

Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana¹

María Rosa Brumat

Introducción

En este artículo presentamos reflexiones a partir de un proceso de investigación que se desarrolló en tres escuelas primarias rurales, al norte de la provincia de Córdoba, República Argentina. Exponemos algunas características de la práctica docente en contextos rurales describiendo condiciones de trabajo de los docentes, algunas notas referidas a su formación y a su práctica cotidiana. Pretendemos recuperar el contexto nacional y regional y el lugar del Estado como gestor de los sistemas educativos latinoamericanos; el abordaje de la vida cotidiana de los contextos educativos y la opción por el estudio de la educación pública (Rockwell, 2001). Nos interesa analizar la vida cotidiana de estas escuelas rurales sin desconocer la dimensión política que las atraviesa y las constituye. Esta dimensión política se encarna en las políticas, normativas, acciones y programas gubernamentales destinados a las escuelas y maestros. Esta normativa estatal es resignificada y apropiada de manera diferencial en cada escuela. Nuestra intención al estudiar estas escuelas rurales, es lograr un acercamiento a la vida cotidiana que en ellas acontece. En este acercamiento a la vida cotidiana de estas escuelas rurales nos interesa identificar y describir características y organización institucionales que exceden el trabajo del maestro en el aula y que nos permiten comprender las estrategias utilizadas por los maestros en sus intervenciones pedagógicas (Cragolino y Lorenzatti, 2002).

1. La educación rural en las políticas educativas en Argentina

En el año 2004 se constituye el Área de Educación Rural del Ministerio de Educación de la Nación y desde este espacio se comienzan a diseñar las líneas de acción destinadas a los establecimientos educativos, de todos los niveles, ubicados en zonas rurales de todo el país y se considera que es necesario dar respuesta a las necesidades educativas de poblaciones que se encuentran aisladas considerando los contextos particulares.

¹ Este artículo es una versión revisada del artículo original publicado en la Revista Iberoamericana de Educación, ISSN: 1681-5653 n.º 55/4 - 15/05/11, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU).

Entre algunos de los objetivos se plantea capacitar a todos los docentes rurales para el trabajo en plurigrado y abastecer a las escuelas rurales de los servicios básicos (agua, energía eléctrica, infraestructura). En esta Área se señalan tres líneas centrales de acción: plurigrado, agrupamiento de escuelas y especialización en educación rural para el nivel primario.

La actual Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) avanza en explicitar y nombrar a la Educación Rural como una modalidad del sistema educativo. Se define a las modalidades como aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Se expresa que la Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. El lugar asignado a la Educación Rural no es menor si tenemos en cuenta la ausencia de ésta en el texto de la Ley Federal de Educación (1993) en las políticas educativas de los años noventa. A partir de 2006 se comienza a implementar, desde el Ministerio de Educación de la Nación, el Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) dirigido a todas las escuelas rurales del país. Este Programa tiene por finalidad respaldar la política del gobierno nacional orientada a mejorar la cobertura, eficiencia, calidad y gestión del sistema educativo en el sector rural, apuntando a generar acciones de política educativa para la Educación en contextos rurales. Desde este Programa se financian actividades como la producción, edición e impresión de materiales de desarrollo curricular y capacitación docente; provisión de bibliotecas, videotecas, útiles escolares, laboratorios, equipamientos multimedia-informático; diseño e implementación de proyectos escolares vinculados al desarrollo local; mejoramiento de los servicios básicos (energía eléctrica y agua) e infraestructura; desarrollo de materiales pedagógicos y asistencia técnica al área de educación intercultural y bilingüe; producción de programas de TV con contenidos para escuelas rurales y relevamiento de escuelas rurales (censos).

Desde el Ministerio de Educación de la Nación, en la línea de Especialización en Educación Rural para nivel primario, se implementa una Especialización en Educación Rural para el Nivel Primario para todas las provincias del país. El marco político de este postítulo es el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y la Subsecretaría de Equidad y Calidad (en Córdoba), desde los cuales se articulan acciones en la implementación de ofertas de formación continua para los docentes a través de postítulos que recuperen experiencias previas de formación. El marco legal del Postítulo son las Resoluciones del Consejo Federal de Educación 24/CFE/07:

La Formación Docente debe incluir ofertas de especialización de postítulos” y la Resolución 151/CFE/00 que habilita a los Institutos Superiores de Formación Docente a dictar postítulos con una duración mínima de 400 horas reloj para otorgar títulos de “Especialista Superior en...”

Este trayecto formativo articula agencias estatales y a nivel de la provincia de Córdoba sucede lo mismo: se combinan acciones desde PROMER, desde la Dirección General de Nivel Superior (porque apunta al espacio de la formación docente y este postítulo se dicta desde instituciones formadoras de docentes y los docentes capacitadores son docentes de estas instituciones) y la Subsecretaría de Educación Rural de nivel primario (porque está destinado a maestros rurales en ejercicio).

