

PRÁCTICAS DOCENTES EN CONTEXTOS DE RURALIDAD. UN ESTUDIO EN ESCUELAS RURALES DEL NORTE DE CÓRDOBA

María Rosa Brumat¹
Claudia Beatriz Baca²

Resumen

Este proyecto de investigación se desarrolló durante los años 2008 y 2009 en el marco de los Proyectos Concursables de Investigación Pedagógica “Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares”, Convocatoria 2007 del Instituto Nacional de Formación Docente, que se radicó en el Centro de Actualización e Innovación Educativa del Instituto Superior de Formación Docente “Carlos A. Leguizamón” de la ciudad de Córdoba.

Los objetivos fueron conocer e indagar sobre las características de las prácticas de los maestros y las realidades de las escuelas primarias rurales del noroeste de nuestra provincia. Se pretendió incorporar la temática de la ruralidad y de la investigación en la formación docente inicial, asumiendo la investigación como un espacio de construcción de conocimiento e insumo necesario de la enseñanza.

En este artículo se exponen características de los contextos, las escuelas rurales, las prácticas docentes, la organización y funcionamiento de las escuelas y las intervenciones pedagógicas en cada una de ellas. Metodológicamente, se trabajó desde un enfoque socio- antropológico en tres escuelas rurales. Se desarrolló un trabajo en profundidad en cada escuela, realizando observaciones prolongadas y entrevistas en profundidad a maestros y miembros de la comunidad.

Palabras clave:

Escuelas rurales - Prácticas docentes – Contextos – Maestros rurales.

Abstract

This research project was developed during 2008 and 2009 under the Competitive Educational Research Projects "Knowing to influence school learning" Convocation 2007 National Teacher Training Institute, from the Update Center and Educational Innovation Institute Higher Teacher Training "Carlos A. Leguizamón" city of Cordoba.

The proposed objectives were to determine and investigate the characteristics of teacher practices and the realities of rural primary schools in the northwest of the our province. It was intended to incorporate the issue of rurality and research practice in initial teacher training, providing research as an area of knowledge construction and supplies necessary for teaching.

This article presents features the contexts, rural schools, teaching practices, organization and functioning of schools and educational interventions in each exposed. Methodologically, we worked from a socio-anthropological approach in three rural schools. In-depth work in each school will be developed, making prolonged observations and in-depth interviews with teachers and community members.

¹ Universidad Nacional de Chilecito (La Rioja), Institutos Superiores de Formación Docente “Renée Trettel de Fabián” (Córdoba) y “General San Martín” (Villa Allende)

² Universidad Nacional de Córdoba, Institutos Superiores de Formación Docente “Carlos Alberto Leguizamón” y en el Instituto Superior “Simón Bolívar”.

Keywords:

Rural schools – teaching practices - contexts - rural teachers.

Introducción

Este trabajo de investigación abordó la problemática de la enseñanza en espacios rurales como instancia significativa en la formación docente inicial para maestros de nivel primario.

El proyecto surgió en el Centro de Actualización e Innovación Educativa (CAIE) del Instituto Superior de Formación Docente “Carlos A. Leguizamón” de la ciudad de Córdoba y reconoció diversas fuentes. En primer lugar, planteos y debates con docentes de la institución que apuntaban a una construcción colectiva e interdisciplinaria. En segundo lugar, la vinculación con investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba, especialistas en la temática, que aportaron teórica y metodológicamente a este proyecto. En tercer lugar, las historias y trayectorias personales de los actores vinculados al proyecto que los acercaba de alguna manera a la problemática de la educación en espacios rurales.

Además, este proyecto presentaba intencionalidades diversas: Por un lado, se intentó introducir el tema de la ruralidad en la formación docente inicial, ya que ésta estaba ausente en los planes de estudios de magisterio en Córdoba al momento de presentarse este proyecto. Por otra parte, existió el propósito de incorporar la investigación como una práctica de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), en la formación docente inicial. En este espacio confluyeron con distintos actores (alumnos, docentes del instituto, investigadores externos), y se intentó articular con los conocimientos sobre investigación del plan de estudios de la carrera. La intención fue construir un ámbito colectivo de trabajo donde confluyeran actores con y sin experiencia en investigación. En este sentido, este ejercicio de investigación intentó ser una oportunidad de formación y aprendizaje, para todos los integrantes del equipo, de lo que significa hacer investigación.

El proyecto presentado en el 2007 fue sufriendo modificaciones a medida que avanzábamos con lecturas teóricas y con los primeros acercamientos a las realidades de escuelas rurales de nuestra provincia.

Inicialmente, nos propusimos dos líneas en el desarrollo de nuestro trabajo: una de investigación, y otra de intervención, ésta última centrada en la práctica docente de los alumnos del instituto. La intervención no pudo concretarse, debido a que las condiciones institucionales de cursado de la residencia final de la carrera no permitieron su desarrollo en escuelas rurales alejadas.

