

# Memorias del itinerario de enseñanza en escuelas en contexto rural. Reflexiones desde el oficio de supervisora escolar

Memories of the teaching itinerary in schools in a rural context. Reflections from the office of school supervisory

María Rosa Wetzel. UNER | [mariwetzel@yahoo.com.ar](mailto:mariwetzel@yahoo.com.ar)

## Resumen

A partir de una experiencia personal y profesional sucedida en el desempeño del cargo de supervisora escolar de Educación Primaria, en el departamento La Paz, provincia de Entre Ríos, se elabora este artículo. El mismo expone algunos rasgos acerca de la institucionalización del rol de supervisoras y supervisores y sus alteraciones devenidas a lo largo de la historia escolar. La propuesta de escritura recupera aspectos ilustrativos de la compleja tarea de asesoramiento y acompañamiento desarrollada en escuelas en contexto rural. Sin el ánimo de generalizar significados imbuidos en las prácticas educativas, se describe el derrotero de la labor como supervisora escolar en dos escuelas de Personal Único y el magistral quehacer pedagógico que asumen las/os maestras/os en este escenario afectado por el despoblamiento rural; mostrando al unísono una trama didáctica que articula enseñanza, conocimiento y acontecimiento en las experiencias formativas acontecidas en secciones múltiples.

**Palabras clave:** rol de supervisora/supervisor, escuela rural, experiencia

## Abstract

Based on a personal and professional experience in the performance of the position of School Supervisor of Primary Education, in the Department of La Paz, Province of Entre Ríos, this article is prepared, it exposes some features about the institutionalization of the role of supervisor and its alterations become throughout the school's history.

The writing proposal recovers illustrative aspects of the complex task of counseling and accompaniment, developed in schools in rural context. Without the intention of generalizing meanings imbued in educational practices, the course of work as a school supervisor in two Single Personnel schools is described, as well as the masterful pedagogical task assumed by teachers in this scenario affected by rural depopulation; showing in unison a didactic plot that articulates teaching, knowledge and event in the formative experiences occurred in multiple sections.

**Keywords:** role of supervisory, rural school, experience

## Introducción

Aquel mes de marzo del año 2008 traía consigo un sinfín de inquietudes; solo habían pasado muy pocos días del acto inaugural del ciclo escolar en una escuela urbana de la ciudad de Bovril, donde Daniel<sup>1</sup>, el director departamental de Escuelas del departamento La Paz abría formalmente el Ciclo Lectivo y al mismo tiempo daba la bienvenida a un grupo de supervisoras de Educación Inicial y Educación Primaria que ingresábamos como titulares, tras haber aprobado el examen de oposición correspondiente.

Muchos desafíos se anticipaban en el rol de supervisora, un cargo muy aspirado por gran parte del colectivo docente<sup>2</sup>. No obstante, la tradición arraigada en el imaginario docente ha mostrado a la supervisora/supervisor asociado a prácticas atemorizantes, prevaleciendo un cierto sesgo de vigilancia y dominación sobre las/os docentes y demás personal escolar. El perfil guardián que imanta el cargo, mucho tiene que ver con su funcionamiento fuera de la escuela; si bien hay una relación permanente con directivos a través del teléfono o el e-mail, no existe un contacto directo y frecuente con estudiantes, maestras, maestros y familias. Particularmente, por su condición de actor externo, el rol posee un condimento político, dado que articula la relación entre escuela y Estado, al mismo tiempo que interpreta y viabiliza las demandas e intereses de quienes dirigen y gestionan las organizaciones escolares.

En la actualidad, el carácter vigilante de las prácticas ha mutado, desbaratando relaciones de desigualdad observadas entre maestras/os y superiores jerárquicos (Pineau, 2013), pues se evidencia una mayor tendencia y centralidad en la dimensión pedagógica. De este modo abrevia la tarea administrativo-democrática, percibida como un trabajo puramente de escritorio (Morgade, 2010) que ha preponderado durante décadas.

