

Aportes metodológicos a partir del análisis de una política curricular en Mendoza, Argentina

Rodrigo Sebastián Lucero
Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

La presente comunicación busca poner en discusión las estrategias metodológicas utilizadas en el marco del proyecto de investigación “Escuelas secundarias rurales en Mendoza: relaciones entre proyecto educativo y desarrollo rural”, que constituye un proyecto de tesis doctoral en Ciencias de la Educación (UNCuyo, Argentina). La metodología por la que se optó para llevar adelante la investigación es mayoritariamente de corte cualitativo. Sin embargo, también se han utilizado datos provenientes de herramientas cuantitativas que, con origen en fuentes secundarias, han permitido ampliar el análisis. Al tratarse de un análisis *ex post facto* y con un alcance descriptivo-analítico, esta investigación busca analizar cómo se hacen presentes o no en los movimientos de políticas públicas acciones o estrategias de interacción con actores sociales, del mundo productivo y organizaciones del territorio. En esta comunicación se revisarán las estrategias metodológicas empleadas, el modo en que se construyó el objeto de recolección de datos y la conformación de la muestra intencional, entendiendo al conjunto de estas decisiones como parte fundamental del entramado de la tesis. Se busca aportar desde este espacio a la discusión respecto del abordaje de la educación en el campo.

Palabras clave: Educación rural; estrategias metodológicas; política curricular.

1. Introducción

La presente comunicación busca dar a conocer el análisis sobre las decisiones metodológicas tomadas en el marco de la tesis doctoral. La misma se centra en la reflexión sobre el proceso de adecuación a un nuevo diseño curricular, por parte de escuelas secundarias rurales de la provincia de Mendoza, Argentina. Este proceso, desarrollado a lo largo de varios años, tuvo su punto decisivo en el 2015 cuando cada escuela debió optar por un tipo de bachillerato, adaptándolo al que tenían o cambiando por otro, previo proceso de consulta.

En este caso, se busca poner en discusión qué decisiones en relación a la muestra, la metodología y el análisis se fueron tomando respecto del proceso de investigación, y reflexionar sobre lo que éstas implican (y dicen) respecto del marco teórico y epistemológico. Del mismo modo, en las conclusiones se ha buscado dar a conocer algunos hallazgos vinculados con el concepto de desarrollo rural, que han resultado del análisis del trabajo de campo, que pueden resultar interesantes como puertas a otras investigaciones o a estudios de futuros vinculados con la educación rural.

1.2. Objetivos

Al tratarse de un trabajo de divulgación, vinculado a la elaboración del trabajo de tesis doctoral, el principal interés radica en analizar una situación dada (en este caso un proceso de reforma

curricular ocurrido en Mendoza, Argentina, en 2015) para pensar los modos en que se hace presente o no una mirada sobre el desarrollo rural. Pero sobre todo, cómo este proceso da cuenta de la dispar valoración que sobre el tema tienen técnicos, directivos, funcionarios del sistema educativo y familias. Del mismo modo, qué lugar cabe para proponer modelos o crear escenarios con proyectos de desarrollo rurales donde la vinculación y los roles sean más igualitarios.

En particular, interesa poner a consideración las decisiones metodológicas tomadas. En qué modo la conformación de la muestra intencional trasunta una dificultad a la hora de considerar la realidad de las escuelas secundarias rurales en la actualidad; o, por ejemplo, qué implicancias tiene la selección de los actores clave para las entrevistas en tanto da cuenta de roles diferentes en relación al proceso de cambio curricular analizado.

Se busca generar un aporte a las investigaciones que pretenden trabajar sobre el campo de la educación rural en general, y sobre el particular modo en que las escuelas deben generar su identidad en el campo. Coincidiendo con Záttera (2015), las secundarias rurales “serán innovadoras, o no serán”. Se entiende que se trata de un campo en disputa, en el que los intereses contrapuestos pueden aflorar, sin embargo, nos mueve la esperanza de ayudar a diseñar dispositivos educativos asertivos, empáticos y co-gestionados para quienes habitan estos territorios.