La necesidad de diferenciar investigación de intervención pedagógica planteó discusiones y debates en el equipo. Precisamente, uno de los avances a los que se había llegado era la necesidad de proponerse un proyecto de investigación en el contexto de la formación docente. Es decir, nos planteábamos el interrogante y la reflexión sobre el aporte de los conocimientos construidos en la investigación para pensar la formación y la intervención docente. De hecho, sabíamos que la mirada investigativa de los alumnos en formación estaba atravesada por los interrogantes que les surgían en el transcurso de su formación para las prácticas docentes. No obstante, hubo que realizar ajustes en lo metodológico para que el proyecto conservara su carácter de investigación, pensando en posibles etapas posteriores de intervención en los espacios. Las lecturas de material bibliográfico que apuntaban a formas de trabajo de corte socio-antropológico, más precisamente etnografía, fueron de gran utilidad. En ese sentido, fue un aporte el hecho de que algunos alumnos cursaran la materia de *Investigación Educativa* (del plan de estudios que finalizó) y luego pudieran asistir a los Seminarios de *Problemáticas Socio-antropológicas* (del plan de estudios que iniciaba) que se dictaban en la Dirección General de Nivel Superior de la Provincia de Córdoba (DGES).

En los inicios, el trabajo planteaba investigar acerca de la enseñanza de los distintos objetos disciplinares y las características específicas que asumen éstos en contextos escolares rurales. Este objetivo fue parcialmente modificado, ya que para indagar la enseñanza de los distintos objetos disciplinares en estas escuelas, se nos planteaba como necesario, en primer lugar, conocer las realidades y contextos de cada escuela, las condiciones de la práctica docente, el funcionamiento de las escuelas y las particularidades que asume la educación en estos espacios. Por este motivo, intentamos centrarnos en el análisis de las realidades escolares en determinados escuelas rurales de Córdoba. Como interrogante central, nos interesaba conocer *cuáles son las características que asumen las prácticas docentes en contextos rurales en Córdoba*. De este interrogante central se desplegaron otros: *¿Qué características presentan los contextos rurales en los que se ubican las escuelas?*, *¿qué estructura, organización y funcionamiento tienen las escuelas rurales?*, *¿qué historias tienen estas escuelas?*, *¿qué relaciones existen entre familias y escuelas?*, *¿cómo son las prácticas, tareas, de los maestros rurales?*, *¿cuáles son sus trayectorias?*, *¿cuáles son sus condiciones de trabajo?*, *¿qué estrategias de enseñanza se construyen en la intervención pedagógica de los maestros?*

Abordaje teórico y metodológico

El trabajo se planteó desde un enfoque socio-antropológico en investigación social, tomando herramientas de la etnografía como enfoque teórico y metodológico para el abordaje y

conocimiento de la cotidianeidad escolar. Se plantearon como núcleos centrales el conocimiento de la cotidianeidad social, la recuperación de los sujetos sociales, sus representaciones y construcciones de sentido y una dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual (Achilli, 2005). Los referentes teóricos nos permitieron iluminar, recortar una problemática a investigar. Así, el marco teórico y los antecedentes operaron como guías y perspectivas desde las cuales mirar ciertos fenómenos.

En nuestro país, son escasos los desarrollos académicos sobre la temática de la educación rural y los docentes rurales. Cuando los abordan centran la atención en las condiciones de su trabajo, la especificidad de la práctica institucional y de la intervención pedagógica. Por su parte, trabajos realizados en la Sociología y Antropología, aportan una mirada sobre la vida y la tarea del maestro y sus vinculaciones con el espacio social del que participa la escuela. Pero con relación a los procesos de formación docente, las referencias son contadas. Algunos autores han realizado desarrollos en este sentido. Cragnolino y Lorenzatti (2002), realizan una revisión curricular para las Instituciones Formadoras de docentes de la Provincia de Catamarca y la propuesta de inclusión de un seminario sobre Educación rural; Cragnolino (2003, 2004) reconoce y valora los aportes de la antropología y la sociología para pensar la formación docente rural.

La escasez de desarrollos investigativos sobre la formación de maestros rurales en Argentina contrasta con la producción que encontramos en otros países latinoamericanos, como por ejemplo en México. Allí hay líneas de estudio específicas y aportes valiosos de diferentes investigadores que en instituciones como el DIE-CINVESTAV, (Ezpeleta 1991,1992; Rockwell, 1984; Mercado, 1994), el Centro de Estudios Educativos (Lesvia Rosas y Cecilia Fierro), o el CONAFE (Comisión Nacional de Fomento Educativo, dependiente de la Secretaría de Educación Pública) centraron su atención en los procesos formativos docentes y los modos en que estos inciden en su práctica. Lesvia Rosas (2001, 2003) se refiere específicamente a la formación y concepción pedagógica de los maestros rurales; este y los otros trabajos de los autores mexicanos constituyen antecedentes importantes de nuestro proyecto porque aportan una visión sobre la complejidad de los procesos de formación inicial y en servicio, advierten acerca de la necesidad de imbricar en el análisis las tramas políticas, sociales, culturales, y tener en cuenta la especificidad institucional y pedagógica que supone la formación de un maestro rural.