Ahora bien, al presente el rol de la supervisora y el supervisor detentan una relación de liderazgo, imbuido de gran complejidad donde no solo se ejerce una tarea de asesoramiento, sino que también se efectúa un sostenido proceso de acompañamiento. En estos ámbitos resulta fundamental acompañar a quienes llevan adelante la ardua tarea de gestionar las instituciones (Abregú, 2008; Gregorutti, 2018), como generar espacios para pensar las propias prácticas cotidianas a partir de ciertas ideas teóricas que ayuden a vislumbrarlas mejor. En el mismo sentido, Santos Casañas (2018)<sup>3</sup> expone que el pasar del rol del supervisor confinado a la inspección y el control, a otro donde prevalece el acompañamiento, la escucha y el sentido pedagógico demanda continuos procesos de reflexión y apertura intelectual. Es por acá, entonces, donde se potencia la búsqueda incesante y se habilita un modo de pensar que opone resistencia a lo sabido y esperado.

## Emprendemos el recorrido...

La mañana amanece soleada<sup>4</sup>. Si bien sopla un aire fresco anticipando la estación otoñal que advendrá dentro de las próximas dos semanas, se presenta una jornada apacible, ideal para visitar las dos escuelas situadas en contexto rural proyectadas en la agenda supervisiva. Recuperando palabras de Mayer (2014), el contexto rural es indicado como el espacio donde acontecen relaciones complejas y heterogéneas, y conjuntamente se producen transformaciones sociales que se articulan a nivel local con las instituciones escolares.

En este primer recorrido por la zona rural me acompaña Juan, personal administrativo de la supervisión escolar, que unos años atrás estuviera afectado como chofer, a cargo de un vehículo que ya ha sido sacado de circulación por el deterioro de su motor y carrocería. Hoy en día es el responsable de la carga de designaciones y licencias del personal docente y de maestranza, que a consecuencia de los cambios tecnológicos devenidos en los últimos años se encuentran informatizados.

Viajamos en mi auto particular<sup>5</sup>, aunque delego en él la conducción del mismo, dado que desconozco el camino que traslada a las escuelas pautadas en este itinerario.

Saliendo de la ciudad empezamos a divisar algunas chacras sembradas, también se observan propiedades con animales vacunos, principalmente, y unos kilómetros más adelante se ven grandes extensiones de monte virgen. Algunos caseríos deshabitados dan indicios del fenómeno migratorio que ocurre en la ruralidad, como consecuencia de los cambios macroinstitucionales en los que se han visto afectadas las poblaciones y la agricultura (Giarraca, 2004), tanto en Argentina como en gran parte de Latinoamérica.

La escuela rural primaria es una organización social que responde a las demandas de las comunidades educativas pequeñas, generalmente aisladas y con población dispersa. Muchas de las escuelas presentan problemas en el acceso a servicios básicos, como es el servicio de comunicación telefónica e internet, hoy en día esencial para estar conectados e informados socialmente; y en algunos casos los edificios escolares presentan problemas de infraestructura, dificultando la permanencia diaria de los maestros en la zona rural. Tal situación, según (Prudent *et al.* 2015) se conjuga con el éxodo del campo a la ciudad y factores de migraciones laborales que dan cuenta de una notoria disminución de la densidad poblacional y, en consecuencia, podemos observar escuelas con una baja importante en la matrícula. Al respecto, agrega Mayer (2014) que la escuela constituye una institución donde se fundan relaciones entre actores que cooperan con diferentes recursos, quienes participan movilizados por distintos intereses sociales. En este sentido añade que las escuelas se caracterizan por el contexto o el espacio rural donde están ubicadas.

El concepto escuela rural comprendido en la legislación argentina, según Mayer, discrepa en parte de los referidos en ciertos estudios sobre el tema. Retomando un trabajo de Barrios Aliste (1996) comparte el siguiente interrogante «¿Existe la escuela rural?». El autor aludido expresa que sería más exacto hablar de la escuela

en el medio rural, pues estas no muestran diferencia alguna con aquellas instituciones emplazadas en el medio urbano. Acerca de esta cuestión, Mayer suscita una discusión teórica y, para contrarrestar el pensamiento de Barrios Aliste, comunica reflexiones de Cragolino (2007), quien expone que no puede hablarse genéricamente de la realidad rural, ni de la escuela rural, dada la particularidad de algunas instituciones y de algunos ámbitos locales en los que se desarrollan procesos globales, estructurales y simbólicos.

## Encuentro con la escuela A

Después de transitar unos 25 kilómetros, distinguimos unos frondosos árboles de grandes dimensiones. Juan anticipa que estamos muy cerca de la escuela A<sup>6</sup>, ubicada en Zona Desfavorable<sup>7</sup>. Ya en el lugar, el edificio de ladrillo a la vista refleja su gran magnitud, dando la pauta de que años atrás ha recibido a numerosa población infantil. Enseguida mi mirada se desplaza hacia la gruta entronizada al frente del mismo, en su interior la escultura de una virgen indica la presencia de algún ritual religioso entre la comunidad local. Desde la puerta de entrada puedo observar la bandera que se agita airosa en el mástil.