3. Fundamentación

La investigación ha buscado centrar su análisis en un sujeto particular dentro del total de escuelas secundarias de la provincia de Mendoza: se trata de escuelas del nivel secundario situadas en espacios sociales rurales y que poseen una orientación de bachilleratos diversa (predominando la elección de Agro y Ambiente). Es importante aclarar, para su cabal comprensión, cómo la Ley de Educación Nacional N° 26206 (en adelante LEN) ha perfilado el sistema educativo nacional y qué lugar le cabe allí a la educación rural. De acuerdo a la LEN el sistema educativo comprende cuatro niveles: el inicial (con salas desde 3 a 5 años); el primario (organizado de 1er a 6to o 7mo grado); el secundario (con variantes, por la educación técnica, pero con una duración aproximada de cinco años) y el nivel superior (que incluye la educación universitaria y no universitaria). Los tres primeros niveles se establecen como obligatorios. Esto representa un gran desafío para la educación en general, pero muy especialmente para la rural.

La inclusión de escuelas dentro de la denominada “Modalidad de educación rural” es definida por la LEN en base a dos criterios: el criterio de localización y el pedagógico. En el primer caso, se considera a aquellas escuelas que se sitúan a más de un kilómetro del borde del mosaico principal de la localidad, y cuya área de influencia de 1.000 metros está compuesta de parcelas rurales, zonas naturales (montañas, bañados, ríos, etc.) o manzanas construidas aisladas (Vapñarsky, 1998). En el segundo, se consideran rurales a aquellas escuelas que cumplan con alguno de los siguientes criterios: que exista un procedimiento legal (resolución, decreto o circular) que reglamente la implementación de sistemas alternativos de organización institucional y/o pedagógica con el fin de asegurar la trayectoria educativa de los alumnos en comunidades alejadas. Por otro lado, que existan formas de organización escolar adecuadas a los alumnos con relación a su agrupamiento: grados múltiples, pluriaño, multinivel; y o al modelo organizacional de asistencia a las escuelas: alternancia, albergue, itinerante (Resolución del Consejo Federal de Educación N° 128 de 2010).

En la provincia de Mendoza, actualmente, hay cerca de 75 escuelas secundarias rurales. A pesar de ser un grupo importante dentro del universo del sistema educativo provincial, se las tiene escasamente en cuenta a la hora de generar políticas educativas. Desde un principio de supuesta

“igualdad”, muchas veces son consideradas en relación a la normativa y a las acciones específicas desprendidas de la misma como población objetivo común, dejando de lado sus particularidades. Este rasgo constituye un interesante tema de investigación, que merece la atención de especialistas y académicos. Las formas en que las escuelas rurales, han podido resignificar aquellos formatos o dispositivos pedagógicos, adaptándolos a su cotidianeidad puede ayudar a entender mejor qué rumbos debería tomar la política educativa para tener un impacto real en las comunidades rurales.

4. Metodología

4.1 Decisiones en relación a la muestra

A partir de la población de escuelas secundarias orientadas rurales de la provincia de Mendoza se definió trabajar con una muestra intencional conformada por dos escuelas de cada región de la provincia: dos de la zona Este, dos de la Zona Centro, dos de la Zona Norte, dos del Valle de Uco y dos del Sur. Esta decisión estuvo fundada en la diversidad de la matriz productiva de Mendoza que muestra distintos modelos de desarrollo en relación al territorio. La presencia de modelos vinculados a la industria vitivinícola, en otros casos a la fruti-hortícola, y en otros a la ganadería menor hace que sea necesario contar con una muestra del diverso panorama productivo provincial.

A su vez, dentro de cada zona se seleccionó una escuela rural muy aislada (rural dispersa) y otra localizada en una comunidad aislada pero con posibilidades de comunicación, cercanas a un pueblo pequeño (rural aglomerado). En relación a la tipología propuesta para el análisis de las escuelas rurales, se utilizó el criterio de la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE) respecto de los establecimientos educativos rurales, el que fue seleccionado para dar cuenta de la diversidad de relaciones que las escuelas pueden llegar a tener en los espacios sociales rurales.

Dadas las características geográficas de la provincia (valles irrigados, zonas de montaña, seco y meseta volcánica) esta decisión de conformar la muestra con dos escuelas de cada subregión busca dar cuenta también de la diversidad de miradas respecto del desarrollo en relación al ambiente, y a las condiciones percibidas como necesarias para la vida. Temáticas como el acceso al agua, principalmente, y otras miradas sobre la matriz productiva; vitivinicultura, fruticultura, ganadería y minería surgen como nudos problemáticos en cada subregión.