Estas escuelas rurales están atravesadas por múltiples dimensiones, con características y dinámicas de funcionamiento particulares que exceden el trabajo del docente en el aula (Cragnolino y Lorenzatti, 2002). Por lo que creemos importante conocer las formas de

organización de las escuelas rurales y reflexionar acerca de las estrategias docentes que se construyen en cada contexto. Por esto, nos propusimos investigar el espacio en las escuelas rurales, propiciando y construyendo instancias donde los alumnos de magisterio (futuros docentes) puedan introducirse y conocer sus particularidades.

Entendemos la *práctica docente* como aquella desarrollada alrededor del quehacer educativo (procesos de enseñanza y aprendizaje) y que supone determinados procesos de circulación de conocimientos (Achilli, 2001). La práctica docente se constituye desde la práctica pedagógica, pero la trasciende, “al implicar 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). En tanto, la *práctica pedagógica* es aquella “que se despliega en el contexto del aula, caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos” (Achilli, 2001. p. 23). Estos conceptos que plantea la antropóloga Elena Achilli son centrales para comprender las prácticas de los maestros, y en nuestro caso, los consideramos como marco teórico de referencia porque nos ayudan a realizar esta diferenciación analítica y comprender las características y condiciones en que los docentes desarrollan y construyen sus prácticas.

Metodológicamente, desde un enfoque socio-antropológico, el trabajo de campo remitía a tres cuestiones centrales: La primera es la relación permanente con lo teórico conceptual. No partimos de un marco teórico cerrado, sino que tomamos concepciones a modo de referentes que nos ayudan a observar la realidad. La segunda es la relación entre los sujetos de la investigación. Se trata de una experiencia intersubjetiva, nos involucramos en una experiencia de “extrañamiento” y “familiarización”, una dinámica de acercamiento y distancia con la realidad estudiada y un intercambio de conocimientos con los sujetos de cada realidad. La tercera es la relación con las estrategias de investigación (Achilli, 2005). En este trabajo; hemos utilizado estrategias metodológicas coherentes con la formulación del proyecto: entrevistas en profundidad y observaciones de cada realidad escolar y social.

El trabajo se centró en tres escuelas primarias rurales del norte de la provincia de Córdoba. El criterio de selección de estos casos fue el contacto previo con la inspección regional de que mostró disposición para realizar el trabajo allí.

A través de la observación participante se intentó explicar y comprender situaciones cotidianas, rutinarias, y “no documentadas” (Rockwell, 1987). La observación implicó para los miembros del equipo una alta cuota de involucramiento y nos comprometió a participar en

varias actividades de la escuela (áulicas, comedor, actividades al aire libre), en las familias (conversaciones informales, entrevistas, visitas a casas de familias de la zona) y en la comunidad (caminatas por lugares: cascada, cantera, hotel, etc.).

Se elaboraron registros etnográficos para inscribir y escribir las observaciones de las distintas situaciones. El sentido de estos registros fue asegurar por escrito la objetivación de la experiencia del trabajo de campo para ser sometida a análisis y reflexión (Achilli, 2005). En los registros se trató de respetar lo más posible la textualidad de cada situación, tratando de evitar la mediación del investigador en la escritura. Se incorporaron informaciones contextuales que permitían situar lo registrado y ayudarían al posterior análisis de ese material. La intención era realizar registros in situ, pero algunas veces no existieron las condiciones para esto y se confeccionaron posteriormente, o se ampliaron algunos ya realizados.

Se realizaron entrevistas en profundidad a diferentes actores: maestros, padres, vecinos de cada comunidad. Algunas entrevistas fueron iniciales y posteriormente se hicieron otras con la finalidad de focalizar algunos aspectos que nos interesaban. El análisis de las entrevistas se realizó teniendo en cuenta los contextos socio-culturales y políticos en los que se desenvuelven los actores.

Los contextos de cada escuela: espacios rurales y ámbitos cotidianos.

Contextos y ámbitos cotidianos aparecieron como dimensiones que necesitaban un tratamiento de mayor detenimiento en la investigación, a los fines de estudiar las prácticas en los espacios rurales investigados. En ese sentido, se tomó la decisión de dejar para una instancia posterior la cuestión de las disciplinas en la enseñanza, porque aparecía una fuerte interpelación desde los contextos en que se presentaban las prácticas.

