

Multidimensionalidad de la escuela rural. Notas para pensar la formación docente inicial¹

Elisa Cragolino

María del C. Lorenzatti

Introducción

Desde el año 2006 con la LEN (ley de Educación Nacional 26206) se avanza en el reconocimiento de la especificidad de la Educación Rural, que se convierte en una “modalidad” del Sistema Educativo (Art. 17). Es un avance importante con relación a la ausencia expresada en la Ley Federal de Educación en la década pasada. La LEN expresa:

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. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación (Art. 49).

En los diagnósticos referidos a la Educación Rural se advierte en la necesidad de revisar formación de los docentes, para que puedan construir una práctica que no sea simplemente un traslado de las propuestas curriculares y de intervenciones didácticas de las aulas urbanas y que atienda a la complejidad que supone el trabajo en las escuelas del campo. Preocupadas por estas cuestiones y como resultado de las experiencias investigativas y extensionistas realizadas en las últimas dos décadas desde el Programa de Investigaciones en Educación Rural y de Jóvenes y Adultos (CIFFYH, UNC), presentamos en este trabajo, algunos de los ejes temáticos que consideramos necesario introducir en formación de los futuros docentes que desarrollarán sus prácticas en espacios rurales.

Nos interesa poner en debate algunas cuestiones claves para pensar un abordaje integral de la problemática de la enseñanza en escuelas rurales que permita a los futuros maestros demandar capacitación específica para ejercer la docencia en este ámbito.

¹ Este artículo es una versión revisada del artículo de Cragolino E. y Lorenzatti, M. del C. (2002) Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. En la Revista *Páginas*, Año 2, Nº 2 y 3, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Narvaja Editor, Córdoba. Pags 63-76.

Entendemos que es necesario identificar los contextos del que forman parte las escuelas, la multidimensionalidad de las mismas, reconociendo las características y dinámicas de un funcionamiento institucional que excede el trabajo del docente en el aula. En este marco se hace imprescindible conocer la organización de las escuelas rurales y reflexionar acerca de las estrategias docentes que permiten trabajar en grados múltiples frente a la heterogeneidad del alumnado.

A continuación recuperamos de un trabajo anterior (Cragolino y Lorenzatti, 2002) las categorías y dimensiones centrales que, entendemos, permiten abordar analíticamente la problemática de la “educación rural”. En primer lugar, desarrollamos el concepto espacio social rural; en segundo lugar, ofrecemos herramientas conceptuales para estudiar la escuela rural como producto histórico social y como resultado de la acción de diferentes actores; en tercer lugar, presentamos un abordaje de la práctica del docente rural como resultado de múltiples determinaciones; posteriormente, proponemos el estudio de la estructura institucional, la organización y el funcionamiento de la escuela en las zonas rurales; finalmente, en el marco de estas categorías, reflexionamos sobre la intervención pedagógica en las escuelas rurales.

El espacio social rural

El espacio social, sujeto a fuertes transformaciones en los últimos años, constituye la trama que sostiene y permite comprender las prácticas y las representaciones de los sujetos, las relaciones entre éstos y con las instituciones. Estos procesos afectan a la escuela como constituyente de esa misma realidad y se actualizan en los sujetos que viven y actúan en estos ámbitos, en las relaciones que mantienen entre sí y con las instituciones, entre ellas las educativas.

Utilizamos este concepto de “espacio social rural” en lugar de “comunidad rural”. El término “comunidad educativa” se ha generalizado en los últimos años, aparece incorporado al pensamiento cotidiano de los docentes y las escuelas, en las normativas y disposiciones y es utilizado sin reconocer la concepción teórica a la cual remite. El punto más débil que presenta el uso de esta noción es el supuesto de homogeneidad que introduce, al acentuar el eje de lo compartido y desplazar la atención de las diferencias. Este aspecto, ha sido suficientemente criticado y superado en los trabajos de investigaciones antropológicas y educativas, que han subrayado la necesidad de situar el eje de los análisis en la identificación y reconstrucción de los procesos de diferenciación