2. Escuelas y condiciones de trabajo docente en el medio rural

Las características de las zonas rurales en las que se ubican las escuelas estudiadas se caracterizan por el relieve escarpado, la ausencia de caminos asfaltados, el deterioro de sendas y caminos por las lluvias, las distancias que deben recorrer alumnos y maestros. Los maestros de las escuelas observadas no son oriundos de estas comunidades y por esto viven en las escuelas durante la semana y los fines de semana regresan a sus hogares en la ciudad más cercana (Ezpeleta, 1992).

Las escuelas estudiadas comparten varios rasgos: son escuelas unidocente o de personal único, la mayoría de ellos tienen automóvil particular, que ponen a disposición para ir de la escuela a su casa y transportar todo lo necesario hasta las escuelas; también la ausencia de algunas condiciones básicas tales como tendido de red para energía eléctrica (cuentan con paneles solares que abastecen de energía eléctrica) y agua potable de red, cuentan con radio para comunicarse.

Ser escuela unidocente significa que cada escuela cuenta con un docente que tiene a su cargo todos los grados de la escolaridad y además la tarea y función de director de la institución. Otra característica de las escuelas rurales es el ausentismo de los maestros, ya sea por faltas reiteradas o porque llegan a la escuela los días lunes y se retiran antes de terminar la semana (Ezpeleta y Weiss, 1996). En dos de las escuelas observadas, los docentes tratan de cumplir su horario durante la semana, pero en reiteradas oportunidades los días viernes deben volver al mediodía a la ciudad para cumplir con algún trámite requerido por la inspección. En las ausencias de los docentes se combinan varios factores: razones personales, los “llamados” de la supervisión para realizar trámites administrativos en la ciudad, la capacitación docente y el aislamiento y lejanía en la que se encuentran las escuelas. Esto hace que las escuelas rurales sean un destino laboral que no siempre es aceptado por los docentes y presentan alta rotación de personal. Estas características se combinan en lo que Ezpeleta y Weiss (1996) denominan *precariedad institucional*.

3. Maestros rurales: formación docente y práctica cotidiana

La educación rural es un tema que se ha mantenido al margen en las políticas de formación docente y su inclusión en los planes de estudio del magisterio no ha sido contemplada. Ocasionalmente, alguna institución ha incorporado algún contenido o prácticas de residencia en escuelas rurales, pero estas experiencias han respondido a decisiones institucionales e incluso de algunos docentes que tenían a su cargo estos espacios (Brumat, 2007). Como ejemplo, las maestras entrevistadas expresan que en su formación docente inicial no tuvieron un espacio curricular que los acercara a la realidad de las escuelas rurales, una de ellas expresó que hizo sus prácticas de residencia en una escuela rural.

En cuanto a la formación continua, dos de los maestros de las escuelas estudiadas, se encuentran cursando el Postítulo en Educación Rural y lo rescatan como una acción destinada específicamente a la ruralidad. Algunos Institutos Superiores de Formación Docente o Escuelas Normales son responsables de dictar el postítulo, los capacitadores son docentes de estos institutos formadores y cada módulo está a cargo de un pedagogo y de un especialista disciplinar. El cursado presencial incluye seis módulos temáticos y dos seminarios de profundización temática y sistematización de la práctica. Los módulos son: Didáctica del plurigrado en Ciencias Sociales, Didáctica del plurigrado en

Lengua, Didáctica del plurigrado en Matemática, Didáctica del plurigrado en Ciencias Naturales, Alfabetización inicial en plurigrado, Educación en ámbitos rurales. Nos preguntamos ¿Qué relación existe entre los espacios de formación y la práctica cotidiana de los maestros en la escuela y en las aulas?, ¿cómo se relacionan los contenidos trabajados en la capacitación con los contextos reales de trabajo de cada docente? Los maestros reconocen que se emprendan acciones, como este postítulo, desde las políticas educativas, pero también plantean que la práctica docente en la escuela rural va más allá de las actividades de aprendizaje o guías de estudio que se puedan ‘recomendar’ desde los módulos de trabajo del postítulo. Ellos dan cuenta de esa práctica docente que implica un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas. La práctica docente puede implicar actividades que van desde las “planificaciones” del trabajo áulico a las actividades de asistencias alimenticias, de salud, legales, de colaboración con documentación de los alumnos u otras (Achilli, 2001, p. 23). Distinguimos las nociones de “práctica docente” y “práctica de la enseñanza”, entendiendo la *práctica docente* como aquella desarrollada alrededor del quehacer educativo que supone determinados procesos de circulación de conocimientos (Achilli, 2001).