En este caso tomaremos la noción de contexto y ámbito cotidiano como el espacio social en el que se enmarcan las prácticas sociales de los sujetos orientando nuestras miradas hacia el conocimiento local y la cotidianeidad social. Junto a Achilli entendemos que “Los ámbitos cotidianos están impregnados de contenido histórico social. En tal sentido, tiene un carácter de *mediación*. Ámbitos en los que se imbrican procesos y relaciones construidos cotidianamente por los sujetos que les imprimen determinadas significaciones, con otros procesos institucionales y estructurales con los que interactúan en una *dialéctica relacional* compleja” (Achilli, Elena, 2005, p.23)

Las tres escuelas objeto de la investigación se encuentran en zonas montañosas del noroeste de la provincia de Córdoba. En todos los casos la población urbana más cercana se encuentra entre treinta y cincuenta kilómetros. En su mayoría, la economía de la se basa en la cría del ganado ovino y caprino. Hay escaso ganado vacuno. En algunos sectores hay explotación minera. En una de las zonas hay población que ha llegado recientemente. En los otros dos casos, un buen número de familias vive allí desde hace varias generaciones, y muchos son parientes entre sí. Los parentescos están dados por uniones entre hijos de las familias, a veces un miembro pasa de un núcleo familiar a otro; abuelos o tíos tienen a su cargo la crianza de los menores, etc.

Estas tramas familiares hacen que entre los alumnos de la escuela existan vínculos familiares de distinto grado y con historias extraescolares diversas. Los conflictos entre familias que se reconocen en las zonas rurales datan de mucho tiempo y han aparecido reflejados en las escuelas. Los maestros muchas veces tienen el papel de mediadores de esos conflictos porque son interpelados para ello y asumen el rol con la obligación de mantener posturas firmes en las mediaciones.

Las escuelas rurales estudiadas.

La *escuela 1* está en una población que se encuentra a unos 50 km de la ruta 36 en el Valle de Punilla, de la provincia de Córdoba. En esta zona, además de las tareas agrícolas propias de la región, se realizan actividades de turismo de aventura.

A la escuela asisten cinco alumnos (ver Registro 1 Escuela 1, p. 11). Está muy presente entre la maestra y la gente del lugar la experiencia de una escuela cercana que cerró por falta de alumnos. Los alumnos llegan a la escuela caminando y viven cerca de ella. Si bien el lugar es abierto y de aspecto rural, se ven varias viviendas cercanas a la escuela. Es de impacto el paisaje, porque hay una especie de pampa con un macizo montañoso al fondo. La maestra, que cumple los roles de maestra y directora, llega a la escuela los lunes (trayendo la mercadería para cocinar) y se va los viernes. Vive con su familia en una ciudad del norte cordobés. En este momento, una de sus hijas es alumna de la escuela, otra es de edad pre-escolar y ambas conviven con ella en la semana. Dado el escaso número de alumnos, no hay personal que se ocupe de la cocina, de modo que una madre oficia de cocinera en la escuela. La maestra nos relató que el año anterior le tocaba a ella sola la tarea de la cocina.

La *escuela 2* se encuentra a 10 km aproximadamente de la primera, siguiendo por el mismo camino. El edificio es más viejo que el de otras escuelas que vimos en la zona. Al igual que las otras posee panel solar (es la única edificación con electricidad, los alumnos cargan las

baterías de los teléfonos celulares que traen de sus casas, mientras toman las clases). Solo hay señal para teléfonos a unos 500 metros, por el camino, por lo que la escuela tiene una radio para comunicarse. También tiene un molino, un patio grande cercado, al lado corre un río. Cerca de la escuela, se observa un buen número de casas blancas abandonadas. Esta escuela fue construida por pedido de los vecinos en un terreno cedido por ellos. En algún momento llegó a tener cerca de 80 alumnos, en la época en que funcionaba la cantera en la zona (ver Comentario 7). El maestro se encuentra desde hace poco tiempo y cumple la función de maestro y director, llega los lunes a la escuela y se va los viernes. El maestro viene en su auto particular, a la escuela, los lunes trae mercadería del PAICOR (Plan Alimentario de la Provincia de Córdoba); además trae “encargos” para las familias. La escuela cuenta con una cocinera dependiente del PAICOR, que es mamá de alumnos, primero cumplió funciones de forma voluntaria y ahora de forma dependiente y efectiva.

La *escuela 3* también pertenece a la región noroeste de Córdoba pero no se puede acceder por el camino que lleva a las otras escuelas: para llegar a este paraje se debe tomar el camino de las Altas Cumbres. Esta escuela se considera de alta montaña y tiene régimen especial: el ciclo lectivo comienza el 1 de septiembre de cada año y finaliza el 31 de mayo del año siguiente: los meses de invierno corresponden al período vacacional más prolongado (vacaciones largas en invierno, vacaciones cortas en época de Navidad).

Al igual que las otras escuelas, presenta un alambrado que rodea el predio formando un gran patio. Hay grandes árboles alrededor y el camino está en bastante mal estado. Esta escuela se encuentra más incomunicada que las otras, la radio no funciona muy bien (sólo se puede comunicar con la central, pero no con otras escuelas o la inspección), la posibilidad de encontrar señal se produce caminando cerca de dos kilómetros desviándose del camino y subiendo a unas grandes piedras.