y complejización social. Tal como lo señala Ruth Mercado (1986: 48) en algunos análisis la relación escuela comunidad se resuelve en términos de “funcionalidad”, “disfuncionalidad”. Esta última se manifestaría en que “la comunidad, por su atraso económico y cultural no es capaz de comprender y aceptar el bien intrínseco del que se cree portadora la escuela”. Según esta visión, las familias se caracterizan por su apatía e irresponsabilidad respecto a la educación de sus hijos y por no comprender que su apoyo a la escuela se traduciría en un mejoramiento del nivel económico y cultural de la misma comunidad. También se considera que es la escuela la que “no funciona” ya que por las características personales de sus docentes no es capaz de “involucrar” a la comunidad en los proyectos escolares. Esta perspectiva de la “comunidad”, de la que tomamos distancia, ignora las determinaciones sociales que inciden en las instituciones escolares, así como en el ámbito social en el que éstas se inscriben y es por ello que preferimos la noción de “espacio social rural”.

Desde una perspectiva relacional e histórica, entendemos por “espacio social” al sistema de posiciones constituidas históricamente, definidas a partir de los recursos que disponen los actores, en tanto sujetos sociales. Desde este enfoque la sociedad no se compone de individuos, sino que expresa la suma de los vínculos y relaciones en la que están insertos los individuos. Se trata de una sociedad diferenciada, que no forma una totalidad única integrada por funciones sistemáticas y una única cultura común. Por el contrario, se reconoce la diferencia, la desigualdad y la lucha por el control de los recursos individuales y sociales.

Cada escuela está imbricada en el proceso histórico de su espacio social inmediato y es en ese sentido que no puede pensarse sobre ellas de manera aislada. “La escuela no se relaciona con individuos homogéneamente constituidos como ‘padres’, sino vinculados social, económica y políticamente a distintos intereses que se juegan en el ámbito local, a su vez ligados a otros que lo rebasan” (Mercado, 1986, p. 49).

La escuela rural como producto histórico social y resultado de la acción de diferentes actores

Las escuelas rurales son producto heterogéneo de un proceso histórico de configuración de la educación rural en un espacio determinado y por lo tanto es necesario que los estudiantes (futuros docentes) comprendan el proceso a través del cual los establecimientos escolares fueron adquiriendo las características que presentan en la

actualidad. Este análisis les permitirá avanzar en la reconstrucción del campo educativo, reconociendo la presencia de distintos actores e instituciones.

Se parte de la hipótesis de que la constitución de las propuestas escolares en las zonas rurales no es sólo resultado de las iniciativas del Estado sino que es producto también del protagonismo de las familias en la demanda y gestión de educación en la zona. En lugar de mirarlos como simples receptores de la educación, como lo plantea la historiografía oficial, es importante ver en qué medida los vecinos de los parajes rurales han sido agentes activos en el establecimiento, construcción y sostenimiento de las escuelas. Tal como lo han señalado Rockwell y Ezpeleta (1983 a y b) en numerosos trabajos, la escuela es construcción social, acumula una historia política, una institucional y una historia social local.

La práctica del docente rural como resultado de múltiples determinaciones

Consideramos que el trabajo del maestro no puede entenderse sólo como resultado del cumplimiento de funciones o la respuesta a las normas que prescriben el funcionamiento escolar y su desempeño. La práctica docente es concebida, en cambio, como producto de sus trayectorias sociales (de clase), de formación, del contexto social mediato e inmediato y del contexto institucional particular de la escuela rural.

Diversas investigaciones (Jacinto, 1988; Soler, 1991, 1996; Ezpeleta, 1991) muestran que los puestos en escuelas rurales suelen ser transitorios, pasando luego a cargos docentes de escuelas en zonas urbanas. Este movimiento horizontal pareciera verificarse sobre todo en las regiones rurales menos desarrolladas, donde el alumnado de estas escuelas está compuesto predominantemente por sectores campesinos y/o por comunidades aborígenes. Esto significa que acceden a ellas los docentes con menor formación y experiencia, a pesar de que la complejidad de las tareas y las condiciones de aislamiento del trabajo en estos centros demandan en la práctica una verdadera especialización.