Mientras Juan estaciona el auto en una diminuta sombra que ofrece un árbol ubicado en la proximidad del camino, una mezcla de sensaciones se apodera de mí. Ha llegado el momento de ejercer la función de supervisora escolar, realizar un quehacer que involucra poner el cuerpo, ser toda oídos, ojos y brazos para hospedar a los múltiples sujetos, estar atenta a la escucha y con la vista puesta en todas las direcciones. Es la hora de ponerme el mameluco, parafraseando a Morgade (2010), y empezar a construir allí una experiencia de máximo valor; experiencia que al decir de Larrosa (2009) conlleva algo de pasaje y pasión e involucra movimiento. El solo hecho de aproximarme a la escuela resulta una experiencia vivencial o lo que Agamben (1979) llamara experiencia como sentido común, dado que remite de modo particular a mi propia vida o a mi propia existencia; en suma, se trata de una vivencia que altera todo mi ser. Consecuentemente, según anuncia John Berger, la experiencia se torna indivisible y continua, efectuando profundas marcas en las dimensiones de la práctica educativa (2001, cita de Litwin, 2013).

Enseguida Ángel, el director, sale a mi encuentro; nos saludamos con un abrazo afectuoso como señal de hospitalidad y bienvenida, pues nos conocemos desde varios años atrás cuando me desempeñaba como directora en una escuela de Personal Único<sup>8</sup>, ubicada también en el departamento La Paz. Tras los pasos del maestro<sup>9</sup> vienen sus alumnas/os, algunos muy pequeños, otros casi adolescentes, enseguida de saludarnos la algarabía empieza a propagarse en el sector de la galería.

Seguidamente me presenta a Marina, su esposa, una flamante docente quien todavía no ha iniciado su itinerario como maestra; en la actualidad se encarga del servicio del comedor escolar, aunque en carácter *ad honorem*, dado que esta institución no cuenta con cargo de cocinera.

Ya en el aula se advierte un modelo organizacional de sección múltiple, donde niñas y niños de diferentes grados se encuentran organizados en una misma sección escolar y bajo ciertas restricciones (Terigi, 2008). Estos requisitos pautan la organización del aula bajo un esquema graduado, alumnas/os agrupados por edad y por ciclos se observan como condiciones estables en la conformación del modelo pedagógico con una distribución determinada.

La organización de ciertos elementos dentro de la sección múltiple y un abundante material gráfico sobre las mesas y algunos pupitres que conserva la escuela coinciden con alegatos de Iglesias (1995), alertando sobre la importancia de las imágenes en el proceso de enseñanza de la escuela unitaria. Corresponde indicar que la sección múltiple es una catalogación estadística del sistema educativo argentino, si bien esta denominación revela variaciones en otros territorios, incluso en ciertos espacios de nuestro país, o en otras zonas de Latinoamérica y del continente europeo, se las llama aulas de plurigrado o multigrado (Ezpeleta, 1997; Terigi, 2008; Santos Casañas, 2011; Díaz, 2012).

Muy cerca del escritorio, el maestro ha colocado la mesa donde trabajan los dos estudiantes de primer grado, junto a una niña de Nivel Inicial, quienes requieren su ayuda y orientación constante; un poco más alejados de estos, están otros estudiantes de primer ciclo, tres corresponden a segundo grado y una alumna a tercer grado; el segundo ciclo está incompleto, el director menciona que este año no posee estudiantes inscriptos en cuarto grado, solo tiene un alumno en quinto grado y dos en sexto grado.