Casi siempre se piensa al maestro como un sujeto en la escuela, encerrado en el aula con sus cuatro paredes, cuando se requiere definir al maestro como una función de todo el tiempo, como una manera de ser que va más allá de la escuela misma (Street, 2001). Los maestros construyen su práctica más allá del aula, más allá de una dimensión estrictamente pedagógico-didáctica. En la práctica cotidiana van aprendiendo “cosas que no les enseñaron en el magisterio” y que tampoco se abordan en las capacitaciones que se ofrecen desde el Ministerio. Pareciera que toda la documentación administrativa escolar está pensada y diseñada según parámetros de la escuela urbana, todos los documentos administrativos generados para las escuelas urbanas, llega a las escuelas rurales y debe ser cumplimentada (Ezpeleta, 1992).

4. El plurigrado como forma de trabajo pedagógico

Una característica recurrente es que los tres maestros trabajan con la modalidad de multigrado. Es un trabajo complejo en el que los maestros planifican su enseñanza en simultáneo para los alumnos de todos los ciclos, este tipo de trabajo implica trabajar con

dos o más grados, a veces todos y sus correspondientes programas y niños al mismo tiempo en un mismo salón (Ezpeleta, 1992). Observamos diversas estrategias de trabajo de los maestros: dividiendo el pizarrón por ciclos, utilizando un pizarrón para cada ciclo, enfrentando grupos de alumnos por ciclos o agrupándolos según las tareas o temas desarrollados. Los maestros expresan su falta de formación para el trabajo en plurigrado y no ocultan sus debilidades para el abordaje de la enseñanza en este contexto.

Desde la política educativa nacional se expone que la modalidad de plurigrado radica en la escasa matrícula de alumnos y que por esa causa se agrupa a los alumnos de diferentes años de escolaridad en estos espacios, constituyendo unidades uni, bi o tridocentes. Nos preguntamos si la constitución del plurigrado como forma de intervención pedagógica se relaciona solamente con la escasa matrícula en escuelas rurales. Se plantea la potencialidad pedagógica que ofrece esta organización pero no se contempla la necesidad de incluirlo como contenido en la formación de los maestros, ¿dónde radica la potencialidad de este tipo de trabajo si los maestros no han sido formados para trabajar de esta manera? En entrevistas realizadas a maestros rurales de la provincia de Córdoba, éstos plantean que han ido aprendiendo a dar clase en plurigrado en su práctica cotidiana en la escuela rural, porque durante su formación no tuvieron acercamientos a esta realidad. Ahora bien, ¿cómo se construye esta modalidad de trabajo docente en cada escuela? Las prácticas pedagógicas de los maestros remiten a las prácticas que se despliegan en el contexto del aula, caracterizada por la relación docente, alumno y conocimiento (Achilli, 2001, p. 23). Las escuelas observadas son de personal único (PU), un maestro está a cargo de la enseñanza de todos los grados y de la dirección del establecimiento.

Reflexiones al cierre

En el trabajo exponemos una aproximación a las características de las escuelas, a las condiciones de trabajo docente y algunas relaciones entre la formación inicial de los maestros y su práctica cotidiana en espacios rurales. La opción teórica y metodológica por el estudio de casos implica una mirada singular sin perder de vista niveles contextuales más amplios que atraviesan y constituyen esa particularidad. Este tipo de abordaje implica reconocer a la escuela como una construcción cotidiana y no sólo determinada por la normatividad escolar. Lo presentado en este trabajo da cuenta de

múltiples dimensiones constitutivas de la tarea escolar, que exceden el trabajo del docente en el aula; conocer cómo están organizadas las escuelas, cómo funcionan, en qué contextos se encuentran, cuál es la formación de sus maestros, quiénes son sus alumnos, qué políticas estatales atienden al sector, nos permite comprender las propuestas pedagógicas que implementan los docentes en el trabajo en plurigrado y cómo se construye la docencia en espacios rurales.

Nos interesa destacar en primer lugar el lugar que se ha asignado a la Educación Rural en las políticas educativas en los últimos diez años. Es notable la diferencia en términos de decisiones, programas y acciones que se han venido implementando desde 2004 destinadas a escuelas, maestros y alumnos de zonas rurales. No es menor destacar esto, ya que en la década de los noventa la Educación Rural había sido desatendida en términos generales y también en lo que respecta a la formación de docentes, siendo escasa o nula la referencia de formación específica para esta modalidad educativa (Brumat, 2007; Cragolino y Brumat, 2007).