El conjunto de actividades cotidianas, que en el caso del maestro rural, pero también en el de los docentes de las escuelas urbanas “situadas en los márgenes”, exceden lo estrictamente escolar, son resueltos de manera diversa por el maestro a partir de:

1. Su trayectoria de clase: su inserción social que determina posibilidades objetivas pero también disposiciones incorporadas en formas de hacer o de pensar. Por esto es importante que el futuro docente pueda, a través de diferentes instrumentos analíticos,

“desnaturalizar” los hechos de la realidad; que aprenda a reconocer los condicionamientos sociales de producción de sus propias acciones y las maneras de concebir, de pensar la realidad propia y la de los otros sujetos con los que se relaciona y relacionará en el futuro como maestro rural.

2. Su trayectoria de formación: la práctica docente se plantea también en el interjuego de saberes y experiencias como alumno en su paso por el sistema educativo y los construidos en su desempeño profesional. Por esta razón, se señala la importancia de generar espacios de comunicación y socialización de experiencias para permitir la recuperación crítica de los conocimientos apropiados.

3. El contexto social en el que participa la escuela: la práctica se conforma en relación con una escuela que es parte orgánica del proceso histórico particular de cada lugar, donde más allá de adscripciones territoriales comunes existen diferencias y elementos facilitadores y obstaculizadores de la tarea docente. El carácter y las posibilidades de llevar adelante la tarea docente supone el reconocimiento de la realidad local, de las relaciones sociales, instituciones y agentes existentes, de las múltiples demandas de la que será objeto en y desde la escuela.

Es necesario que el futuro docente reflexione acerca de las diferentes demandas que realizan los padres en cuanto a la educación de sus hijos: unos padres desean que la escuela refuerce las posibilidades del niño como educando, otros que sus hijos sean liberados por la instrucción de su condición de trabajador rural y otros, por el contrario, que la escuela los haga más aptos para producir en el medio agrícola. Dichas posiciones difieren según los padres sean propietarios, arrendatarios, asalariados estables o no y según las perspectivas de la familia sean las de quedar en el medio o emigrar.

4. La institución y la organización escolar: la manera particular en que se configura la escuela rural, en su mayoría de personal único, la superposición de tareas directivas y docentes y la organización de los establecimientos plurigrados, conforma también una manera específica de llevar adelante la práctica de ese maestro. Esta última cuestión nos lleva necesariamente a abordar el siguiente punto, como una dimensión compleja de análisis.

La estructura institucional, la organización y el funcionamiento de la escuela rural

Las escuelas en las zonas rurales, como expresión física, organizativa y administrativa del Sistema Educativo, responden a las normas y principios que rigen la política

educacional en su conjunto. Se trata de leyes, decretos, reglamentos que regulan el ingreso, la permanencia y el egreso de los alumnos; la situación laboral de docentes y directivos y otros grupos que trabajan en las escuelas; la participación de padres y miembros de la comunidad en su vida cotidiana.

Sin embargo, existen también condiciones particulares en la estructuración, organización administrativa y funcionamiento de estos establecimientos rurales. Diferentes diagnósticos referidos a la situación regional y de nuestro país señalan las dificultades y problemas que tiene la escuela rural derivadas del tratamiento homogéneo de realidades pedagógicas e institucionales claramente distintas, como son la urbana y la rural, por el hecho de que la única referencia de la realidad que se regula es la de la escuela urbana. O dicho de otro modo se ignora la dinámica propia, las características y cantidad de trabajo que técnica e institucionalmente supone la escuela rural. Es necesario entonces que el futuro docente identifique esta realidad y reconozca las características y dinámicas de un funcionamiento institucional que en la escuela rural –como en las urbanas, pero quizá más acentuadamente– va mucho más allá del aula.