Ángel relata aspectos del proceso de enseñanza en secciones múltiples, explica la modalidad de trabajo que ha optado por desarrollar, esencialmente fundada en la investigación con el segundo ciclo, abordando contenidos del contexto rural, preferentemente; estos requieren poca intervención del maestro, son alumnas/os expertos en esta clase de organización didáctica, pues se manejan con autonomía en este marco organizativo (Terigi, 2008). En cambio, con primer ciclo insiste en la apropiación de la lectura, escritura y el aprendizaje de los números y las operaciones de adición y sustracción, prevaleciendo un marcado desarrollo curricular de las áreas de Lengua y Matemática, por consiguiente, se reducen las posibilidades de ampliar las demás áreas del currículum. Con mucha sutileza emprendo la tarea de asesoramiento, explicando la importancia de desarrollar todas las áreas curriculares, tanto en primer ciclo como en el segundo. En cuanto a la selección de contenidos sugiero remitirse a documentos y materiales curriculares, entre ellos el Diseño Curricular Provincial (2008) y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2006), conocidos públicamente como NAP. Ofrezco además un texto de Freire (2014) que conservo entre mis documentos de viaje, auspiciando a partir de la lectura crítica, la problematización del acto de enseñanza.

Mientras dialogo con el maestro, me muevo entre las mesas observando los cuadernos y carpetas de las/los estudiantes. ¡Cuánta euforia hay en sus rostros!,

todos quieren mostrar sus actividades, ávidos esperan que estampe el sello y mi firma sobre la hoja de cada cuaderno o carpeta; con cierta templanza, Ángel menciona que las lluvias suelen interrumpir la llegada de alumnas y alumnos a la escuela, aunque los motiva adaptando la enseñanza a los intereses y a las necesidades de los mismos, realzando de esta forma la puntualidad entusiasta de la asistencia, que prevalece en la experiencia escolar de Iglesias (1995).

Después de firmar el registro de asistencia, dialogamos sobre la planificación didáctica, que ha proyectado para el ciclo lectivo, nuevamente planteo la necesidad de planificar a corto plazo para evaluar sistemáticamente los procesos de conocimiento, las implicaciones de las propuestas de enseñanza y el contexto donde estas se desarrollan (Litwin, 2013). Desde esta perspectiva la evaluación permite el análisis de la propia práctica y efectivamente es un elemento de formación profesional.

Antes de mi retirada, muestra una variedad de recursos bibliográficos y materiales que han enviado los padrinos, quienes pertenecen a la Asociación de Padrinos de Escuelas Rurales (APAER). Los mismos ofrecen una valiosa colaboración a las escuelas situadas en contexto rural, pues periódicamente envían encomiendas con alimentos, útiles, ropa, calzados, juguetes y algunas herramientas destinadas al trabajo en el taller de carpintería.

Un aroma sávido proveniente de la cocina revela que el tiempo de clase se ha esfumado velozmente. En mi partida instalo la promesa de volver dentro de unos meses, para ese entonces, Ángel estima que podrá aplicar lo sugerido unos momentos antes.

## **Encuentro con la escuela B**

El camino rural presenta muchas curvas en esta área territorial y una exuberante vegetación a la vera de la calle abovedada; la escuela B está situada en Zona Muy Desfavorable, por tornarse intransitable el acceso a la misma en épocas lluviosas. Geográficamente se encuentra a pocos kilómetros del departamento Paraná, es la última institución escolar de Educación Primaria ubicada al sur del departamento La Paz.

Las paredes blancas del edificio resaltan su esplendor en medio del espeso monte achaparrado que rodea el área cercana a la escuela; en un amplio patio de cemento, el mástil rígido mantiene flameando en lo alto a la bandera. En un lateral de la escuela, nuevamente una ermita de la virgen confirma rasgos de la matriz eclesiástica (Pineau, 2013) que subsiste en las instituciones educativas, generando cierto dominio en el campo pedagógico y en el contexto rural particularmente adquiere mayor potestad, por ser la escuela un espacio de relaciones sociales (Mayer, 2014). En algunos casos, un excepcional espacio de encuentro social y la única presencia del Estado en esa comunidad (Rattero, 2019), confiriéndole un sentido de pertenencia a los pobladores.

Roberto, el director, sale a mi encuentro y, al igual que como sucedió con Ángel, nos saludamos efusivamente; fueron varios años en los cuales asistimos a

numerosas reuniones interinstitucionales, siendo ambos directivos. Ahora el lazo afectivo continúa, aunque mediado por la autoridad construida desde el rol docente que hemos asumido, autoridad que como bien menciona Greco (2011) envuelve novedad, deseo, movimiento, interrupción y encuentro; implica dejar a un lado los controles exhaustivos y adoptar otra actitud bien distinta de la que tenemos unos frente a otros (Arendt, 1996). Sin dudas estamos ante un nuevo tiempo, que requiere otras habilitaciones en el modo de construcción del saber.

