugerencias mutuamente con actividades que por ahí no se articulan, pero a la hora del parque -porque comparten el parque los nenes de Inicial con los de Primaria- por ahí nos comentamos los proyectos, secuencias. Entonces nos tiramos ideas también mutuamente, más allá de que articulemos con ese proyecto o no.

¿Tiene relación el trabajo en equipo?
Por eso cuando digo que trabajamos en equipo es constante, durante todo el año, no solamente en la articulación. Eso es lo que yo resalto de una escuela rural que es diferente a una urbana, ya que los niveles están totalmente separados, en cambio en la zona rural compartimos edificio y eso hace que estemos involucradas constantemente.

¿El juego, qué lugar le otorgas?
En cuanto a la experiencia de juego en la articulación, nosotros articulamos con un proyecto de feria de ciencia -tengo varios, pero es el que más recuerdo- que fue el que presentamos el año pasado sobre Educación Vial. En este caso hicimos un juego dramático donde todos armaron sus cochecitos con cajas -la familia participó mucho también- donde los nenes de Primaria armaron las señales de tránsito. Ahí en el espacio -que era el playón de la escuela- tenían que dramatizar una situación de tránsito. Entonces los nenes de Jardín iban con sus autitos y en cada señal tenían que...por ejemplo, estaba la señal de “pare”, “prohibido estacionar”, y ahí había un aprendizaje mutuo. Hubo muchísima colaboración de los nenes de Primaria con los de Inicial, porque por ahí olvidaban alguna señal, entonces ellos lo iban ayudando como para que recuerden qué significaba cada una; por ahí también los de Inicial les recordaban a los de Primaria. Por eso digo que resalto mucho lo que es el aprendizaje unos con otros. No porque los nenes

de Primaria sean un poquito más grandes, no significa que no aprendieran de los de Inicial. Ese juego dramático estuvo muy lindo. Tengo fotos, salen los nenes, pero si te sirven, se puede poner algo en la carita de los nenes como para preservar su imagen. Pero esa dramatización la verdad es que fue muy linda, porque a través de ese juego dramático pudieron representar todos los aprendizajes que fueron adquiriendo. Fue una situación de juego muy linda y la disfrutaron muchísimo. Estaban muy contentos, no solo con todo el trabajo que hizo la familia, que la verdad fue una colaboración muy importante por parte de las familias, sino también que ellos estaban preparando sus stands para la feria de ciencias. Fue un proyecto de feria de ciencias articulado, porque si bien Primaria se presentó por su lado e Inicial por el otro, los dos trabajamos lo que fue Educación Vial articuladamente…"

En cuanto a lo que es la cita textual, a ver, voy a tratar de hacer memoria. Nosotros en este proyecto de Educación Vial, que realizamos el año pasado, tuvimos una charla que mandó la superintendencia de Educación Vial donde vinieron dos señoras, obviamente policías, a darnos una charla, compartieron un PowerPoint muy lindo, y obviamente participó todo lo que es Primaria e Inicial. Por ahí, mostraban todas las medidas de precaución que había que tener para prevenir accidentes, además de interactuar con los nenes, los que más participaban eran los nenes de Inicial que tenían menos vergüenza. Por ahí hubo un nene que habló sobre el tema de lo que eran las bicicletas, la importancia de llevar casco, entonces antes de que explicaran las precauciones que tenían que tener, por ejemplo, al subir a un auto, le dijo: "sí, cuando vamos en el auto hay que llevar cinturón, tenemos que ir sentados en la parte de atrás, pero, por ejemplo, mi papá a veces se olvida y me lleva adelante, y no me pone el cinturón. Yo le dije que estamos aprendiendo cosas que son para prevenir accidentes y no me estás poniendo en cinturón". Entonces hasta la familia misma vino y nos dijo: "nos tienen cortito con el cinturón de seguridad, porque la seño no nos deja subir si no tenemos el cinturón de seguridad". Obviamente las señoras que fueron a dar la charla se reían, porque los nenes tan chiquitos hacen tomar conciencia a los más grandes que saben que tienen que usar todas esas medidas preventivas, pero uno en la vida cotidiana que anda apurado o que anda acá por el pueblo, no toma conciencia de lo importante que es. Entonces este nene contaba esa anécdota mandando al frente al papá de que se olvidaba de ponerse el cinturón. Muchas veces -porque algunos de los nenes vienen en colectivo- los que venían en auto me decían: "seño, yo le dije a mi papá que no me podía subir si no me ponía el cinturón, más si vamos a la ruta", porque claro, en el apuro se le pasaba. Y bueno, todos esos comentarios que a uno lo ponen muy contento porque pueden contar a las familias lo que están aprendiendo, y hacen tomar conciencia también a la

familia de lo importante que es prevenir accidentes. La verdad que ese proyecto de feria de ciencia como otros que hicimos, fue muy lindo. Y los nenes se lo pudieron transmitir a las familias que nos contaban todo lo que aprendieron, por ejemplo, había una loma de burro, y ellos decían. “hay que frenar, hay que ir más despacio por la lomita de burro”, “está el cartel de ‘despacio escuela’, estamos llegando a la escuela y hay que ir más despacio” ...Todas esas cosas que iban aprendiendo y ellos lo aplicaban, y se lo hacían recordar a las familias.

¿En qué consiste el proceso de Articulación?
En cuanto a lo que es el proceso de articulación para mí, precisamente como dice la palabra, es un proceso pedagógico que requiere de acciones compartidas, conjuntas, tanto de la docente de Inicial como de la docente de Primaria. A través de este proceso se pueden reconocer los diferentes aprendizajes en los distintos niveles, y que se puedan transmitir estos aprendizajes tanto del Nivel Primario como del Nivel Inicial. Esto es lo que te venía comentando de qué aprenden mutuamente, o sea, los nenes de Inicial se enriquecen con toda esa experiencia de los nenes de Primaria, con todos los aprendizajes que ellos comparten y también los de Primaria con los nenes de Inicial.
A través de un proceso, obviamente que necesita de dos actores con respecto a la docente de Primaria y a la docente de Inicial, donde debe haber una planificación conjunta, objetivos, propósitos en común. También a través de este proceso podemos generar el diálogo entre los niños, entre los niveles, donde se pueden enriquecer a través de distintos escenarios, por ejemplo, en lo que son las distintas experiencias de juego, a través de lo que es la comunicación, es decir, interactuar ambos niveles para poder enriquecer esos aprendizajes previos que los niños traen, los que fueron adquiriendo y seguir esta continuidad de aprendizaje entre nivel y nivel. Estos aprendizajes ya adquiridos en el Nivel Inicial, lo pueden seguir enriqueciendo con lo que son los aprendizajes adquiridos en el Nivel Primario, o sea, se van enriqueciendo mutuamente. Pero este proceso hace que la sala de cinco, que es con la que más articulamos en general, lo que nos pasa ahí también, que me acordaba la pregunta anterior que vos me habías mandado, donde habías planteado la diferencia de articulación entre la zona urbana y la zona rural, es que en la zona urbana articulamos con sala de cinco; en cambio en la zona rural, como tenemos una sala multiedad, articulamos con todas las edades: los de dos, tres, cuatro y cinco articulan todos con el Nivel Primario. Quizás hacemos algunas actividades particulares para los de cinco que articulan con Primaria, pero generalmente articula toda la sala independientemente de las edades. No pasa lo mismo en la zona urbana que sólo articula sala de cinco. Esa es tal vez la diferencia que veo en la articulación de una zona urbana a una zona rural.

¿Cómo trabajan la continuidad pedagógica?
Bueno, a través de este proceso, se da una continuidad a lo que es la continuidad pedagógica entre nivel y nivel. Con esto hacemos que sea continuo y no se corte, ya que, a través de experiencias de juego, de compartir, interactuar, comunicarse, se van enriqueciendo las diferentes experiencias y aprendizajes ya sean previos o nuevos que los nenes van adquiriendo; también se van enriqueciendo no solo con aprendizajes que el docente transmite, sino con aprendizajes que van escuchando y observando entre ellos, entre el grupo de niños.

Nos estamos comunicando.

Selección de Entrevista Grupal con Distanciamiento Social. 07-09-2020

Llego al Paraje Marré, y lo que primero que observo es una mesa en la puerta de entrada en la Escuela Primaria, me reciben las docentes, me hacen pasar a un costado del ingreso. Están entregando las mercaderías a las familias que vienen a buscarla, registran en planillas los nombres y apellidos de las mismas, a quienes hacen entrega de los alimentos. Algunos niños se quedan arriba del vehículo, la docente se acerca y dialogan sobre las actividades que están realizando, les preguntan por si tienen alguna duda, hasta que la familia termina de cargar la mercadería arriba del vehículo, se suben, se despiden y se van por la calle de tierra en dirección a Cañuelas.
Seguidamente las docentes a cargo de la Institución y otra docente me invitan a pasar a una sala, tomamos asiento y nos disponemos a dialogar en éste encuentro pautado días atrás.