Se trata, en su mayoría, de pequeñas escuelas atendidas por un solo maestro que cumple funciones directivas y atiende “un grado múltiple”. Además de las funciones pedagógicas y el diseño e implementación de los Proyectos Educativos Institucionales, este director-maestro asume todas las tareas administrativas que implican la gestión escolar: listado de asistencia y rendimiento y movimiento de alumnos; administración del comedor, mantenimiento del edificio y mobiliario, administración de los recursos y organización y coordinación de fondos en aquellos lugares donde funciona la cooperadora escolar, relación con otras instituciones y/o programas nacionales, provinciales y de la zona.

Una dimensión importante dentro de la escuela rural es el espacio escolar. ¿Cómo está distribuido el trabajo con los niños en función del espacio con que cuenta la escuela?

Vemos por ejemplo, como el maestro Luis Iglesias describe el local escolar: una casita de campo, de ladrillos revocados, y rojo techo de cinc con cielorraso de madera. En su interior un salón de 8m x 5m., galería cubierta, habitación y cocina. El uso que hacen los niños de este espacio es total. Toda la escuela es pertenencia efectiva de los niños. En el aula no sólo se encuentra la clásica distribución de los bancos en hileras, en la organización interna del salón de clase se observan: una mesa de revistas, el botiquín,

bibliotecas (mayor y menor), instrumental de mediciones, mapas y atriles, pizarrón mural, reloj y almanaque, estante con material de trabajo (una sección para cada grado), mesa y armario del maestro, revista mural Viento de Estrellas, laboratorio, tocadiscos, máquina de proyecciones, diario mural Noticias argentinas. El maestro Iglesias fundamenta esta forma de trabajo (si se quiere con cierto barroquismo) en función de la necesidad que tiene el maestro rural unitario de poder asistir inmediatamente frente a los cuestionamientos o problemas que plantean los alumnos en su trabajo cotidiano (Iglesias, 1995).

Con las particularidades de cada caso, con las innovaciones probables que pudieran observarse por la inclusión de nuevos recursos y programas, lo cierto es que se plantea una situación atípica para aquellos maestros cuyo recorrido escolar no ha sido precisamente inscripto en escuelas de estas características.

La intervención pedagógica en las escuelas rurales

La mejora de la calidad de la enseñanza y el cambio en la orientación de los procesos pedagógicos de las escuelas rurales supone reconocer cuál es la realidad concreta y cotidiana de sus alumnos y de la institución. Es aquí donde la escuela rural enfrenta uno de sus mayores problemas.

El trabajo docente en multigrado implica un problema técnico complejo desatendido en las instancias pedagógicas del sistema. El trabajo en el aula es afectado en la medida en que los resultados dependen de las pocas horas que los alumnos están en la escuela, muchas veces tras largos recorridos a pie, con calendarios y horarios que a veces contemplan más las necesidades de transporte de los maestros que la de los alumnos.

Sin embargo, analizar la pertinencia de los contenidos curriculares no significa elaborar un currículum esencialmente rural. Entendemos que es necesario incluir contenidos regionales y locales que tiendan a promover procesos de aprendizaje y permitan incidir en la realidad vivencial e inmediata del alumno, fortaleciendo el sentido de pertenencia e identidad. En esta línea, se considera importante recuperar, de las actividades que los niños realizan, los aspectos relacionados con la producción y comercialización de los productos agrícolas y ganaderos, y poder trabajarlo desde matemáticas, para la realización de cuentas y resolución de problemas aritméticos. Se trata de aprovechar

pedagógicamente aspectos propios del trabajo que los niños realizan ya sea en el plano doméstico o productivo.

Desde esta perspectiva se reconocen los saberes pragmáticos que los niños y sus familias tienen de las cosas y los usos, los conocimientos intuitivos e imitativos de las acciones. En el caso de los niños que viven en zonas rurales, habituados al trato y manejo de las cosas concretas y a explicaciones de fenómenos naturales que, en la mayoría de los casos, no tienen el status de científicas, no resulta sencillo desarrollar la capacidad de razonar sobre proposiciones. Por esta razón, es importante enfatizar que los conocimientos que se transmiten y se construyen en la escuela, se imbrican con la heterogénea y compleja producción de conocimientos que desde otra lógica (la de pares) los niños construyen en el ámbito escolar. Hacemos referencia aquí no sólo a los aprendizajes escolares de los niños sino también a la realidad educativa de sus padres y a la necesidad de incorporarlos a la escuela, valorizando sus saberes, en la conciencia también de la restricción de sus posibilidades en relación con los códigos culturales que se incorporan en la escuela, producto de su propia historia social.