Ingresando al edificio, nos detenemos conversando en la sala que oficia como dirección y al mismo tiempo se utiliza como comedor escolar; un aroma a comida aderezada proviene de la cocina, como en la otra escuela, la tarea de cocinar recae en Lidia, la esposa del director, labor realizada en carácter *ad honorem*, pues esta institución tampoco posee cargo de cocinera, como sucede en muchas escuelas de Personal Único.

En el aula están las/os estudiantes expectantes, dos inscriptos en Nivel Inicial, cinco corresponden al Primer Ciclo y cuatro al Segundo Ciclo. La disposición de los bancos, las/os alumnas/os ubicados por grados, la división del tiempo y el espacio y la segmentación de los contenidos por temas dan la pauta de la gramática escolar que allí impera. La idea de gramática, definida por Cuban, Tobin y Tyack (1994, cita de Terigi, 2008) hace alusión a las reglas tácitas que organizan el trabajo de instrucción pedagógica.

El maestro está desarrollando el área de Lengua. Asigna a las/os estudiantes algunos trabajos asentados en su carpeta didáctica, semejantes a los guiones utilizados por el Maestro Iglesias (1995); tales guiones o tareas poseen indicaciones escritas sobre diferentes temas, estas orientan las actividades a desarrollar y amplían el foco del aprendizaje. Los estudiantes más grandes se empeñan en resolver la ejercitación sugerida, averiguan en la biblioteca que se encuentra en el aula –esta posee una cantidad importante de libros que ha enviado la madrina de la escuela–; ante la duda que provocan algunas palabras se remiten a los diferentes diccionarios, otros observan absortos el globo terráqueo, mientras escudriñan manuales aportados en el marco del Plan Social Educativo (PSE) e impulsado por el Ministerio de Educación entre 1993-1995, durante la Presidencia de Carlos Menem.

Voy hojeando los cuadernos de las/os niñas/os de la primera fila, mientras el maestro merodea por los restantes pupitres respondiendo a las consultas de cada grupo; en medio de estas condiciones de enseñanza, las palabras de Roberto, denotan inquietud y pasión, ensimismado en revelar el modo en que deviene la experiencia escolar en secciones múltiples.

Observo por la ventana que algunos padres se han acercado a retirar a sus hijas/os; enseguida me traslado por cada uno de los bancos, en el afán de visar los cuadernos y carpetas de cada grado, en tanto, el maestro acerca su planificación y algunos documentos escolares. Con respecto a la proyección curricular, menciono las mismas indicaciones que hiciera a Ángel, pautar proyectos trimestrales

a fin de analizar en forma paulatina y con mayor profundidad las acciones desplegadas. Propongo además el desarrollo de un tema para toda la sección múltiple, ofreciendo actividades o guiones más complejos para el segundo ciclo, pues tal como plantea Iglesias, el maestro de la escuela unitaria debe organizar su trabajo de manera que disponga de tiempo para detenerse en cada grupo y con cada estudiante que requiera ayuda.

Cuando las/os alumnas/os almuerzan expreso al maestro la importancia de la lectura como ejercicio de autoformación y actualización profesional, pues el acceso frecuente a jornadas de capacitación suele ser un obstáculo en este paraje rural de difícil acceso y salida.

Las/os estudiantes recogen sus útiles y se dirigen al patio, voy detrás de ellas/os para saludar a las familias, que bajo la sombra de los árboles y junto al cerco se resguardan del ardiente sol del mediodía. Posteriormente, decido acompañar en el arrío de la bandera; las/os alumnas/os se organizan en fila y toman distancia, revelando incluso la permanencia indiscutible de ciertos códigos o tácticas escolares (Bernstein, 1993, cita de Migueles, 2005). Estos dispositivos de disciplinamiento han reforzado la institucionalización de la escuela obligatoria como una forma de control social (Pineau, 2013), tales rituales en ciertos casos se alimentan por maestras/os formados bajo el supuesto de la escolaridad graduada (Rattero, 2019); sin embargo, en esta ocasión Roberto y Ángel, como tantas y tantos docentes inventan de modo singular, otra forma de pensar la escuela y construir el conocimiento, gestando en esta dirección sitios de hospitalidad para la infancia.