4.2 Decisiones en relación a la metodología

Para llevar adelante el trabajo de investigación se decidió optar por la realización de entrevistas semiestructuradas, entendiéndolas como un proceso de interacción verbal orientado intencionalmente por objetivos cognitivos definidos previamente (Hernández Sampieri et al., 2014). Los actores institucionales fueron seleccionados a partir de su rol en las escuelas (directores, miembros de los servicios de orientación, docentes), su papel en el proceso de elección o cambio de la orientación (padres, técnicos, etc.) y por su desempeño en áreas estratégicas de la gestión educativa provincial y/o nacional (coordinadores, directores de nivel o directores generales).

Estos tres grupos fueron determinados en base a su rol en el proceso de adaptación/cambio al nuevo diseño curricular. Teniendo en cuenta la diversidad de los entrevistados en relación a la inserción social, género y rango etario, se buscó que la homogeneidad estuviera dada por su participación en el proceso estudiado. De esta manera, se conformaron tres grupos de entrevistados: aquellos que desempeñaron roles o funciones en las escuelas seleccionadas;

aquellos que (como padres y/o técnicos) tuvieron un papel clave en la comunidad; y por último el conjunto de funcionarios del gobierno escolar, que estuvieron a cargo del diseño e implementación de la reforma curricular.

En referencia a cada grupo, se efectuaron un total de entre 10 y 12 entrevistas por vía de *saturación teórica* (Strauss y Corbin, 2002/1998), esto es, hasta que hubo evidencia de que la información proporcionada por los distintos actores no mostraba variaciones significativas. A partir de los datos surgidos de esta etapa del trabajo de campo, se optó por realizar entrevistas en profundidad (de, aproximadamente, 60 minutos de duración) a algunos actores clave señalados por sus vínculos de cercanía al proceso estudiado y/o por su rol activo en el cambio que implicó para las escuelas. En consecuencia, los disparadores iniciales que se presentaron a las/los entrevistadas/os fueron *ex profeso* cuidadosamente amplios. También, la suficiencia de su número (n = 10) se estableció por vía de saturación teórica.

En conjunto con estos instrumentos, se decidió complementar la información con el análisis documental de fuentes escolares y de organismos técnicos como la Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas de la provincia de Mendoza (DEIE) y la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE) a nivel nacional. Este análisis permitió considerar algunas categorías establecidas en la normativa vigente y compararlas en los niveles nacional y provincial. A este conjunto de información, constituidos por fuentes secundarias, se le sumó la documentación propia de las escuelas que constituye un material de gran importancia ya que permitió comprobar *in situ* el modo en que se construyeron los instrumentos de consulta a la comunidad, la relación con la parrilla curricular de cada institución o los proyectos preexistentes que se tomaban como antecedentes del cambio.

4.3 Decisiones en relación al análisis

En relación al análisis de los datos, la estrategia empleada consistió en el análisis temático para identificar, analizar e informar patrones de significado y temas, interpretados en función del problema de investigación (Braun & Clarke, 2006). Se buscó realizar un análisis detallado del conjunto de los datos proporcionados por las entrevistas, buscando allí categorías emergentes para realizar su análisis. Este proceso, que partió de la definición teórica que aportaba la bibliografía consultada, se nutrió luego con categorías emergentes, surgidas del propio trabajo de campo. En este sentido, podría decirse que los hallazgos en relación a las miradas sobre el desarrollo rural surgieron del propio proceso de interacción con los actores entrevistados, encontrando allí diferencias con lo que se entendía por desarrollo rural, desde una mirada centrada en la literatura consultada.

Epistemológicamente el trabajo se inscribe en la fenomenología social de Schultz (1967), que busca comprender e interpretar la acción social, explorando la experiencia subjetiva en el mundo de la vida cotidiana en el que prima el “sentido común”. Al decir de Mieles Barrera (2012) “[...] se considera que las personas que viven en el mundo de la vida cotidiana son capaces de atribuir significado a una situación; por tanto, es el significado subjetivo de la experiencia lo que constituye el tema de estudio.” En este sentido, se ha buscado preservar y respetar la subjetividad de los entrevistados, reconociendo el contexto espacio-temporal, para poder interpretar, a partir de las propias palabras de los protagonistas, el proceso estudiado y sus implicancias. ¿Cómo entienden el desarrollo de sus territorios y comunidades quienes viven en el campo? ¿Qué esperan o proyectan (con la profunda significación que implican los términos) para ellos y sus hijos? Éstas y otras preguntas surgen del intento de extraer significados de los relatos de los entrevistados, de sus impresiones y consideraciones.