Esto plantea desafíos a la intervención pedagógica con una perspectiva de recuperación de los sujetos y sus prácticas, de sus modos habituales de encuentro con los universos simbólicos, como camino de acceso a conocimientos más complejos.

Reflexiones finales

En este artículo presentamos el resultado de un esfuerzo analítico que pretende contribuir a la reflexión sobre una práctica social, la docencia en el espacio social rural. Generalmente las nuevas propuestas curriculares ponen énfasis en los contenidos disciplinares y problemas metodológicos del trabajo en multigrado. Sin embargo, una cuestión fundamental consiste en lograr la autonomía del rol del maestro para que, según la realidad en la cual trabaja, pueda producir las condiciones sociales y pedagógicas que satisfagan las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Estamos pensando en la formación de un docente autónomo que promueva y permita la toma de decisiones locales.

Por esta razón se propone que en los Institutos de Formación se promuevan instancias donde los alumnos - futuros docentes puedan apropiarse de las particularidades del espacio escolar, dotarlas de significado pedagógico, aprender a moverse en el espacio del aula-escuela y a dar vida al espacio circundante, extendiéndole a aquella sus

fronteras cuando las condiciones así lo posibilitan; asumir ese conjunto de funciones de modo simultáneo, constituye uno de los desafíos más importantes al que la formación tiene por deber anticiparse.

Es importante que los maestros sepan como vincular de manera significativa la experiencia cultural y social de los niños rurales con el nuevo conocimiento que se quiere enseñar, propiciando además la participación activa de los padres. Esto invita a realizar con los alumnos de los Institutos de Formación Docente un trabajo de valorización y conocimiento de las capacidades que las familias rurales tienen para realizar tareas que contribuyan al desarrollo educativo de los niños. Significa, también, la posibilidad de desarrollar instancias de prácticas que les permitan percibir, definir y plantear problemas a partir de la comprensión y racionalización de las situaciones que surgen cotidianamente en el medio rural. De esta manera el docente estaría en condiciones de rediseñar su práctica en cada escuela para avanzar más allá de la mera reproducción de contenidos escolares y que ésta se convierta en una oportunidad para el desarrollo cognoscitivo del alumno.

Bibliografía

Cragolino, E. (2000). “La dimensión histórica en una investigación de antropología educativa”, en *Cuadernos de Antropología Social*, N° 12, Instituto Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Págs. 73-95.

Ezpeleta, J (1991). “*Escuelas y Maestros*” *Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias, Centro Editor de América Latina.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983a). “Escuela y clases subalternas”, en *Cuadernos Políticos* N°37, jul-sept, México: Era.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983b). “La Escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso”, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.

Iglesias, L (1995). “La escuela rural unitaria. Fermentario para una Pedagogía Creadora”, Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Jacinto, C. (1988). “Carrera docente y contexto social – Los docentes primarios en las regiones rurales “modernas”, *Revista Argentina de Educación* - Año VI N° 10. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

Mercado, R. (1986). *Una reflexión crítica sobre la noción "escuela-comunidad"*. En: Rockwell, E. y Mercado, R. *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE/Cinestav/ IPN.

Soler, M (1991). *Acerca de la educación rural. Impresiones de viaje*, Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Soler, M (1996). *Educación y vida rural en A. Latina*, Montevideo: Instituto del tercer mundo.

Actividades

1. Analice la multidimensionalidad de la escuela rural a partir de las diferentes dimensiones que presentan las autoras.
2. Identifique esas dimensiones en las escuelas rurales que Ud. conoce.
3. Tomando como referencias las escuelas rurales de la zona donde se realizan las observaciones y visitas desde su Instituto, indague ¿por qué resulta importante reconocer las características y dinámicas del funcionamiento institucional de la escuela rural para la formación de futuros maestros?
4. Realice de manera grupal, un informe con la información recolectada.