### **Palabras provisorias en el final del recorrido escolar**

El retorno a la supervisión escolar ocurre en medio de una gran polvareda, por momentos el silencio me retrotrae a algunas escenas acontecidas en las aulas; particularmente advienen conversaciones espontáneas, alimentadas por algunas miradas chispeantes entre estudiantes y sus maestros, dejando entrever un vínculo de complicidad y responsabilidad por otras y otros. Asimismo, interpreto que en el ejercicio de mi rol como supervisora hay un compromiso pedagógico y político por la transformación de la vida humana, esencialmente de los recién llegados, en términos de Arendt (2010). En consecuencia, ante la fragilidad que detentan algunas situaciones de enseñanza me inquieta la posibilidad de sostener el ejercicio de pensar colectivamente y debatir perentoriamente acerca de las prácticas docentes.

Volviendo una vez más sobre las experiencias compartidas, coincido que promover el deseo de aprender y avivar la curiosidad en cada clase es una jugada cotidiana y al mismo tiempo una práctica política que asumen maestras y maestros; estas/os como garantes de posibilidad, incitan a pensar, licenciando la palabra, el gesto, el afecto, el movimiento y el encuentro. La excepcionalidad en la tarea de educar aviva la potencia del pensamiento y la posibilidad de construir lo nuevo



colectivamente. En esta perspectiva recupero ideas de Dario Sztajnszrajber, al afirmar que no hay una clase, sino un vínculo de extrañamiento que nos constituye:

A la clase no la hacemos los individuos, sino que la clase nos constituye en lo que somos, en los roles que allí jugamos, en lo que se espera que allí suceda. La clase dispone de nosotros y hace circular el deseo (2019: 15).

La circulación del deseo en las experiencias educativas reveladas acontece en una perspectiva emancipadora y democrática, imperando un pensamiento que en clave de acontecimiento aborda la cuestión de la reproducción y su eventual alteración en cada apuesta cotidiana.

## Notas

1. Utilizamos nombres ficticios al mencionar a los diferentes actores institucionales.
2. Observando el Estatuto del Docente Entrerriano N.º 155/62 se percibe un escalafón del Nivel Primario conformado en forma ascendente, iniciándose la carrera profesional docente con el cargo de maestra/o de grado y a continuación, para quienes aspiran al ascenso jerárquico acontece el ejercicio de una sucesión de cargos, entre ellos el cargo de dirección de escuela de Cuarta Categoría, secretaria, vicedirección y dirección en escuelas de Primera, Segunda y/o Tercera Categoría (algunos obtenidos por puntajes y otros conseguidos mediante el examen de oposición respectivo). El itinerario referido presenta variaciones, pues no todos los docentes hacen idéntico recorrido por todos los cargos mencionados, concluyendo la etapa activa de la docencia con el cargo de supervisora/supervisor escolar en el territorio de las escuelas urbanas y rurales y, en última instancia, adviene la posibilidad de ascender al cargo de supervisora técnica/supervisor técnico dentro del Área de Supervisión Técnica de Consejo General de Educación.
3. Ver prólogo del texto de Gregorutti.
4. En la narración del relato que sucede a continuación empleé el tiempo presente del modo indicativo.
5. Por la extrema distancia con la Dirección Departamental de Escuelas de La Paz, económicamente no resulta favorable solicitar el vehículo oficial para realizar el recorrido escolar.
6. En la designación de las instituciones escolares empleé letras A y B.
7. Según el Área de Estadística y Censo, las escuelas de Entre Ríos se encuentran situadas en Zona Urbana, Alejada de Radio Urbano (ARU), Desfavorable, Muy Desfavorable e Inhóspita.
8. Según la estadística escolar, la Escuela de Personal Único posee un solo cargo docente, quien atiende a todo el grupo de estudiantes en una sección múltiple, desde el rol de directora/director es responsable de las tareas pedagógicas, administrativas, organizacional y comunitarias.
9. Por momentos, utilicé la denominación «maestro» para nombrar al director.

## Referencias bibliográficas

ABREGÚ, Victoria (2009). El Plan de Mejora desde la supervisión. En: Gvirtz y Podestá (Comp.). *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires: Ediciones Aique.

AGAMBEN, Giorgio (1979). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Editorial Adriana Hidalgo.

ARENDR, Hannah (1996). La crisis de la educación. En: Arendt, Hannah. *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Editorial Península.

——— (2010). *La condición humana*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

CERLETTI, Alejandro (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Un enfoque filosófico y político. Buenos Aires: Editorial Del Estante.

DIAZ, Daniela (2012). Los conocimientos cotidianos y sus relaciones con los conocimientos escolares en dos escuelas rurales uruguayas: un estudio etnográfico. Tesis de Maestría en Psicología. Montevideo, Uruguay.