Los alumnos de esta escuela llegan a caballo, salvo uno que llega a pie. Los chicos vienen de a dos y hasta tres en cada caballo. Los caballos permanecen atados fuera del predio de la escuela mientras los alumnos están en clase (en algunas oportunidades piden permiso para ir a atar o “desenredar” los caballos). En esta zona la vegetación es propia de las regiones áridas, y las poblaciones están más lejanas que en las otras escuelas. El terreno fue donado por una familia propietaria de las tierras. La casa de la señora vecina es la única casa que se puede ver desde la escuela. Es una señora mayor que vive sola con un peón.

La maestra vive en la ciudad más cercana y llega los lunes en su auto particular con la mercadería del PAICOR. A veces la familia va a visitarla y a quedarse un tiempo con ella en

la escuela. La maestra cumple la función de directora de la escuela. Hay una cocinera del PAICOR que es abuela de una alumna y vive en la zona.

Las prácticas de los maestros y la intervención pedagógica en escuelas rurales.

En relación a las prácticas, debemos reconocer una tensión entre un tipo de escolarización estándar que se le pide a la escuela y los maestros, otras que se realizan en el marco de la escuela, pero que no son reconocidas como escolares. Esta tensión estaría dada por prácticas escolares clásicas (el trabajo en el cuaderno, los horarios, la actividad en el aula, etc.), que están atravesadas por aquellas que son propias de los espacios rurales observados.

Los docentes realizan actividades que tienen que ver con la alimentación, el cuidado del espacio físico, las plantas y árboles, en los que los docentes se ven en la necesidad de intervenir (armado de huerta, plantación y cuidado de frutales, etc.); actividades que tienen que ver con las características de la zona, diferentes a las actividades propias de la escuela. En concordancia con lo expresado en torno a los contextos y las escuelas, aparece la representación del docente en el medio como un agente social particular, que se asemeja a un funcionario público, a la par del jefe comunal o el cura del pueblo más cercano. Así, sirven de mediadores con las visitas de los médicos y vacunadores; en caso de accidentes, están al tanto de los trámites personales, etc.

Las prácticas pedagógicas de los maestros remiten a la que se “despliega en el contexto del aula, caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos” (Achilli, 2001. p.23). Por esto, nos interesa plantear algunos puntos que refieren exclusivamente a las actividades áulicas de los maestros en cada escuela observada.

Las escuelas en las que trabajamos son de personal único (PU), es decir, el maestro está a cargo de la enseñanza en todos los grados y de la dirección del establecimiento. Esto no es un dato menor, ya que la tarea del maestro comprende el trabajo de enseñanza, con la superposición de tareas directivas, docentes y la organización de las escuelas (Lorenzatti, 2007).

Una característica recurrente es que los tres maestros trabajan con la modalidad de *plurigrado*. Es un trabajo complejo en el que los maestros planifican su enseñanza en simultáneo para los alumnos de todos los ciclos. Observamos diversas estrategias de trabajo: 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.

“Todos los alumnos están en una misma aula. Hay dos pizarrones: uno para primer ciclo y otro para segundo ciclo. Hay una alumna de segundo grado, 3 alumnos de cuarto grado y 2 alumnas de sexto grado. Los alumnos se encuentran sentados de frente a cada pizarrón, por ciclos”. (Registro 1. Escuela1)

“El aula es un salón grande donde conviven todos los alumnos”. (Registro 2. Escuela 3)

*“Comienza la clase, entra el maestro, luego entran los niños. Están todos juntos en la misma aula.
M- Vamos a terminar con ustedes lo de ciencias sociales.
En el pizarrón hay cosas escritas el día anterior de ciencias sociales.
/El maestro copia en el pizarrón para que los niños copien/
/El maestro va seleccionando del libro a medida que copia en el pizarrón, mira el libro, lee un poco, y luego copia en el pizarrón.
/El maestro sigue explicando e intercala la lectura con la explicación de los niños y de él.
/El maestro les corrige la lectura, a medida que los chicos leen el maestro les corrige.”*(Registro 4. Escuela 2)

La enseñanza está orientada por los lineamientos curriculares provinciales y nacionales, a veces se puede observar una escasa relación de los procesos pedagógicos por la inadecuación de los planes y programas de estudio que muchas veces se presentan como ajenos a las realidades de las escuelas, con escasa utilidad para los niños de zonas rurales. Por ejemplo, en una de las observaciones fue difícil significar la categoría de *tránsito vehicular* de una ciudad y sus complicaciones, desde la experiencia de los niños de una escuela rural:

*“M: Hoy vamos a ver un texto informativo... vengan y busquen noticias en el diario... que no sean clasificados... los clasificados son donde se venden cosas [La M. se acerca, toma un diario, lo muestra y explica la estructura de la noticia: tapa, título, información breve, desarrollo de la información. La M. se acerca a ver qué eligió cada uno]
M: A ver, la noticia de Daiana.
A: (Daiana lee) “Incremento en las multas de tránsito”
M: ¿qué es tránsito?
A: (...) silencio
A: (...) silencio
A: (...) silencio
A: ... que transitan...”* (Registro 1. Escuela 1)