Entrevistadas: Interlocutora 1. Doc./directivo.3.
Interlocutora 2. Doc./directivo. 4.
Interlocutora 3. Doc. 5.

De mi parte acerco algunos datos; estoy llevando a cabo una investigación en el ámbito rural sobre el Proceso de Articulación entre ambos niveles, pensándolo como proceso, me han servido otros antecedentes al respecto, por ejemplo, en otras Provincias de nuestro país, donde se observa alternancia de docentes. ¿Cuál es la experiencia de ustedes con respecto a éste tema?

Interlocutora 1. Doc./directivo.3: Vos comentabas lo de las otras provincias, que hay alternancia del docente y que el docente de Primaria se encarga de alumnos

también de sala de cinco, de cuatro y de tres para darle la oportunidad a esos nenes. Claro acá tenemos clases todos los días, y compartimos las clases con todos los alumnos. Doc./directico. 4 tiene una matrícula en verdad fantástica. Yo estoy desde el 2017 acá y siempre ha tenido once, doce...no ha bajado de ese número de nenes.

C: Es el tema de la articulación, es decir, cómo lo estaban manejando en el sentido de que la institución es una, porque ustedes tienen un solo edificio, pero con dos niveles. Entonces, son dos preguntas: cómo trabajaban y cómo trabajan en este contexto, con la articulación. Vos por ejemplo hablabas...esa frase que dijiste: “el niño amado”. Entonces, a mí me pareció que cuando hablabas del “niño amado” fue como que forma parte del proceso. Entonces viene por ahí, ¿qué entendemos por proceso?

Int2. Doc./directivo. 4: Sí, yo te lo comenté en un audio. También a nosotros, como equipo de trabajo, no favoreció trabajar en articulación porque de hecho nosotros trabajamos más con articulación que individualmente como institución. Lo hacemos, pero ¿viste ese dicho que afirma que no hay mal que por bien no venga?

Int1. Doc./directivo. 3: En la parte legal, a la vista de los inspectores, hay un cronograma de acciones, hay un proyecto y un cronograma de acciones a seguir. En la rutina diaria, este cronograma no lo respetamos, es decir, no es que no lo respetamos porque somos porfiadas y no queremos. No. Es porque si doc./directivo. 4 tiene una actividad que es innovadora, llega y nos comenta...no sé un día vino y nos dijo: “voy a dar los planetas”. Fantástico. Entonces los nenes de Primer Ciclo que también estaban por empezar el proyecto de planetas, le vino re bien, se acoplaron a la actividad de Doc./directivo. 4 y se unieron a participar de la clase. En su momento, si la señorita doc. 5 decía: “hoy traje tal cuento”, o un mensajito el día antes: “miren que mañana voy a ver tal cuento porque voy a trabajar tal y tal contenido, Doc./directivo.4 ¿te sumas?, sí”. Y se preparaba todo para la hora del cine, veníamos antes. Con Doc./directivo. 4 cuidábamos a los nenes mientras comíamos, organizábamos y hacíamos pochoclo, todo. Se conectaba el proyector, se veía la película y entre todos trabajaban en torno a esos contenidos de lectura y escritura.

Int2. Doc./directivo.4: Uno estaba encargado de la función, de lo que iba a hacer…como en el cine.

Int1Doc./directivo3.: Hay un proyecto que se sigue si o si sin importar quien lo dé, de todas las áreas, después ´en el día a día se va dando, vamos a suponer, el supermercado. Entonces, día viernes, durante toda la tarde están destinadas las dos a trabajar el supermercado desde el área de Matemática, de Prácticas del lenguaje, Sociales, Naturales porque tenés un montón de contenidos para ver. Pero después, el día a día, se va dando.

Int2. Doc./directivo.4: Yo en lo que hago hincapié, y te lo he dicho Claudia en el audio, es la empatía con el equipo de trabajo para permitirse trabajar libremente, es decir, unir, no de desunir. Así como decía Doc./directivo. 3, tenemos un cronograma. por ejemplo, se dice: “tengo que dar Lengua” ...etc. Por ahí está bueno eso de desestructurar, ¿me explico? Y bueno, lo llevamos, porque los nenes quieren, están espiando por esa puerta que da para el jardín.

C: Claro, lo podemos tener estructurado de una forma, pero surge en ese momento, y nos corremos.

Int2. Doc./directivo.4. Exacto. Y vos ves que está planificado. No es que no lo esté.

Int1. Doc./directivo. 3: Además tenemos otra, que el nene que viene de Jardín tiene una manito en Primer Ciclo. Entonces, qué mejor que cuando llega a su casa entre los dos, con ayuda de su mamá, termine de organizar esos saberes que llevan de la escuela, porque Doc./directivo. 4 le da su cuaderno con tarea para la casa y actividades, allá se le da actividades y están totalmente separados los contenidos. Esa mamá que trabaja en el campo, en la casa de los patrones, al momento de sentarse a la noche se vuelve loca. Entonces tanto con las planificaciones de Primer Ciclo y Doc./directivo. 4. en el JIRIMM, vamos más o menos igual en los contenidos. ¿Trabajamos cuentos? Bueno, en una época se trabaja cuento, por lo menos un cuento por semana en conjunto para que esos dos hermanitos, uno de Primaria y otro de JIRIN, tengan la oportunidad de trabajar juntos con su mamá.

C: ¿Y por qué creen ustedes que cuesta tanto el trabajo de la articulación? Vieron que muchas veces en las jornadas…

Int2: Doc./directivo. 4. Sí, como que parece tedioso, o que es pesado…

C: “tengo que hacer articulación otra vez” ...

Int1: Doc./directivo. 3. Acá estamos hablando de dos cosas distintas. Estamos hablando del campo, que tenemos el JIRIMM dentro de la escuela y estamos hablando de una escuela, porque yo estuve en la nº1, que tiene que mover una estructura de 30 alumnos, a otro lugar a visitar que en cierta forma parece cerquita. Son cuatro cuadras, pero salir cuatro cuadras con 30 alumnos…

C: Pensémoslo como supuesto: si pasa o no pasa por la distancia o por la lejanía a donde tengo que ir. La pregunta es: ¿pasa por la organización? ¿Por dónde pasa?

Int1: Doc./directivo. 3. Pasa por la organización y por la cabeza de la escuela, de los directivos, de la organización de la articulación.

Int2: Doc./directivo. 3. Doc./directivo. 4.Y alguna gestión.

Int1: Doc./directivo. 3. Porque suele ser engorroso. Porque vos tenés una escuela grande con muchas secciones donde estas a full todo el día, con diez millones de problemas, y tener que tomarte esa hora para salir, tener una reunión con la directora del Jardín, ponerse de acuerdo; tenés que formar un grupo con los docentes que tienen otro cargo, que tienen aquello y lo otro, es engorroso.

Int2: Doc./directivo. 4. Por eso yo iba a lo político y la gestión, ¿me explico? La burocracia: ponerse de acuerdo, sacar el permiso, la responsabilidad civil, si llega a pasar algo. O sea, no es tan fácil tampoco. No es que nos tiramos los laureles porque en el campo verdaderamente, yo te digo, es casi un éxito trabajar con articulación. Se dificulta más porque también tuve la posibilidad de trabajar en jardines urbanos y es esto, o para poner en práctica, hacíamos una actividad muy sencilla como lo fuera -sin desmerecer ninguna- pero por ahí ponemos Plástica, Educación Física. No íbamos a la currícula. Y acá nosotros lo que más ponemos es la currícula.
Allá es la visita, es el cumplimiento, está plasmado. Yo te puedo asegurar que acá hacemos articulación. Llega el día de Literatura, como tenemos dentro de nuestro proyecto, listo. Pero no lo vamos a aburrir con el simple narrar un cuento, sino que buscamos diferentes variables. Una vez tomamos un CD -por decirte algo- y escuchan algo narrado por una persona española, o en otro idioma, de cómo hablan, ¿me explico? Tomamos autores, después terminan con un títere, con una maqueta; después hacen una función de cine; luego se disfrazan y arman una obra de teatro, por ejemplo, Blancanieves, donde la entrevistamos y la nena salió con cualquier cosa, que Blancanieves estaba haciendo un guiso cuando la entrevistaron. O sea, surgen tantas cosas. Con eso, ir modificando e ir innovando

porque yo puedo darles literatura, siempre el cuento, y cumplimos. No. Creo que está en la creatividad de nosotras buscar estrategias para que ese alumno se sienta, además de querido y contenido, que desee enormemente. Acá no faltan nunca los chicos.