5. Conclusiones

Del análisis de los datos se desprende que a la hora de configurar la muestra intencional, las subcategorías resultan insuficientes para dar cuenta de la diversidad de escuelas rurales que se pueden verificar en la realidad. Resulta evidente que si agrupamos en términos de “rural disperso” y por otro lado “rural aglomerado” quedan en medio una variedad de escuelas que no corresponden a ninguna de las dos categorías, pero que indudablemente se constituyen en escuelas rurales. En ese gradiente, en el que están claros sus extremos, se difuminan una gran variedad de condiciones que dan cuenta de los cambios dinámicos que experimentan los territorios rurales en estos tiempos.

Un fenómeno a analizar es el de las escuelas creadas en ámbitos rurales, pero que reciben estudiantes de zonas urbanas. Se verifica allí una paradoja: la institución creada para garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes del lugar termina siendo receptora de quienes viven alejados de ese territorio, lo desconocen y no tienen ninguna vinculación con él. Esto es así por diversos motivos: la disponibilidad de transporte, y de bancos (por la matrícula escasa), en comparación con las escuelas de zonas urbanas hace que se de este movimiento, incluso como estrategia para poder continuar en las escuelas deseadas¹. Es importante señalar que este fenómeno genera también un movimiento opuesto: las familias de la zona rural donde se encuentra la escuela deciden no enviar a sus hijos a la misma ya que se ha transformado en una “escuela de repetidores” con “problemas de conducta”, donde “van los del centro” y donde sus hijos “se van a echar a perder”. De este modo se refuerza el problema inicial y se da el caso de escuelas que son rurales por ubicación, pero urbanas por formato, didáctica y población.

En relación a los grupos de entrevistados, puede decirse que depende del rol ocupado su nivel de influencia en la decisión final. El rol de conducción escolar (directivos, docentes, etc.) es el que más influye en el proceso, al tener el control de las etapas de implementación, conduciendo y definiendo operativamente cómo se va a llevar adelante el proceso. En esa movilización de recursos y tiempos, encuentra un aliado fundamental en el grupo asociado al gobierno del sistema educativo (funcionarios), ya que éste tuvo una tarea de planificación y acompañamiento. Aquí, las entrevistas han demostrado que las cuestiones a resolver tenían en cuenta, principalmente, la tensión vinculada a la pérdida de horas cátedra para docentes. Y es este tema uno de los que permite entender el eje central en la propuesta de cambio o no del bachillerato seleccionado: ¿Se pueden mantener las horas de docentes de la escuela? ¿Hay quienes van a perder el trabajo en el proceso? ¿Qué bachillerato garantiza el menor “daño” posible en este aspecto? Esas preguntas surgen como los ejes principales de preocupación, en los que el grupo escolar y el del gobierno del sistema educativo coinciden en esfuerzos y preocupación. El tercer grupo, vinculado a la comunidad (padres, técnicos, etc.), ha demostrado tener una función consultiva menor. Esto puede verificarse en las entrevistas con una participación relativa, generalmente asociada a breves encuestas o sondeos de opinión, cuando no a charlas informales donde se mencionaban las opciones de bachilleratos.

Ciertos patrones observados en los discursos de docentes, personal jerárquico y funcionarios han servido de contraste para pensar el modo en que la escuela reproduce cierto discurso referido al desarrollo local que difiere del de familias, técnicos y productores en territorio. Esto fue posible en parte ya que se optó por un enfoque híbrido combinando categorías surgidas de los datos con el

¹ Se inscribe a los estudiantes en escuelas rurales, donde realizan los dos primeros años del ciclo básico, y luego se pide el pase (traslado) a escuelas urbanas, a donde no pudieron ingresar estos mismos estudiantes dada la alta demanda del CB. Esta estrategia de “trampolín” es utilizada teniendo en cuenta el desgranamiento y la mayor posibilidad de encontrar vacantes en el ciclo superior.