Los docentes expresan que el trabajo pedagógico en plurigrado ha sido un área de vacancia en su formación docente inicial:

“(...) una cosa es la formación docente y otra es la práctica áulica, la realidad de la práctica áulica. Cuando vos vas a la práctica y te presentas como en el caso mío puntual, que me toca ir a un plurigrado. “¿Qué hago?”, decía yo, “prefiero a cincuenta alumnos en un solo grado y no en este caso que empecé con doce alumnos de diferentes grados. Así que para mí es un mundo. ¿Qué hice? Comencé a planificar. Pero planificaba para jardín, para primero, para segundo, para tercero (risas)... todos los días lo único que hacía era estar sentada en un escritorio y al otro día era correr, a dar vueltas en el aula con cada grado. Después cuando comienzo a conocer compañeros, a hablar del tema ya la suplencia se me empezó a

como quien dice, a extender cada vez más. Entonces fui a interiorizarme y a buscar qué hacer. Aparte, encima me tocaba en gestión directiva que no es nada fácil (...)
(Entrevista a maestra 1)

*“(...) en el momento en que uno agarra una escuela como me tocó a mí...el año pasado para mí fue una experiencia piloto... no fue un año perdido en sí, pero si hubiera tenido otra orientación, algo que me ayude a organizarme, a trabajar con el plurigrado y hacerme cargo de la escuela.
(...) Llegué acá y tenía plurigrado y... ¿cómo hacía el registro de un plurigrado? ¿cómo hago para sacar la asistencia media de primer grado si tengo un alumnos?, qué voy a poner ... son cuestiones que hay que plantearlas bien, en la formación no te enseñan estas cosas”*
(Entrevista a maestra 2)

Históricamente, los maestros en la escuela primaria han sido formados para trabajar pensando la enseñanza desde la gradualidad. Al llegar a la escuela rural y tener que enfrentar la realidad del plurigrado, parece complicarse la tarea. Los maestros van construyendo saberes en torno al trabajo pedagógico en plurigrado que muchas veces no son reconocidos ni legitimados como tales. De allí la importancia de reconocer estos saberes para que puedan ingresar en la formación docente inicial, y los docentes en formación reconozcan las características y especificidades que asume la enseñanza en contextos rurales y en otros ámbitos.

Reflexiones finales.

Lo expuesto en este artículo intenta dar cuenta de algunos análisis realizados en el marco del proyecto de investigación del que destacamos algunos aspectos.

En primer lugar, la experiencia de investigación fue significativa y formativa en la medida que se planteó y se desarrolló en un instituto de formación docente e implicó un trabajo conjunto entre docentes y estudiantes. Para el equipo fue de gran impacto llegar a las zonas rurales, conocer las escuelas, las familias, las problemáticas, sus historias, ya que algunos integrantes del equipo de investigación nunca habían tenido un acercamiento de este tipo.

En segundo lugar, podemos hablar de diferentes ruralidades, según las zonas geográficas, las actividades productivas, los actores sociales en cada comunidad, las historias de cada lugar y las variaciones que han ido sufriendo. En este sentido, advertíamos que no podemos hablar de “una escuela rural” o de “una ruralidad” o “un campo”, que estos conceptos deben contextualizarse y comprender qué sentido se les asigna y se construye en cada lugar. Se plantea la necesidad de pensar “el campo” política e históricamente; se hace necesario historizar lo que hemos denominado “campo” en la historia argentina, las políticas agrícolas, los grupos sociales implicados, los conflictos, etc. Existe una desigualdad y diversidad de lo

que entendemos por “campo” o por “rural”. Es necesario reconocer y analizar las transformaciones económicas y sociales de la estructura agraria argentina; la heterogeneidad del “campo” argentino; los diferentes contextos rurales, ya que estas diferentes ruralidades son condicionantes de la escuela rural y del trabajo de los maestros.

Algunos temas aparecen como recurrentes, tales como: el trabajo pedagógico de plurigrado y la multifunción docente como forma de trabajo en escuelas rurales; diversidad de estas escuelas; cronogramas diferenciados; grandes distancias y dificultad en el acceso a los parajes; las familias, sus condiciones objetivas y subjetivas y su relación con las escuelas; condiciones materiales de las escuelas rurales y del trabajo de los maestros (falta de luz eléctrica, falta de agua potable, problemas de infraestructura).

El desarrollo e implementación de este proyecto implicó la toma de decisiones en todos los aspectos e instancias, desde la formulación inicial del mismo, el trabajo de campo, el trabajo en equipo, hasta la redacción del informe final. El trabajo implicó la puesta en marcha de un dispositivo complejo en el que hubo que coordinar y reorganizar un cronograma inicial, tiempos institucionales, tiempos personales y condiciones laborales y académicas de los integrantes del equipo. Fue un proceso de aprendizajes colectivo e individual.