C: Claro, la asistencia, la presencialidad. ¿Eso forma parte del proceso?

Int2: Doc./directivo. 4. Exactamente. Desean venir, porque cuando están, ellos se llevan algo. Y las madres te dicen: “hoy trabajaron tal cosa, y vos le enseñaste esto”. Como que les cuesta entender que aun siendo tan pequeño tienen mucha información. Y eso está buenísimo, te abre, ¿me entendes?

Int1: Doc./directivo. 3. Es maravilloso verlos trabajar, por ejemplo, en la presentación en una feria de ciencia -estamos hablando de contenidos para Segundo Ciclo- a los nenes del JIRIMM a la par de los alumnos más grandes con los experimentos, con las clasificaciones, con el manejo del equipo de ciencias. Es increíble. Tengo fotos de los nenes en el proyecto en el que trabajamos la tierra, cómo participaron del armado del terrario; cómo pasaban todos los días cuando bajaban de la combi, que teníamos el lombricario donde firmamos apenas entraban, y decían: “mira, ya se está convirtiendo en tierra”. ¿Cómo sabían que la tosca que le habíamos puesto gracias a las lombrices? y le preguntabas: “y ¿por qué se convierte en tierra?, y ellos contestaban: “Y porque la comen y hacen caca, y la caca se convierte en tierra fértil”. Pero esas contestaciones te maravillan. Y vos decís, a lo mejor participaron y no le sirven de nada. No, es increíble. Eso es así porque están continuamente en contacto con los chicos…

C: Lo que pasa es que ponen en lo cotidiano, el conocimiento. ¿no?

Int2: Doc./directivo. 4. Sucede que Doc./directivo. 3. estudió Medicina. Ella ha dado una clase de anatomía con aparatos, y a mí me tocaba ir con Jardín a escuchar las clases. Digo porque dio una clase que era universitaria, y vos decís, esos chiquitos son muchos porque yo tengo once alumnos, vos te preguntas ¿cómo hago para que el nene de tres (años) se quede atento escuchando a Doc./directivo. 1? Yo creo que tiene que ver todo: la gestualidad, el tono de voz, ¿qué es lo que transmite esa persona? ¿Cómo es esa persona? ¡Y cómo lo entendieron!
Después Doc./directivo.3-5. trajo un laboratorio para inflar un globo, para mostrar cómo entraba y salía el aire. Me pareció maravilloso.

Int3: doc.5. Para ellos, eso es normal porque están acostumbrados.

Int2: Doc./directivo. 4. Los nuestros, no sé otros.

Int3: doc.5. Yo el año pasado trabajé con Primero también y cuando tuvimos que articular, es como que metes a un grupo de chicos desconocidos en una escuela desconocida, con gente desconocida, no sé hasta qué punto hay…

Int2: Doc./directivo. 3. Y se dispersan. Te digo porque yo también trabajé en planta urbana y quería hacer articulación, y los chicos decían: “mira las manchas, qué bonito”.

Int3: doc.3. La escuela misma lo vive como una invasión, para las dos partes porque cuando le toca a la Primaria ir al Jardín, y viceversa.

Int2: Doc./directivo. 4. Se me ocurre ahora que antiguamente estaba muy marcado lo que era el Nivel Primario y el Nivel Inicial. Y muchas veces no nos dejaban meter porque...Tuvimos una época de desprestigio al Nivel Inicial, donde se decía que solo iban a jugar y que eran tonterías. Entonces eso estuvo arraigado durante muchos años, por lo que al final todo era una actividad de articulación. Pero gracias a Dios cambió.

C: ¿Cambio la mirada?

Int1: Doc./directivo. 3. Cambió la mirada para que no haya esa grieta. Siempre rezongo en todas las plenarias, en todas las jornadas de articulación, con Primaria y Secundaria, porque siento que hay una grieta, tanto entre Jardín y Primaria, así como entre Primaria y Secundaria. En Jardín porque se rompe lo lúdico, desaparece: el nene pasa de tener su rincón y trabajar libremente en el Jardín, en su sala y adquirir los conocimientos a través del juego, a estar sentado con cuatro o cinco nenes en una mesita, que ni se conocen, ni saben quiénes son, o uno atrás del otro mirándose la cabeza. Y se terminó el juego dentro de las aulas. Se terminó la bolsa de disfraces para poder dramatizar el cuento que se lee, se terminó todo. Desde la primera vez que vine y tuve la oportunidad de tener al JIRIMM al lado, lo que hablo siempre con el personal que está en Primer Ciclo es que no se termina el juego. Por eso te mostramos allá, se prepara el sector para trabajar todo el proyecto de supermercado que después se continúa con el de florería, que se continúa con...La bolsa con los juguetes, si el nene tiene un momento que vino un día y no tiene ganas de escribir, porque el hecho de que sea de Primaria, no significa...Bueno, lo que arma con los ladrillos, también está aprendiendo.

C: No hay diferenciación de guardapolvos porque se van entrecruzando. Pregunto, ¿cuál puede ser uno de los motivos por lo cual el juego no continúe en Primaria?

Int2: Doc./directivo. 3. No sabría decírtelo…

C: ¿Por qué ustedes continúan con el juego?

Int1: Doc./directivo. 3. Nosotras sí, porque es fundamental. Porque el cambio que hacen, si bien estamos juntos, no deja de ser niño. Necesita biológicamente no estar las cuatro horas sentado escuchando a la maestra y copiando. Necesita verdaderamente jugar y por eso usamos la estructura escenográfica. El supermercado este año iba a ser la juguetería, librería, entonces podíamos jugar a comprar y vender, que iba a ser la primera parte para que no se corte ese juego, porque vienen también de sus vacaciones para que no sea un impacto. Si se puede trabajar un montón a través del juego.

Int2: Doc./directivo. 4 El docente enseña a leer, no importa el método que tenés, pero vos enseñas a leer muy bien. Entonces vos estás 40 años en primerito y no te modernizas, no lees ningún autor, no miras ningún video, aunque sea mira un videíto si no querés hacer un curso, como para tener otra variable, otras herramientas dentro del salón.

C: ¿Cuál será la necesidad del maestro de un nivel o del otro nivel?

Int3: doc.5. Por eso tanto terror a…

Int1: Doc./directivo. 3. Eso es lo que tengo yo. Si bien durante mi vida jamás ejercí, lo hice durante algunos años en jardines maternales, yo hice Inicial acá en Las Heras, hace 50 años atrás. Me recibí en el ‘91 de maestra jardinera acá en el profesorado de Las Heras.

C: Por eso, estudiaste acá en el nº 44.

Int 1: Doc./directivo. 3. Pero nunca ejercí, solo muy poquito en Marcos Paz. Después me dediqué a los jardines maternales del mismo pueblo. Luego me dedique ya solo a la Primaria.

Int 2. Doc./directivo. 4.. En cuanto al proceso, es muy amplio, porque se me ocurren un montón de cosas para ese proceso porque yo creo que tiene que ver

con eso, con el estado de ánimo de cada persona, cómo venimos, la presencia...si por decir algo, tu presencia, cómo vos te preparas y vas con orgullo, pasión y vocación, es eso lo que vos le transmitís al alumno. Todos tenemos problemas.

Int1: Doc./directivo. 3 Además acá el proceso no es unilateral. No es que yo tenga todos los conocimientos, sino que se le da la palabra al nene. Si el nene vino súper en la hora de la comida porque tenemos uno...Yoel que nos inventa unas historias que no sabemos...

In2. Doc./directivo. 4. De los monstruos, que encontró un caballo.

Int1. Doc./directivo. 3: A mí me encanta escucharlo. Él siente que nos está enseñando. También cuando viene una nena y nos cuenta que sembraron y que tienen los conejitos, y les da de comer: ese también es un aprendizaje. Entonces no es unilateral. No es que ella dice que es su palabra y que a quien sea, lo corta y le dice que tiene que continuar porque hay poner el cartelito de cómo está el día soleado. No, lo paso. Sé que tengo los recursos, voy a tener la palabra concisa y precisa porque esto les pasa a varios docentes que les tienen temor y pánico a los inspectores. Entonces yo estoy en mi aula, conozco mi grupo, ¿y si ese día tenía planificado dar Matemática, por ejemplo, y decidí arrancar por Prácticas del lenguaje? Yo voy escuchando al alumno, y me van a venir a retrucar que era Matemática y le voy a retrucar que estoy dando Prácticas del lenguaje, porque es exquisito lo que ese chico me está enseñando. Él me está enseñando y me abre un campo, que yo voy a arrancar por otro lugar...

C: ¿Quién gestiona, que se gestiona en la articulación?