En segundo lugar, también es de resaltar la cantidad de producción de y el suministro de equipamiento que se distribuyen desde programas como PROMER. El interrogante y la crítica son siempre si las escuelas cuentan con las condiciones materiales y físicas para apropiarse de estos materiales y hacer un uso pedagógico acorde con las realidades de cada escuela. Muchas de ellas no cuentan con condiciones básicas que posibiliten el uso de estos equipamientos, como energía eléctrica o agua corriente, algunas se abastecen de energía eléctrica mediante paneles de energía solar y no soportan conexiones de otros equipos como computadoras, televisores, que demandan mayor consumo energético. En este sentido, creemos que sería necesario que programas que poseen líneas específicas para el mejoramiento de servicios básicos y de infraestructura en establecimientos educativos rurales puedan garantizar estas condiciones mínimas de funcionamiento. Con los libros sucede algo parecido, ¿cuántas veces los materiales de enseñanza llegan a la escuela y permanecen guardados en las mismas cajas que llegan o en algún estante?, ¿en qué medida estos materiales están acompañados de instancias de formación de los maestros para que signifiquen un aporte a la intervención pedagógica del docente?

En tercer lugar, con relación a este último punto, nos surgen algunas preguntas acerca del postítulo de educación rural para maestros de nivel primario, ¿Dónde se construyen los módulos de capacitación?, ¿qué espacio existe para la incorporación de particularidades de cada jurisdicción?, ¿desde qué perspectivas de ruralidad trabajan y

plantean sus actividades?, esta capacitación, ¿refleja las realidades de trabajo de los maestros en situaciones de plurigrado? Algunos de estos interrogantes se relacionan con la perspectiva desde las que son pensadas las acciones de formación continua para docentes. Algunos autores (Finocchio, 2007) distinguen dos modelos de formación continua: Uno, basado en la oferta y otro, basado en la demanda. Los sistemas concebidos desde la demanda suelen estar pensados como apoyo a las prácticas escolares de los maestros. En estos casos, las problemáticas concretas de la enseñanza se constituyen en el centro de las acciones de formación continua. El fundamento consiste en entender que esta formación tiene sentido si tiene algún grado de incidencia en la mejora de las condiciones de las prácticas docentes. En este sentido, nos preguntamos si no estaríamos ante la presencia de una perspectiva instrumental de la formación continua, ¿acaso ésta es entendida como un medio que aseguraría el impacto positivo de dichos programas al nivel de los docentes?, ¿acaso se entiende a la formación continua como un complemento de la producción de materiales didácticos o de la dotación de recursos?, ¿hasta qué punto es una demanda concreta de los destinatarios de estas propuestas?, ¿en qué medida estas acciones de capacitación reconocen las condiciones objetivas e históricas de trabajo de los maestros? Éstos son algunos de los interrogantes que nos surgen y que abren líneas a futuras indagaciones.

Bibliografía

- Achilli, E. (2001). *Investigación y formación docente*, Rosario: Laborde.
- Brumat, M.R. (2007). *Educación Rural y Formación Docente. Aproximaciones al análisis de la dimensión histórico-política*, I Jornadas de Investigación en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia. Sede Comodoro Rivadavia. Publicada en CD. ISBN: 978-950-763-081-1.
- Cragolino, E. y Brumat, M.R. (2007). *Investigaciones sobre Educación en contextos rurales, políticas y propuestas de formación de maestros*, II Foro Universitario de Investigación e Intervención Social. Escuela de Trabajo Social. Escuela de Ciencias de la Información. Universidad Nacional de Córdoba. Publicada en CD ISBN: 978-950-33-0620-8.
- Cragolino, E. y Lorenzatti, M. del C. (2002). "Formación docente y escuela rural: dimensiones para abordar analíticamente esta problemática", *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 2, Números 2 y 3, Córdoba: Narvaja Editor.

Ezpeleta, J. (1992). “El trabajo docente y sus condiciones invisibles”, en *Nueva Antropología* 42, México.

Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1996). “Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. I N° 1, enero-junio.

Lorenzatti, M. del C. (2005). El aula rural multigrado y la intervención pedagógica, En: Cragolino, E. (comp.) *Educación en los espacios sociales rurales*. Córdoba: Serie Colecciones. Estudios sobre Educación. Centro de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Street, S. (2001). “Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas” (Cap. VIII), en Gentili y Frigotto, *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, CLACSO.

Actividades

- Realizar entrevistas a maestros rurales y poder analizar y relacionar esos datos que aporte la entrevista con las dimensiones desarrolladas en este artículo.
- Relevar cuáles son las normativas vigentes (a nivel jurisdiccional) referidas a la educación rural y las ofertas de formación para los docentes. Analizar las ofertas de capacitación y/o perfeccionamiento para docentes rurales: ¿quiénes dictan estas ofertas?, ¿a quiénes van dirigidas?, ¿qué contenidos se desarrollan y cómo se relacionan con la práctica de los docentes?
- Realizar observaciones en una escuela rural y en aulas plurigrado. Analizar lo observado a la luz de los aportes de este artículo y de lo planteado en el artículo de Cragolino y Lorenzatti (“Multidimensionalidad de la escuela rural. Notas para pensar la formación docente inicial”, que se encuentra en esta publicación).