Es de destacar que este proyecto resultó seleccionado en un proceso de concurso del Ministerio de Educación de la Nación. Este dato no es menor, porque en la evaluación de esta convocatoria se identificó que la ruralidad era una temática que podía y debía ser atendida en la formación docente inicial y en la investigación. Para nuestro equipo significó una oportunidad importante para incluir esta temática que se encuentra ausente en la propuesta curricular del magisterio.

Otro aspecto positivo fue la posibilidad de contar con financiamiento para llevar adelante el trabajo: realizar trabajo de campo en zonas rurales supone altos costos económicos para solventar traslados, alimentación, viáticos, alojamiento de los sujetos que llevan adelante la investigación. También fue importante contar con financiamiento para la adquisición de recursos materiales y libros, necesarios a la hora de trabajar en investigación.

Un tercer aspecto para destacar fue la posibilidad de contar con las instalaciones del Instituto de Formación Docente y con el espacio del CAIE de este Instituto para desarrollar nuestro trabajo, con su mobiliario, las computadoras, el acceso a Internet y la posibilidad de reunirnos y trabajar los días sábados en que el Instituto estaba abierto.

Un cuarto aspecto fue la conformación de nuestro equipo, integrado por docentes del instituto (algunos con experiencia en investigación y otros no), docentes externos y alumnos del profesorado. Inicialmente, esto implicó conocernos, plantear puntos de vista,

posicionamientos teóricos y metodológicos, articular tiempos personales. Coherente con uno de los objetivos de este trabajo, que es incluir la ruralidad en la formación docente inicial, se convocó a estudiantes que quisieran incorporarse. Gradualmente se fue constituyendo y construyendo como un colectivo de trabajo y de aprendizajes.

Si bien nos dividimos en sub-grupos para realizar las visitas a las escuelas, se mantuvo una constante relación y comunicación de todo el equipo. En este sentido, el hecho de realizar múltiples actividades en la institución, facilitaba los encuentros informales, donde se transmitían experiencias, interrogantes, etc.

Un obstáculo recurrente fue la dificultad para conciliar los tiempos y condiciones de trabajo de los integrantes del equipo con las actividades planeadas en el proyecto. Y esto no es casual, la investigación tiene una lógica de trabajo que es diferente a la lógica de la enseñanza y de otros trabajos y prácticas; implica otros tiempos, otros ritmos, otras interacciones. Los diferentes miembros, a la vez que participaban en este proyecto, seguían cumpliendo con sus actividades (asistir a clases, dictado de clases, investigación en otros ámbitos, tareas de gestión), cada uno continuó con sus actividades laborales, formativas y cotidianas. No fue sencillo compatibilizar los diferentes tiempos de todos y del proyecto. Algunos encuentros fueron realizados los días sábados para garantizar la asistencia de la mayoría de los miembros. Esta dificultad para conciliar tiempos y lógicas diferentes también se vio plasmada en la realización del trabajo de campo: cada salida al campo implicaba la permanencia de dos días en cada escuela rural, sumado al tiempo de viaje para llegar a cada lugar. Las distancias hacían que fuera difícil ir y volver en el día; además, el enfoque teórico y metodológico utilizado suponía la permanencia prolongada en los lugares para conocer el punto de “vista nativo” (Geertz, 1994).

Podemos pensar en una lógica de lo organizativo y otra lógica de lo investigativo (en sus dos planos que intentábamos mantener de un modo dialéctico: el empírico y el conceptual, teórico). Es necesario insertar una reflexión acerca de dos cuestiones significativas que han venido pesando en las posibilidades de llevar a cabo la investigación: por un lado generar condiciones organizativas, a modo de rompecabezas de cristal donde la mínima rajadura (e igual fragilidad) de una pieza hace que todo el resto se desarme o dé trabajo reconstruir (o sostener). La tarea se vuelve ardua en una institución donde no hay tradición en investigación, y donde las prácticas cotidianas apuntan a una serie de acciones que no condicen con las lógicas de la investigación. Por otro lado, el transporte pasa a ser, a veces, el tema prioritario al cual hay que dedicarle mucho tiempo y darle importancia: aunque uno quiera dedicarse a otra cosa, la búsqueda de permisos o acuerdos entre las diferentes capas de lo administrativo-

escolar; o bien la búsqueda de presupuestos y transportes que puedan llevarnos a las escuelas rurales, implica mucho tiempo y atención para poder seguir adelante con el trabajo.

Sostenemos que la formación docente es un espacio fructífero para ensayar y construir nuevas prácticas, entre ellas hacer y sostener la investigación. Apostamos a ella como una oportunidad para renovar las preguntas, en relación al pasado, al presente y al futuro: la posibilidad que abrió la Ley de Educación Nacional y el diseño curricular de formación docente inicial en Córdoba con la incorporación de seminarios orientados (en algunas instituciones, orientados a la ruralidad), y recuperar esto como insumo para la enseñanza.