Int2: Doc./directivo. 4. Sin corromper, ni invertir los roles, porque cada uno va a ir buscando su dirección. Otra cosa con respecto al juego es que sí se está perdiendo. Si bien está el juego, fuera de broma sigue el juego presente, pero también hay una sobre exigencia en cuanto a lo curricular. Volvemos otra vez a lo que te estoy diciendo. No, porque en Matemática, en esto y lo otro... Llegan a venir inspectores y te ven que ese nene está en el rincón aquel que yo tengo, y ya está. Y sus preguntas serían: “Y no, pero ¿qué están haciendo? ¿Con qué finalidad? ¿Cuál es el propósito que tenés?”. Yo sé el propósito que tengo para ese niño, porque no es que yo dejé que él haga lo que quiera, sino que soy yo la que dice acá, allá o en otro lugar. Yo voy a intervenir, por ejemplo, con la pregunta: “¿están jugando? qué tipos de roles...O cuando haces los mandados, qué cosas hay que tener en cuenta”. Podes trabajar un montón de cosas, pero quizás la sobre exigencia...porque hay gente que tal vez si no tiene tanto

compromiso de trabajo, es como que después meten todo en la misma bolsa. Y eso hay que dejarlo en claro también. Yo creo que vos hablas con la persona, y te está dando la causa y la finalidad que quiere, el propósito. Y sí, tiene que jugar.

Int1.: Doc./directivo. 3. Y sí, porque hay gente que trabaja y lo hace con amor, pasión y vocación.
Además, al tener tan poquitos nenes, lo que te da el tiempo de...por ejemplo, ellos me dicen: "¿qué me estás mirando?", y yo les digo que nada, pero la realidad es que los miro y los analizo, y veo cual es el tiempo de atención. Uno ya los conoce y sabe que tienen 20 o 25 minutos, entonces si vos después no los volvés a oxigenar, los desconectas un segundo, entonces decimos: "hagamos un jueguito rápido, abrimos las ventanas, tomamos un poco de aire, nos oxigenamos y continuamos". Creo que en el campo al ser tan poquitos, eso lo podés hacer; en un salón con 30 alumnos al docente se le dificulta.

C: ¿Los tiempos son otros?

Int. 1: Doc./directivo. 3. Sí, es así. Nosotros, si un día el nene tiene ganas de hacer todo el día Matemática, entonces trabajaremos con diferentes herramientas el área de Matemática, total sabemos que al otro día o al siguiente podemos compensar esas áreas que no se dieron. Esto en una escuela grande no se puede hacer.

Int2.: Doc./directivo. 4. Esto es un ida y vuelta también, así como nosotros conocemos la identidad de ese alumno con quién estoy trabajando. En mi caso, yo no tengo sala de tres, cuatro y cinco o de dos. No estoy teniendo por la cantidad de matrícula que tengo, no es que no los acepte, pero con un alumno de dos años no podría estar dando la clase… ¿me explico? porque ese alumno necesita otro tiempo, otra dedicación. De por sí deambula por todos lados, tendría que estar afuera, entonces serían todas las actividades afuera. Es por esto que teniendo tanta matrícula me avoco a otra cosa. A esto voy con el día y vuelta, así como también yo conozco a mi alumno y él me conoce a mí. Volvemos otra vez a esto, a la presencia, al bienestar de cada uno.

Int1: Doc./directivo. 3 Nosotros como la conocemos a Doc./directivo. 2. conocemos al alumno.

C: Claro, ¿cómo lo piensan a los vínculos, a la transmisión,

Int2: Doc./directivo. 4. Yo soy muy gestual y los chicos igual. Y las madres me dicen: “pero Doc./directivo. 4., estos chicos están todo el día cantando, todo el día con vos en movimiento”, y les digo: “pobre, chicos, la maestra” ... ¿qué va a hacer?
Entonces es fundamental lo que uno transmite como persona. Te vuelvo a repetir: si yo vengo con la pata arrastrando, y solo tengo que cumplir...No, a ver, activar. Y me han pasado un montón de cosas como nos pasa a todos. Pero es la predisposición con la que uno viene a trabajar.

C: ¿La actitud?

Int1: Doc./directivo. 3. Hay otra cosa, hemos venido con diez millones de problemas, y sin embargo nos preguntamos mutuamente cuando tenemos problemas. Y me preguntan: “¿no te tomaste nada?”, y yo les digo que vengo a trabajar y ya me siento bien. Vos venís al campo y te sentís bien.

C: ¿Qué tiene el campo?

Int2: Doc./directivo.42. Yo me siento bien en el campo. Te oxigena. Es el contacto, el aire puro, la oxigenación el contacto con la naturaleza

Int1: Doc./directivo. 3. Y la relación con tus pares. La relación con el padre: el papá te conoce, el papá sabe cuando estás bien, cuando mal, por ejemplo, si traías un nene, y te dice: “ya sabemos Doc./directivo. 1. hoy no estás bien”, porque vengo con el pelo sin planchar, con una simple colita y no estoy pintada. Ellos saben que ya algo me pasó. Te conocen.

Int2: Doc./directivo. 4. Y saben también que es recíproco. Al estar solas las mamás, a veces tenemos reuniones para que tengan punto de encuentro las madres, porque ¿con quiénes hablan esas madres? Tema tan importante como la ESI, que estamos todavía en una sociedad machista, que también a nosotras nos cuesta como mujeres, pero nos cuesta porque hay vestigios machistas. Entonces, a esa mamá, la invitamos. Está fuera de lo curricular pero bueno, enganchamos acá la ESI para que las chicas vengan, para alertarlas desde lo que nosotras podemos hacer, y en lo que nos podemos meter obviamente. Pero que vengan, que se diviertan porque están bajo el ala de su marido, acompañando en su trabajo, si la sacan al pueblo a hacer los mandados, después vuelven y no se encuentran con nadie. Que vengan y se rían.

C: ¿La vida social es la escuela?

Int2: Doc./directivo. 4. Sí, entonces que venga, que se tomen un mate, pintamos la casita, hacemos una actividad con los chicos...se ríen. Ellos no te dan ni bolilla de lo que le estás diciendo: “bueno, seño, no sé, no entiendo”. No importa, pero vos cumpliste algo: que esa mamá venga a socializar con otra porque están solas. Vos sabes que las pastillas anticonceptivas las voy a buscar al hospital para darle a las mamás. Uno es todo acá. Por eso yo me quedo con el campo.

Int1: Doc./directivo. 3. Pero vos sabes qué hermoso es que te manden un mensajito solamente, y te digan -estoy hablando de ex-alumnos que ya están en 3ro o 4to año de la secundaria- y te preguntan así de la nada: “seño, ¿cómo estás? Te amo mucho, no me puedo olvidar de vos”. Esas cosas...Porque en su vida algo dejaste. Yo siempre digo: si pasaste por una escuela y no dejaste tu impronta, es que lamentablemente no hiciste nada. No pudiste llegar. En algo muy pequeñito, cuando uno…

Int2: Doc./directivo.4. Y abarcas un montón de cosas.

C: Y la mirada de ese niño/a rural.

Int2: Doc./directivo. 4. La mirada del niño rural. No solo garantizar la educación a ese alumno, sino también lo social, y a su vez a sus padres. Porque preguntas, y algunos te dicen: “yo me voy a quedar en el campo con mi papá a trabajar, lo que él hace en el campo”. Y la idea está en sentarse a hablar. Doc./directivo. 1. también les habla a los egresados para decirles que tienen un futuro, que pueden estudiar; está Cañuelas, está Las Heras que ofrece el profesorado de Educación Física. Pero también es decirle a la mamá que venga, que termine la primaria, el secundario, para acompañar a sus hijos. Aparte por ellas mismas. Entonces, todo un acompañamiento social, no únicamente al alumno: estamos para todos.

C: Como para ir finalizando, porque ustedes están desde temprano y haciendo tanta fuerza...a ver, ¿qué elementos, componentes, ven que en el proceso de articulación que van llevando a cabo de articulación, faltaría pulir algo más? ¿O bien que ustedes digan “es esto realmente y complementamos ya el proceso que tenemos”? Es decir, ¿hay algo que todavía hace ruido?

Int1: A Doc./directivo. 3. mí me parece que todavía hay mucha desigualdad entre los nenes del campo y de las zonas urbanas, en cuanto a las herramientas de trabajo. No a lo que nosotros le podemos encontrar, porque hacemos malabares

para que esa brecha, esa desigualdad en la parte tecnológica no exista, dado que hacemos lo imposible gastando plata de nuestro bolsillo, con nuestro propio teléfono para que ellos tengan Internet y puedan ver un videíto, que sepan que es. Pero todavía nos faltan algunas herramientas para cerrar el circuito y que el alumno rural tenga las mismas oportunidades que las escuelas urbanas. No en cuanto a los aprendizajes porque se da exactamente lo mismo, es decir, trabajamos con el mismo diseño y se hace una planificación exactamente igual que en una escuela urbana. Pero faltarían herramientas que preparen a los alumnos para la vida y para la escuela secundaria, porque hay escuelas en el pueblo que tienen absolutamente todo, y acá nosotros no se lo podemos dar. A mí me encanta la tecnología, pero me veo muy limitada por falta de Internet. Les enseñé perfectamente a armar el robot para ver cómo andaba, pero no lo podemos poner en funcionamiento por el hecho de que no tenemos internet para terminar de cerrar. Hay algunas cosas que faltan para que haya igualdad tanto en la educación urbana como en la rural.