EZPELETA, Justa (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. En: *Revista Iberoamericana* N.º 15, México.

FREIRE, Paulo (2014). *La importancia del acto de leer*. Venezuela: Editorial El perro y la rana.

GIARRACA, Norma (2004). América Latina, Nuevas Ruralidades. Viejas y nuevas acciones colectivas. En: Giarraca, Norma y Bettina Levy. *Ruralidades latinoamericanas. Identidades y luchas sociales*. Buenos Aires: Ediciones CLACSO.

GREGORUTTI, Gloria B. (2018). *Intervenciones Supervisivas desde el Paradigma de la Complejidad*. Paraná, Entre Ríos: Fundación La Hendidja.

GRECO, María B. (2011). Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la autoridad en tiempos de transformación. En: Doval, Delfina y Carina Rattero (Comp.) *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.

IGLESIAS, Luís F. (1995). *La Escuela Rural Unitaria*. Fermentario para una pedagogía creadora. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

LITWIN, Edith (2013). *El oficio de enseñar*. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Editorial Paidós.

MAYER, Susana (2014). *Educación Rural, Migración y Relaciones Sociales*. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos. Buenos Aires: Ediciones La Colmena.

LARROSA, Jorge (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: Skliar, Carlos y Jorge Larrosa (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.

MIGUELES, María Amelia (2005). Cuestiones de currículo... ¿oculto? Acerca de las tácticas escolares. En: *Revista Novedades Educativas, Currículo. Análisis y propuesta*, N.º 180. Buenos Aires.

MORGAGE, Graciela (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*. Poder, autoridad y género en la escuela primaria. Buenos Aires. Ediciones Noveduc.

PRUDANT, Elías; Gabriela, Scarfó y Marina Visintín (2015). Repensar la enseñanza en la escuela primaria rural. La implementación del Postítulo de Especialización en Educación Rural en la provincia de Santiago del Estero. Serie: *La educación en debate* N.º 17. Buenos Aires. Ministerio de Educación.

PINEAU, Pablo (2013). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo». En: Pineau, Pablo; Inés Dussel y Marcelo

Carusso. *La escuela como máquina de educar*. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Editorial Paidós.

RATTERO, Carina (2019). Escuelas en contexto rural. Voces y miradas. En: Rattero, Carina (Comp.). *Escuelas en contexto rural*. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.

SANTOS CASAÑAS, Limber (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. En: Revista *Currículum y formación del profesorado*. Madrid, España.

SZTAJNSZRAJBER, Darío (2019). *Las clases de Darío Sztajnszrajber*. Filosofía a martillazos. Tomo I. Buenos Aires: Editorial Paidós.

TERIGI, Flavia Z. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina. República Argentina.

## Datos de autora

### MARÍA ROSA WETZEL

Es profesora Normal Rural para la enseñanza primaria, egresada de la Escuela Normal Rural Almafuerde de La Picada. Se especializó como maestra y profesora de Plástica Manual y Didáctica en el Instituto Polivalente de Arte, Paso de los Libres, Corrientes.

Cursó la licenciatura en Gestión Educativa en la Universidad de Concepción del Uruguay, sede Paraná y posteriormente el postítulo en Gestión Directiva en el Complejo Educativo «José M. Estrada», Bovril.

Realizó la carrera Docente Universitaria y la Especialización y Maestría en Educación y Desarrollo Rural, en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Inició paralelamente el cursado de Doctorado en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, bajo la dirección de la Dra. Graciela Frigerio y la Dra. María Laura Méndez. En abril del 2019 concluyó la tesis doctoral «La situación educativa en Escuelas de Educación Primaria, en contextos rurales del Departamento La Paz, Provincia de Entre Ríos», dirigida por la Dra. María Amelia Migueles, que a la fecha está siendo evaluada por el tribunal respectivo.

Cuenta además, con veintidós años de experiencia docente en escuelas en contexto rural. Participó como Profesora/Especialista en el Curso a Distancia Educación en contextos rurales: perspectivas para América Latina, organizado por la Fundación Bunge y Born y la Universidad Austral.

Desde el año 2017 colabora como co-organizadora en las Jornadas Escuelas en Contexto Rural, desarrolladas en la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.

Fecha de recepción: 7/1/2020

Fecha de aceptación: 16/3/2020