Bibliografía

- Achilli, E. (2001) *Investigación y formación docente*. Laborde. Rosario. Argentina.
- _____ (2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde. Rosario. Argentina.
- Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comps.) (1998), *Formación, práctica y transformación escolar*. IICE. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Cragolino, E. (2007) *Educación en los espacios sociales rurales* (CIFFyH). Estudios sobre educación. Universidad Nacional de Córdoba.
- _____ (2004) “*Contribuciones de una perspectiva sociológica crítica a la formación de maestros rurales*”, ponencia presentada en Conferencia Internacional de Sociología de la Educación- Mid Term Conference, Research Committee 04, Sociology of Education, International Sociological Association (ISA)-2004: “Globalización, Educación, Resistencia y Tecnologías: la responsabilidad social de la sociología de la educación frente a los Movimientos sociales emergentes”. Ciudad de Buenos Aires. 25 - 28 de agosto de 2004. Mimeo.
- _____ (2004) Conferencia Central: “Ruralidad y educación: Líneas para pensar la investigación y la formación docente”, en *Actas de “Primeras Jornadas de Investigaciones Educativas de los I.F.D. del NOA”*. Departamento Investigación Instituto de Educación Superior N° 6001 “Gral. Manuel Belgrano” - Salta. ISBN 987- 20175-1-4 (Pags.12-25)
- Cragolino, E. Y Lorenzatti, M.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 . Narvaja Editor – Córdoba.
- Ezpeleta, Justa y otros (1991), *Escuelas y maestros*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Geertz, C. (1987) *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa.
- _____ (1994) *Conocimiento local*. Paidós. España.
- Guber, R. (2004) *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires. Paidós.
- Lorenzatti, M. Del C. (2005), El aula rural multigrado y la intervención pedagógica, En: Cragolino, E (2005) (comp.) *Educación en los espacios sociales rurales*. Serie Colecciones. Estudios sobre Educación. Centro de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Neufeld, M. R (1992) “Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales” en *Emía* N° 36/37, Olavarría.
- Rockwell, Elsie (1987), *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.

- _____ (1995), *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.
- _____ (1996): “Llaves (claves) para la apropiación; Escolarización rural en México” en: LEVINSON, B y otros: *The cultural production of educated person. Critical ethnographies of schooling and local practices*. State University of New York.
- Rosas Carrasco, Lesvia (2001). “La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales”, En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 2º trimestre, año/vol. XXXI, N° 002. Centro de Estudios Educativos. Distrito Federal. México. (pp. 9-58.)
- _____ (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y su concepción pedagógica*, Centro de Estudios Educativos. México.

Ficha curricular de las autoras:

Brumat, María Rosa

Doctora en Estudios Sociales de América Latina. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Docente en la Universidad Nacional de Chilecito (La Rioja, Argentina) y en la Universidad Nacional de Córdoba. Docente en Institutos de Formación Docente en Córdoba.

Sus líneas de trabajo son en temas referidos a la formación docente en las modalidades de educación rural y educación de adultos, políticas educativas, condiciones de trabajo docente en contextos rurales y formación en investigación.

Entre sus últimas publicaciones se encuentran: “Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana”, En *Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Rural. Aportes para la formación de futuros maestros*, Cuadernos de Trabajo, UniRío Editora, (pag. 121-129), ISBN 978-987-688-151-7, Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-151-7.pdf>;

Brumat, María Rosa (En co-autoría con María del Carmen Lorenzatti y Gloria Beinotti) (2014), “*Políticas de formación docente inicial para educación rural en Argentina*”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Número temático Educación Rural, Volumen 7, Número 3, Noviembre 2014, ISSN: 1989-0397. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3.html>; Brumat, María Rosa: “*Escuelas Normales Rurales a principios del siglo XX en Córdoba. Propuestas de formación de maestros rurales para el campo cordobés*”. XVIII JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. Universidad Nacional de General Sarmiento – Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 19 al 21 de Noviembre de 2014.

Correo electrónico de contacto: mariarosabru77@gmail.com

Dirección postal: Pasaje Damas de la Providencia 50. Barrio San Martín, Córdoba, Argentina (C.P. 5000). Teléfono: (0054) 0351152499312

Baca, Claudia Beatriz

Licenciada y Profesora en Letras en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), donde se dedica a la formación docente, y a la investigación en Enseñanza de Lengua y Literatura, participando en cátedras de la universidad y en distintos institutos de Nivel Superior y Medio de la provincia de Córdoba. Sus trabajos de investigación rondan la temática de la Didáctica específica en el área de Lengua y Literatura. Actualmente, realiza estudios sobre enseñanza de Lengua escrita y oral en escuelas rurales.

Participó en el Grupo La Ronda, dedicado a Formación Lectora y Literatura Infantil. Publicó el libro: *Mundo Malicha en referencia a la prof. María Luisa Cresta de Leguizamón*. Ha

Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°2. ISSN 2422-5975 (en línea). diciembre. 2015.

colaborado en proyectos y planes de Lectura y Alfabetización. Participó de diversos Grupos y tertulias literarias en la ciudad de Córdoba.

clauditabaca@gmail.com

Dirección postal: Independencia 575 2°B Córdoba. Teléfono: (0054)0351 7152602