Int2: Doc./directivo. 4. En cuanto a lo que vos decías, con respecto a qué componente faltaría para terminar la articulación, yo considero que fuimos también poniendo nuestra impronta en tanto institución, forma parte de un proceso formador con Doc./directivo. 1. y doc. 3. en su momento. Con ella, pobre, estuve muy poco. Pero nosotros también fuimos marcando nuestra identidad como institución. Y fuimos imponiendo cosas. No sé si era lo correcto o lo incorrecto, sino que era lo que nos servía a nosotros como herramienta de trabajo. Nosotros implementamos con Doc./directivo. 1. un cuaderno donde nosotras nos reunimos en articulación, y una va dando clase...nos vamos turnando, y la otra va registrando, cómo se va dando. Tenemos como un registro. Por ahí vienen los inspectores, y les decimos que tenemos el cuaderno rosita. No se trata de describir todo con profundidad, pero sí cosas que tienen que ver con cómo se trabajó, cómo vimos esa clase. Entonces después chusmeamos. Es también un seguimiento. Por eso te digo que vamos marcando, innovando y también profundizando cosas.

C: ¿Podríamos decir que forma parte de la identidad institucional?

Int2: Doc./directivo. 4. Claro, es lo que nos sirve a nosotras. No quiere decir que en todas las escuelas le puede llegar a servir.

C: ¿Ustedes van registrando?

Int2: Doc./directivo. 4. Exacto. Vamos registrando cuando no tenemos trabajo en otra cosa.

Int1: Doc./directivo. 3. Nos encanta y nos sirve. No es que tengamos que esperar a una jornada para hacer la evaluación. Nuestra evaluación de esa secuencia que se dio, es continúa porque nos sentamos mientras los nenes juegan, sin dejar de vigilar a los nenes en el recreo, tomamos mate mientras los cuidamos.

Int2: Doc./directivo. 4. ¿Sabes los proyectos que armamos en el parque nosotras mientras cuidamos a los chicos? Son geniales.

Int1: Doc./directivo. 3. Y además tenemos tanta confianza que puedo decirles a ellas dos que se dejen de embromar!!!!, que hagan algo como la gente (risas). De tener esa confianza, de tratarnos como si fuéramos familia.

Int2: Doc./directivo. 4. La verdad es que volamos las dos. Porque a veces los tenés que agarrar con un hilo, porque se nos vuela de la cabeza qué cosa innovadora pensamos para que el nene se divierta, aprenda, no se queje, etc. Y eso, no sé, si no tengo una Doc./directivo. 1. al lado mío -que yo no quiero que se jubile- no sé si voy a poder trabajar de la misma forma.

C: Una anécdota que hayan pasado.

Int1: Doc./directivo. 3. Recuerdo una fiesta de fin de año. Nuestras fiestas de fin de año suelen ser colosales porque son con los cuentos y los trajes que le hace Doc./directivo. 3. que recorre medio país para conseguir todo para que los nenes tengan sus trajes. Participan todos, las invitamos a las mamás a participar.

Int2: Doc./directivo. 4. Bueno, este año porque es atípico, pero en otro vas a venir porque te puedo asegurar que las autoridades que no conocen la escuela, se emocionan. El año pasado terminé con una canción que, me dice Doc./directivo. 1. “vos también tenés que hacer algo todos los días, algo tuyo”.

Int1: Doc./directivo. 3. Teníamos que hacer algo nuestro.

Int2: Doc./directivo. 4. Pero surgió, así como yo estoy hablando con vos, no es que organizamos para nosotros llevarlo al...

Ella dijo: “Mili vení, por qué no haces algo vos de lo tuyo, le decís a los nenes qué canción quieren cantar”. Ahí nomás empecé e hicimos escenario, improvisación. Les dije: “bueno, niños, vamos a cantar una canción de todas las que ustedes recuerdan, la que más le gusta, nos vamos a poner de acuerdo”.

Int1: Doc./directivo. 3Cerramos el acto con una canción que a ellos les gusta.

Int2: Doc./directivo. 4. Pero salió así, porque no teníamos audio. No es complicado, hay que buscarle la vuelta. Se nos cae el telón, y ¿qué importa?, seguimos igual. Y la gente cuando termina el acto, se acerca y te comenta lo linda que es la escuela, y que se ve todo el trabajo que hacemos. Eso te llena el corazón.

C: Te llena el alma.

Int1: Doc./directivo. 3. Vení que te muestro algunos trabajitos. Ves acá tenemos el kiosquito, el escenario.

Int2: Doc./directivo. 4. Y lo pusimos en Primaria para que no se pierda el juego, porque allá ya hay sectores y hay cosas para jugar. Pero cuando nosotras venimos para acá, que los nenes de Primaria continúen con el juego. Y nosotros vamos poniendo cositas, vamos marcando. No sé si les gustará a los inspectores, pero nosotras...
C: Pero no, es eso.
Int2: Doc./directivo. 4. Vení que te seguimos mostrando.
C: Si ustedes me permiten, voy a sacar fotos.
Int1: Doc./directivo. 3. Hace frío acá, pero con Doc./directivo. 4. armamos la biblioteca para tener nuestro propio espacio.

Anexo Normativa

LEY N° 13.688

LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL

ARTÍCULO 1.- La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio de la provincia de Buenos Aires, conforme a los principios establecidos en la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, en la Constitución Provincial y en la Ley de Educación Nacional.

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN INICIAL

ARTÍCULO 25.- El Nivel de Educación Inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educación a los niños desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años. El Nivel de Educación Inicial define sus diseños curriculares, en articulación con los diferentes Niveles y Modalidades conforme lo establece la presente Ley.

ARTÍCULO 26.- El Estado provincial garantiza la universalización del Nivel, en el sentido de entender esta universalización como la obligación por parte del Estado de asegurar su provisión en tanto su responsabilidad indelegable y regula el funcionamiento de todas aquellas instituciones educativas que atienden a la Primera Infancia en territorio bonaerense, garantizando la igualdad de oportunidades para los niños que allí concurran.

Los objetivos y funciones del Nivel, sumados a los establecidos en el artículo 15º de esta Ley, son:

a. Afirmar la universalización del Nivel, garantizando, promoviendo y supervisando el aprendizaje de los niños desde los 45 días hasta los 5 años inclusive, ajustándose a los requerimientos de todos los Ámbitos y Modalidades mediante acciones que permitan alcanzar objetivos de igual calidad en todas las situaciones sociales.

b. Garantizar, proveer y supervisar la obligatoriedad del aprendizaje de los niños desde la sala de 4 años hasta la de 5 años inclusive, asegurando su gratuidad en la gestión estatal, ajustándose a los requerimientos de todos los Ámbitos y Modalidades mediante acciones que permitan alcanzar objetivos de igual calidad en todas las situaciones sociales.

c. Implementar prescripciones curriculares que incorporen al juego como actividad ineludible para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, corporal y social.

d. Asegurar el respeto de los derechos de todos los niños en el período del Nivel, establecidos en la Ley nacional 26.061 y en las leyes provinciales 13.298 y 13.634.

e. Garantizar el acceso a todos los niños del Nivel a una Educación Física y Artística de calidad.

f. Disponer las condiciones para del proceso de adquisición de la lengua oral y escrita y de los conocimientos necesarios para el manejo de las plataformas y los lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.

g. Establecer condiciones y propuestas pedagógicas que les asegure, a los niños con discapacidades temporales o permanentes, el desarrollo de sus capacidades, la integración escolar y el pleno ejercicio de sus derechos.

h. Garantizar la temprana concientización acerca de los procesos de degradación socio-ambiental en el marco de una educación que se base en la autodeterminación y el compromiso con la defensa de la calidad de vida y el aprovechamiento sustentable de los ecosistemas.

i. Propiciar que los niños y cuyas madres se encuentren privadas de libertad concurran a jardines maternales, jardines de infantes y otras actividades recreativas, fuera del ámbito de encierro con el fin de asegurar su contacto con otras realidades y personas que los preparen para su vida fuera del ámbito de encierro. Disponer y articular, con los organismos e instituciones responsables, los medios para acompañar a las madres en este proceso.