análisis de otras aportadas desde la teoría, como por ejemplo: *desarrollo rural*. En este sentido, hay muy diversas concepciones a la hora de definir cuál (o cuáles) son los posibles caminos que afronta un determinado territorio para su desarrollo. En el caso de los grupos identificados con la escuela y con el gobierno escolar; se pone de manifiesto el universo de sentidos que conforman su visión sobre el para qué de la escuela rural: en muchos casos éste se asocia a la idea de “educarse para poder salir de allí”, “prepararlos para que puedan ir a la universidad”, que “no terminen como sus padres”. En esos sentidos se mueven las decisiones que definen uno u otro bachillerato: las elecciones vendrán determinadas por la cercanía o la lejanía con las propias concepciones de progreso social.

En relación a pensar una educación rural comprometida con sus territorios y con los modelos de desarrollo (esperables o disruptivos) se vuelve necesario decir una obviedad: será imprescindible tener en cuenta, con un grado de decisión equivalente al de autoridades y funcionarios, la voz, el pensamiento y la ilusión de quienes viven en esas comunidades. Al respecto, Escobar (2012) advierte que “determinar lo que localmente se entiende por ‘desarrollo’ es siempre una cuestión compleja”. Los esfuerzos de la etnografía en particular, y la antropología en general, nos pueden ayudar a pensar modos “otros” del desarrollo. Pero, al mismo tiempo, esto nos permitirá vigilar el modo en que nos acercamos a la noción local de desarrollo en toda su complejidad. Tal como dice Medeiros (2005):

La noción local de desarrollo incluye la adquisición de aquellas herramientas de los sistemas de conocimiento dominante que podrían darles la posibilidad de implementar un futuro viable. La discusión local sobre el desarrollo no es sólo sobre el desarrollo en sí, sino sobre la historia y la cultura —sobre el Estado, la ciudadanía, la diferencia, el conocimiento y la explotación—.

Esto implica discutir modos, formatos, y, en el fondo, de qué manera el sistema educativo podrá incluir estas miradas sobre el desarrollo que involucran dimensiones complejas. Es importante que las investigaciones contribuyan a dar cuenta del modo en el que ejercen el poder funcionarios y directivos a la hora de definir aspectos centrales de la vida de esas comunidades rurales. Es deseable que éstas puedan tener injerencia en las definiciones del título, y de los aprendizajes que se logran vinculados con tal o cual bachillerato. Ya que se espera que ellos contribuyan al desarrollo local; lo cuestionen; impriman nuevas tensiones en los espacios de decisión; discutan con la tradición o la recuperen.

Referencias

- Barrera, M. D., Tonon, G. y Alvarado Salgado, S. (2012). *Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social*. Universidad del Magdalena.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Tinta Limón.
- Escobar, A. (2011). Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revista de Antropología Social*, N° 21, 23-62.
- Galván, L. (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.
- Glaser, B. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ª ed.)*. Mc Graw Hill.

- Hrastinski, S., Jandrić, P. (2023). Imaginar los futuros de la educación: investigadores como autores de ficción. *Postdigit Sci Educ* 5, 509–515. <https://doi.org/10.1007/s42438-023-00403-x>
- Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006). Resolución 128/10 (2010). Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- Medeiros, C. (2005). *The Right "To Know How to Understand": Coloniality and Contesting Visions of Development and Citizenship in the Times of Neo-Liberal Civility*. Disertación doctoral, Departamento de Antropología, City University of New York, The Graduate Center.
- Miano, M. A.; Romero Acuña, M. y Záttera, O. (2020). Educación y ruralidad en la Argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas. En: Juárez Bolaños, Olmos y Ríos Osorio (comp.) *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Fondo editorial Universidad Católica de Oriente.
- Minayo, M. C. de S. (2023). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Universidad Nacional de Lanús.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. CLACSO.
- Schmuck, M. E. (2020). Políticas de educación secundaria rural en la provincia de Entre Ríos: cambios y continuidades a partir de 2015. *Revista de estudios marítimos y sociales*, N° 16, pp. 3-29.
- Souza, L. K. (2019). *Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática*. *Arquivos brasileiros de Psicologia*.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus. Editorial de la Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Vapñarsky, C. (1998). *El concepto de localidad: definición, estudios de caso y fundamentos teóricos-metodológicos*. INDEC.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Záttera, O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo. Reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*. Universidad de Lomas de Zamora.