CAPÍTULO XVII

EDUCACIÓN EN ÁMBITOS RURALES CONTINENTALES Y DE ISLAS

ARTÍCULO 48.- La Educación que se desarrolla en ámbitos rurales continentales y de islas es aquella que, en los términos definidos en el artículo 46º de la presente Ley, dispone de una vinculación próxima y accesible a las escuelas, garantiza el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, articula los proyectos institucionales con el desarrollo socio-productivo, la familia rural y la comunidad, favorece el arraigo, el trabajo local y el fortalecimiento de las identidades regionales.

ARTÍCULO 49.- Para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes Niveles y Modalidades se podrán incorporar modelos de organización escolar adecuados a la diversidad de los ámbitos rurales continentales y de islas a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas promoviendo el desarrollo de la comunidad.

Resolución Nª 7757/93 Creación de los SEIMM.

LA PLATA, 11 DE OCTUBRE DE 2002

Visto el Expediente Nº 5801-1-966-853/02 y;

Que la Resolución Nº 7757/93 posibilitó a la Dirección de Educación Inicial, crear S.E.I.M.M. (Servicios de Educación Inicial Mínimos) a fin de dar respuesta a las aspiraciones educativas de comunidades rurales e isleñas; que dichos servicios surgen de las Resoluciones Nº 12.049/89, 15.396/89 y 19.376/90 por las cuales se creaban Servicios de Educación Inicial Nucleados como experiencia piloto, y;
Que, dado el tiempo transcurrido desde su creación, es necesario actualizar y modificar el funcionamiento de los mismos sobre la base de sucesivas evaluaciones de organización y funcionamiento, adecuándolos a la realidad;
Que a partir de lo expuesto y la responsabilidad que le cabe al Nivel Central de evaluar las experiencias educativas, ésta Dirección convocó a Inspectoras Jefes de distintas realidades regionales (I, V, XI y XIII) que recabaron propuestas de las restantes regiones;
Que, de la conclusión de dicho trabajo efectuado en la Dirección de Educación Inicial, surge que los S.E.I.M. han sido permanente y sistemáticamente evaluados; que el accionar pedagógico – didáctico ha demostrado el cumplimiento de las finalidades propias y propedéuticas del Nivel Inicial, destacándose resultados positivos en la articulación con EGB;
Que de lo ut-supra referenciado y con respecto al impacto comunitario, los S.E.I.M. constituyen el centro de educación, diversión y concentración de niños y adultos que tienen acceso a la ciudad, y en la actualidad continúan siendo la única posibilidad de brindar Educación Inicial a matrícula distante de los centros urbanos en el marco de la igualdad y equidad educativa; facilitan el arraigo y la permanencia de las familias jóvenes en la zona rural bonaerense y de islas; enfatizan el sentido de pertenencia de la comunidad regional revalorizando su estilo de vida; constituyen la posibilidad de ejercer acciones de prevención y retención de la población escolar rural; implican la concreción de principios ideológicos y conceptuales que en materia de política educativa impulsa la Provincia de Buenos Aires, atendiendo a criterios de Justicia Social, Solidaridad, Equidad y Calidad; poseen, la suficiente flexibilidad para trasladarse en respuesta a las necesidades de las poblaciones clientes;
Que con relación a los N.E.I.M. cabe destacar que el cargo transitorio de Director Coordinador designado a partir de tres a cinco S.E.I.M., se ha evaluado como sumamente oneroso para la actual emergencia económica;
Que basándose en los aspectos analizados y atendiendo a las diferentes realidades de las regiones, se propone dar continuidad a la experiencia educativa

de los S.E.I.M. Resolución Nº 7757/93, modificando su denominación S.E.I.M (Servicios de Educación Inicial Mínimos) por S.E.I.M.M. (Servicios de Educación Inicial de Matrícula Mínima); Que se ha expedido favorablemente el Consejo General de Cultura y Educación, aconsejando el presente acto administrativo; Que en uso de las facultades que le confiere el artículo 33º, inciso a) de la Ley 11.612;

Por ello,
EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
RESUELVE

ARTICULO 1º.- Aprobar el Proyecto de Servicios de Educación Inicial de Matrícula Mínima S.E.I.M.M.
ARTICULO 2º.- Modificar el artículo 1º del Anexo I de la Resolución Nº 7757/93, que quedará redactado de la siguiente manera: Establecer que la matrícula para el funcionamiento de un SEIMM, en el medio rural o isleño sea de 4 niños como mínimo y 14 como máximo, a cargo de una Maestra de Sección. De acuerdo a las necesidades que surjan del contexto sociocomunitario y familiar: integrar a niños de 2 años.
ARTICULO 3º.- Destinar los fondos presupuestarios correspondientes a los cargos de Director Coordinador de N.E.I.M existentes a la fecha para la ampliación de P.O.F.I de la Dirección de Educación Inicial, creando 30 cargos de Inspector: estableciéndose que las funcione cumplidas por los Directores Coordinadores de N.E.I.M sean consideradas como antecedente para la Cobertura de Cargos Jerárquicos Transitorios.
ARTICULO 4º.- Modificar el Inciso h) del artículo 4º del Anexo I de la Resolución Nº 7757/93, que quedará redactado de la siguiente manera: “Plano del local donde funcionará el S.E.I.M.M, aula y sanitarios de uso exclusivo y otras dependencias que pueden ser compartidas, adjuntando informe técnico de la Dirección Provincial de Infraestructura.
ARTICULO 5º.- Modificar el Artículo 10º del Anexo I de la Resolución 7757/93, que quedará redactado de la siguiente manera: “Cuando los S.E.I.M.M. aumenten su matrícula, desaparecerán como tales y se transformarán en Jardines de Infantes y viceversa, con decisión de la Jefatura “ad-referendum” del cato administrativo correspondiente”.
ARTICULO 6º.- Modificar el Artículo 15º del Anexo I de la Resolución 7757/93, que quedará redactado de la siguiente manera: “Los S.E.I.M.M se trasladarán en respuesta a las necesidades de las poblaciones clientes dentro del ámbito provincial, avalado por las instancias jerárquicas distritales, regionales y jurisdiccionales (Inspector Jefe, Inspector de Área y Director de Rama)”.
ARTICULO 7º.- Modificar el artículo 16º del Anexo I de la Resolución 7757/93 que quedará redactado de la siguiente manera: “El personal del S.E.I.M.M (maestra de sección) será designado con carácter provisional. Tendrá prioridad el personal titular del mismo inciso escalafonario, del distrito y de distritos limítrofes dentro de los alcances del artículo 103º (SPUF) y 104º (SPOT) del Estatuto del Docente. Agotada esta instancia se designará personal de acuerdo a las normas de ingreso a la docencia vigente”.

ARTICULO 8º.- Modificar el artículo 21º del Anexo I de la Resolución 7757/93, que quedará redactado de la siguiente manera: “La supervisión estará a cargo de los Inspectores de Educación Inicial”.
ARTICULO 9º.- Derogar los artículos 2º, 7º, 11º, 12º, 13º, 14º, 18º, 19º y 20º y el inciso L del artículo 4º, todos correspondientes al Anexo I de la Resolución Nº 7757/93.
ARTICULO 10º.- Derogar Anexos II, II y IV de la Resolución 7757/93.
ARTICULO 11º.- Requerir la conformidad del Inspector Jefe de Educación General Básica para la utilización del edificio.
ARTICULO 12º.- Determinar la clausura temporaria del S.E.I.M.M cuando la matrícula sea inferior a la determinada por el artículo 2º de la presente Resolución y/o el edificio no ofrezca condiciones de seguridad. -
ARTICULO 13º.- Establecer que la evaluación de los S.E.I.M.M. la realizará el Inspector de Área mediante los instrumentos que se establezcan en el equipo de conducción de cada Jefatura en forma anual. -
ARTICULO 14º.- Establecer que la presente Resolución será refrendada por la Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación y por el Sr. Subsecretario de Educación. -
ARTICULO 15º.- Registrar la presente Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que agregará copia autenticada de la misma. Notificar a la Subsecretaría de Educación, al Consejo General de Cultura y Educación, a las Direcciones Técnicas y Docentes, de Personal, de Coordinación Consejos Escolares, a los Consejos Escolares y a quienes corresponda. -

RESOLUCIÓN Nª 4196

Resolución N° 3551/10. Creación de los JIRIMM.

La Plata. 1 NOV 2010

Visto el Expediente N° 5802-487828/10, la Ley 13688, la Resolución N° 7757/93 y la Resolución N° 4196/02, y;

CONSIDERANDO:

Que la Ley de Educación Provincial en su Artículo 24 inciso a) establece que la Educación Inicial es un Nivel Organizado como unidad pedagógica y constituido por Jardines Maternales, para niños desde los 45 días a 2 años inclusive; y Jardines de Infantes para niños de 3 a 5 años inclusive siendo los dos últimos obligatorios;

Que el artículo 26, de la ley aludida, establece que el Estado provincial garantiza la universalización del Nivel, en el sentido de entender esta universalización como obligación por parte del estado de asegurar su provisión en

tanto su responsabilidad indelegable y regula el funcionamiento de todas aquéllas instituciones educativas que atienden a la primera infancia en territorio bonaerense, garantizado la igualdad de oportunidades para los niños que allí concurran;

Que en pos de garantizar, proveer y supervisar la obligatoriedad del aprendizaje de los niños desde la sala de 4 años hasta la de 5 años inclusive, asegurando su gratuidad en la gestión estatal, resulta pertinente tomar las medidas conducentes al cumplimiento de la organización del Nivel en términos de unidad pedagógica administrativa;

Que, en este sentido, la Estructura del Sistema Educativo cuenta con servicios educativos para la educación inicial, cuyas plantas orgánico funcionales responden a la realidad de la matrícula existente en cada una de las zonas del territorio bonaerense;

Que por la Resolución N° 7757/93 se aprobaron las pautas de implementación de los Servicios de Educación Inicial Mínimos (SEIM) y los Nucleamientos de Educación Inicial Mínimos (NEIM), Como experiencia piloto, con el fin de brindar respuestas a las comunidades rurales y de islas;

Que la Resolución N° 4196/02 aprueba el Proyecto de Servicios de Educación Inicial de Matrícula Mínima (SEIMM), modificando la denominación establecida en la Resolución N° 7757/93 para dicha experiencia educativa;

Que corresponde encomendar a la Subsecretaría de Educación, a través de la Dirección Provincial de Educación Inicial y las Direcciones que tienen implicancia en el Nivel, realizar las acciones necesarias que resguarden el cumplimiento del marco de Ley;

Que, en éste orden, corresponde iniciar el proceso de adecuación normativa, aprobado la nueva denominación para los servicios educativos del nivel inicial con matrícula mínima, que funcionan en zonas rurales e islas;

Que las ofertas educativas de los Servicios de Educación Inicial de Matrícula Mínima (SEIMM), pasarán a denominarse Jardines de Infantes Rurales y /o de Islas de Matrícula Mínima;

Que la presente se dicta en uso de las atribuciones conferidas por la Ley 13.688, Artículo 69, inciso (I;

Por ello,

EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

RESUELVE

ARTÍCULO 1°: Modificar la Resolución N° 4196/02, en la parte pertinente a la denominación de los Servicios de Educación Inicial de Matrícula Mínima (SEIMM), los que a partir del dictado de la presente pasan a llamarse Jardines de Infantes Rurales y/o de Islas de Matricula Mínima.

ARTÍCULO 2°: Determinar que para aplicación de la denominación aprobada por el artículo que precede, se conservará la numeración y las características que identifican a dichas instituciones en el Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires.

ARTÍCULO 3 °: Encomendar a la Subsecretaría de Educación, a través de la Dirección Provincial de Educación Inicial y las Direcciones con implicancia en el Nivel, realizar las acciones necesarias para asegurar el funcionamiento y consolidación de los Jardines de Infantes Rurales y/o de Islas de Matrícula Mínima.

ARTÍCULO 4 °: La presente Resolución será refrendada por el Señor Subsecretario de Educación y el Señor Subsecretario Administrativo de este Organismo.

ARTÍCULO 5°: Registrar la presente Resolución la que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su reemplazo agregará copia autentificada de la misma; notificar a las Subsecretarías de Educación y Admirativa, a las Direcciones Provinciales, de Gestión Educativa, de Educación Inicial, de Planeamiento Educativo, de Educación Primaria, de Recursos Humanos, a las Direcciones de Información y Estadística, de Tecnología de la Información, de Personal, de Inspección General, de Consejos Escolares, de Gestión de Asuntos Docentes y de Tribunales de Clasificación. Cumplido Archívese.

RESOLUCIÓN N° 3551

Anexo Fotográfico.

JIRIMM N° 7 y Escuela Primaria N° 10 Mariano Moreno

Parque de recreos y de juegos; espacio compartido por los alumnos del Nivel Inicial y del Nivel Primario.

Puerta de ingreso a la Escuela Rural

Dirección Cuartel III Camino A Cañuelas s/n Marre –General Las Heras Provincia de Buenos Aires.

JIRIMM N° 1 y Escuela Primaria N°6 José Manuel Estrada, ubicada en el km. 76 de la Ruta 40, Paraje Granja Blanca.

Referencias Bibliográficas

Abós Olivares, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula, 26*. 41-52. https://doi.org/10.14201/aula2020264152

Abós Olivares, P., Torres Sabaté, C. y Fuguet Busquets, J. (2017). Aprendizaje y escuela rural: la visión del alumnado. Sinéctica, (49), 1-17. Recuperado de: https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/692/804

Achilli, E. L. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Antropología social, (2), 5-18. https://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-pr%C3%A1ctica-docente.-Una-interpretaci%C3%B3n.pdf

Alvarado Quintana, M., Galaverna, C. D. V. y Maibach Arnaudo, M. (2020). *El proceso de articulación entre el nivel inicial y el nivel primario. Perspectivas y reflexiones en vías de la continuidad pedagógica*.Tesis de doctorado. Universidad Católica de Córdoba. Disponible en repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba.

Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *37*(2), 267-279. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016

Anguera, M.T. (1995). *Método de Investigación en Psicología. Metodología Cualitativa*. Editorial Síntesis.

Annessi, G.J. y Acosta J.I. y. (2021). La educación rural en tiempos de COVID-19. Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación, 86* (1), 43-59. https://doi.org/10.35362/rie8614145

Aranguren Peraza, G. N.(2020). Lineamientos estratégicos para la consolidación de una escuela inteligente y su noción de felicidad. *Revista Educación, 44* (2), 572-590. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.37605

Arrozarena, A. (8 de julio de 2020). JIRIMM: cuando la red social puede ser el punto de encuentro. *La voz de Las Heras*.

Ávila, B. R. (2017). *Aportes a la calidad de la Educación Rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas*. Tesis de Doctorado. Universidad de la Salle. Disponible en: https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/12

Azzerboni, D.(Coord.) (2005). Articulación entre la educación infantil y la escuela primaria. *Articulación entre niveles. De la educación Infantil a la escuela primaria*.(pp. 6-17) Noveduc.

Beaud, S. (2018). El uso de la entrevista en las ciencias sociales. En defensa de la "entrevista etnográfica". *Revista Colombiana de Antropología, 54*(1), 175-128. https://doi.org/10.22380/2539472X.388

Beltrán Véliz, J., Navarro Aburto, B. y Peña Troncoso, S. (2018). Prácticas que obstaculizan los procesos de transposición didáctica en escuelas asentadas en contextos vulnerables: Desafíos para una transposición didáctica contextualizada. *Revista Educación, 42*, (2), pp. 335-355. https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27571

Boix Tomas, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, (24), pp. 89-97. Recuperado de: https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/1959

Boix Tomas, R. y Domingo-Peñafiel, L. (2018). La escuela rural, una mirada intercontinental. *Aula de innovación educativa,* (270), 14-17. Recuperado de: https://hdl.handle.net/11162/199542

Bombelli, E. C. y Barberis, J. G (2012). Importancia de la Evaluación Disgnóstica en Asignaturas de Nivel Superior con conocimiento Preuniversitario. *Revista*

Electrónica Gestión de las Personas y Tecnologías, 5 (13), 59-70. Recuperado de: https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/revistagpt/article/view/588

Bruch, H. y Bruch, H. (Hijo). (1994). *La Historia del Partido de General Las Heras.* Ed. JP. La Plata.

Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamerciana de educación, 55* (4), 1-10. Recuperado de: https://rieoei.org/historico/deloslectores/3939Brumat.pdf

Canedo, M. (2019). La instalación de las Municipalidades de campaña en el Estado de Buenos Aires. Un análisis desde sus actas de sesiones (1856-1858). *Revista de Historia Americana y Argentina, 54* (1), 177-209. Recuperado de https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/revihistoriargenyame/article/view/1974

Cifuentes Gómez, A. M.(2019). *La lúdica en los procesos de articulación Transición-Primero de Primaria en el Colegio el Porvenir de Bosa J.T* Sede A. Fundación Universitaria Los Libertadores. Recuperado de: repository.libertadores.edu.co

Cotán Fernández, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga, 1*(1), 83-103. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.724

Cusel, P., Pechin, C. y Alzamora, S. (2007). Contexto escolar y prácticas docentes. *Instituto Superior de Bellas Artes "Municipalidad de Gral. Pico*" (ISBA). Gral. Pico, La Pampa. Jornadas nacionales de investigación educativa.

Díez-Palomar, J. y Flecha García, R. (2010). "Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24* (1), 19-30. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf

Escobar, M. (2017). Políticas educativas para la educación rural en territorio bonaerense. *Archivos de Ciencias de la Educación, 11*(12) https://doi.org/10.24215/23468866e032.

Estébanez, P.(1997) *Teorías de la Educación. Ensayos y trabajos de investigación*. Editorial Trillas

Faur M. D. (2017) *Articulación metodológica entre Nivel Inicial (Sala de 5 años) y Nivel Primario (Primer grado*). Tesis de grado. Universidad de Siglo XXI. Disponible en: https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/

Flores, J. G., Gómez, G. R. y Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Ediciones Aljibe

Franco, M. S., Garbarino, A. y Pechín, C. (2017). El lugar del juego en la transición entre nivel inicial y nivel primario: las voces de los actores. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas, 13* (13), 94-107. http://dx.doi.org/10.19137/an1307

Gallardo Gil, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?. *Revista Iberoamericana de Educación, 55*, (5) , 1-10. https://doi.org/10.35362/rie5551566

Greco, B. y Nicastro, S. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Ediciones Homo Sapiens.

Grinóvero, N. I., Villamonte, P. D. y Schierloh, S. B (2019). Un estudio exploratorio sobre buenas prácticas en educación inicial en sala multiedad de una escuela rural argentina. *RELAdEI, 8 (*1-2), 155 -165. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7598562

Gurdián Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa.* Editorial INIE.

Gutiérrez, T.V. (2020). La función de la escuela rural más allá de las aulas: La promoción social de la familia. (Región Pampeana 1960-1990). A. D. Arce y A. Salomón (Comp.). *Una mirada histórica al bienestar rural argentino*. (pp. 53-75). Teseo.

Gutiérrez, T., Navarro, M. J. y De Marco, C. (2014). *"Historia, cultura y memoria en el mundo rural". Educación agraria del Centenario al Bicentenario*. 1910-2010. Cuadernillo de difusión.

Harf, R. (2016). *Educar con coraje, acerca de la gestión, la didáctica y el juego*. Noveduc.

Harf, R. (2000). *Legajos escolares: ¿Portadores de información o prontuarios?* Tesis de grado. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/302597156_LEGAJOS_ESCOLARES_Portadores_de_informacion_o_prontuarios

Kac, M. (2015). *El período de iniciación en la Educación Infantil. 0 a 5 años. La Educación en los Primeros Años*. Noveduc.

López, M. B. y Oliva, M.M. (2016). Una experiencia de articulación Inicial y unidad pedagógica. *Educación, Formación e Investigación, 2*(3). Recuperado de: https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/8505

Maggio, M. (2013). Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior. *Presentación realizada en el Seminario Regional "Educación a Distancia en el MERCOSUR". Montevideo, juni*o. Recuperado de: https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=60bf290d-b46c-4edf-aadd-cd555f59f7e0

Manuale, N. (2021). *La educación Montessori. Herramientas para innovar en la escuela. 0 a 5 años La educación en los primeros años*. Noveduc.

Minnicelli, M. (2014). ¿Se acabó la Infancia? El derecho a la infancia y sus modos de institución y de destitución. *Buenos Aires, Argentina. FLACSO Argentina.* Recuperado de: http://virtual. flacso. org. ar/mod/book/view. php.

Miranda, L. (2020). La pandemia y los desafíos del uso de los cuadernos de autoaprendizaje en contextos rurales: del aula al ámbito familiar.*Grade Serie Aportes para el diálogo y la acción*, (6) . 1- 11. Recuperado de: http://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-6.pdf

Martínez, C. y Murillo, J. (2010). *Investigación etnográfica*. UAM. Recuperado de: https://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/wp-content/uploads/2017/12/I_Etnografica.pdf

Mendoza González, J. (2017) .Conceptualización de las Trayectorias Escolares como vectores. Revista Digital A&H, (6) www.upaep.mx/revistaayh

Mora, L. G. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1* (2), 48-69. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598

Peña, C. M. y Burgos, N.E. (1997). *El proyecto institucional. Un puente entre la teoría y la práctica*. Ediciones Colihue.

Pitluk, L. (2016). *Articulación entre la Educación Inicial y la Educación Primaria. Conttinuidades y encuentros*. Ediciones Homo Sapiens

Porta, M. (2018). La importancia de la evaluación diagnóstica en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para docentes como para estudiantes. *Publicaciones. DC Reflexión académica, 35*, pp. 179-1881. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=691&id_articulo=14552

Plencovich, M. C. (2014). *La deriva de la Educación Agropecuaria en el Sistema Educativo Argentino*. Tesis de Doctorado. Universidad de Tres de Febrero. Buenos Aires. Disponible en: http://fediap.com.ar/

Prudant, E. y Visintin, M. I. (2013). De la lógica de la carencia a las transformaciones de las prácticas educativas en las secciones multiedad y binivel de nivel inicial en el ámbito rural. *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires

Ramón, C. (2019). *El trabajo docente en Espacios sociales rurales. Diálogos necesarios.* Trabajo final del curso de formación de directivos. CTERA. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1wLbrKK_nwt62xo91s9VrtmyYpIXegTMn/view?usp=sharing

Rodríguez, M.L. (2015). *El niño en el medio rural: su aprendizaje cotidiano y su incidencia en el aprendizaje escolar*. Tesis de Grado en Psicología. Universidad de la República. Uruguay. Recuperado de: https://sifp.psico.edu.uy

Rougier, M. E. (2019). El espacio social y cultural en el curriculum de las escuelas rurales. En C. Rattero (Coord), *Escuelas en contexto rural. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralida*d. (pp:35-47). Noveduc.

Sánchez, P. M. (2017) *La transición educativa entre el nivel inicial y primario: perspectiva docente*. Universidad Siglo 21.

Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2017) *Gestión de una articulación educativa sustentable*. Noveduc.

Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2018). *Didáctica de la gestión-conducción. Pedagogía del territorio. Prácticas y competencias argumentativas.* Noveduc.

Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* Ediciones Homo Sapiens.

Sautu, R. (1999). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En R. Sautu (Comp.) *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores.* (pp. 21-59). Editorial de Belgrano.

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, (334), 165-176. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963465

Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Paidós.

Silberman, S. (2010). *Entre padres y maestros. Ensayos y experiencias*. Noveduc.

Spakowsky, E. (2011). *Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial. Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras*. Ediciones Homo Sapiens.

Spizer, J. (2019). Historicidad de la Educación Inicial en ruralidad. En C. Rattero (Coord), *Escuelas en contexto rural: Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad*. (pp. 49-59). Noveduc.

Villamarin Camargo, C. F. (2016). *El trabajo por proyectos como estrategia de articulación entre ciclo Inicial y ciclo Uno*. Tesis de Maestría. Universidad nacional de Colombia. Recuperado de: https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/56255

Wetzel, M.R. (2020). Sentidos del vínculo pedagógico en la Escuela Rural de Entre Ríos. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación, 1*, (15), pp. 63-72 https://doi.org/10.35305/rece.v1i15.480

DOCUMENTOS DE ORGANISMOS ESTATALES

Constitución Nacional. (1853). Artículo 5. (Argentina)

Dirección de Espacios y Contextos de Desarrollo Educativo. Dirección Provincial de Educación Inicial (2007). *La tarea de enseñar en el ámbito rural.* Provincia de Buenos Aires

Dirección Nacional de información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) (2014). *Las secciones multiedad y multinivel en el Jardín de Infantes. Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización del Nivel Inicial en contextos rurales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación. (2009). *El diagnóstico participativo, una propuesta para el mejoramiento de las prácticas* institucionales. La Plata

Dirección General de Cultura y Educación. Unidad de Coordinación de Programas. (2015). *Dispositivo de Continuidad Pedagógica para el Contexto Rural y de Islas Programa de Educación Rural e Islas*. Provincia de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Inicial. (2019) *Articulación Nivel Inicial y Nivel Primario. Trayectorias Educativas Continuas*. Provincia de Buenos Aires.

Dirección Provincial de Educación Inicial. Dirección Provincial de Educación Superior. (2020) *La continuidad pedagógica en la educación infantil: buscando cercanías, construyendo criterios y acompañando en el cuidado y la enseñanza*. Provincia de Buenos Aires

Dirección del Proyectos Educación Inicial en el contexto rural. (2018). *El Nivel Inicial en el ámbito rural.* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Ley de Educación N° 1420 (1884). Artículo 2 (Argentina)

Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006). 14 de diciembre de 2006 (Argentina)

Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Ludotecas escolares para el Nivel Inicial: fundamentación pedagógica y aspectos organizativos*. Provincia de Buenos Aires