

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

MARÍA ROSA BRUMAT

Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

1. Introducción

En este artículo presentamos resultados 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. Este trabajo reconoce aportes de la investigación etnográfica en América Latina, en el sentido que 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. Recuperamos aportes de Ezpeleta y Rockwell cuando plantean que el concepto de 'vida cotidiana' delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares. Las actividades observadas en una escuela, o en cualquier contexto, pueden ser comprendidas como 'cotidianas' sólo con referencia a esos sujetos; así, se circunscriben a 'pequeños mundos' cuyos horizontes se definen diferencialmente, de acuerdo con la experiencia directa y la historia de vida, de cada sujeto. Como categoría analítica, lo cotidiano se distingue de lo no cotidiano en un mismo plano de la realidad concreta; lo que es cotidiano para una persona, no es siempre cotidiano para otros. En un mundo de diversidad, como el escolar, se empiezan a distinguir así las múltiples realidades que se pueden identificar como 'escuela' por determinados sujetos, a comprender que la escuela es objetivamente distinta según el lugar donde se la vive (Rockwell, Ezpeleta, 1983:9).

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).

Distinguimos las nociones de 'práctica docente' y 'práctica de la enseñanza', entendiendo la práctica docente como aquella desarrollada alrededor del quehacer educativo (procesos de enseñanza y aprendizaje) que supone determinados procesos de circulación de conocimientos (Achilli, 2001). La práctica

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 55/4 – 15/05/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



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. pp.23). En tanto, la *práctica de la enseñanza o pedagógica es aquella práctica que se despliega en el contexto del aula, caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos* (Achilli, 2001. pp.23).

2. La educación rural en las políticas educativas en Argentina.

El Área de Educación Rural del Ministerio de Educación de la Nación se constituye, en el año 2004, en el marco de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (DNGCyFD). 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.

Como objetivos, se plantea que: todos los jóvenes rurales completen la EGB en sus lugares de residencia; todos los niños cursen el nivel inicial en escuelas de sus comunidades; disminuir la tasa de sobreadad de los alumnos; capacitar a todos los docentes rurales para el trabajo en plurigrado; abastecer a las escuelas rurales de los servicios básicos (agua, energía eléctrica, infraestructura adecuada, equipamiento). En esta Área se plantean tres líneas centrales de acción: plurigrado, agrupamiento de escuelas y especialización en educación rural para el nivel primario. A lo largo de este trabajo iremos desarrollando las acciones políticas en cada una de estas líneas en las dimensiones de análisis abordadas.

El Ministerio de Educación de la Nación definió, entre las prioridades de política educativa para la gestión 2004 -2007, la atención a las diferentes temáticas que se relacionan con la educación en la ruralidad.

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. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de la Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.* (Art. 17)

Con relación a la Educación Rural 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). 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).

A partir de 2006, y para dar cumplimiento a lo expresado en la Ley de Educación Nacional (Art. 49) y a la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, 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 para todos los niveles, videotecas institucionales, útiles escolares, laboratorios, *juegotecas*, 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 (*Horizontes*) y relevamiento de escuelas rurales (censos).

En la línea de *Especialización en Educación Rural para nivel primario*, y para dar cumplimiento a la Ley de Educación Nacional, desde el Ministerio de Educación de la Nación se crea un *Postítulo de 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, 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 postítulo se crea para dar cumplimiento a la Ley de Educación Nacional que plantea la formación docente para todos los niveles y modalidades del sistema educativo (Art. 73), se crea bajo la órbita del Área de Educación Rural, en el marco de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, del Ministerio de Educación de la Nación y articula con el PROMER que tiene una línea para capacitación docente y aporta los recursos económicos para esto. La propuesta articula estas 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 de este nivel).

3. 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 la lluvias, las distancias que deben recorrer los alumnos, y las inclemencias del clima. Los maestros de estas tres escuelas no son oriundos de estas comunidades, viven en las escuelas durante la semana y los

fin de semana regresan a sus hogares en la ciudad más cercana, *la vuelta a su casa que sucede los viernes, es una preocupación permanente y otra forma de combatir la soledad* (Ezpeleta, 1992: 32).

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

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. Son escuelas de personal único (PU), el maestro está a cargo de la enseñanza de 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, la superposición de tareas directivas, docentes y la organización de las escuelas (Lorenzatti, 2007). *El cargo de personal único es un cargo raro...hace buenos o malos maestros* (Ezpeleta, 1992:34).

Las escuelas no poseen tendido de red de energía eléctrica, sino que poseen paneles de energía solar para abastecer de energía para el uso del equipamiento eléctrico. Pero este sistema tiene sus limitaciones: el sistema instalado en las escuelas no resiste grandes demandas de energía, por lo que sólo sirve para conectar una televisión o una radio o enchufar los teléfonos celulares para cargar, pero no resiste la conexión de computadoras, de una heladera o maquinarias mayores. La poca capacidad de abastecimiento de energía eléctrica es una condición objetiva que no permite un aprovechamiento de los recursos que llegan desde el Ministerio de Educación.

El abastecimiento de agua también es un condicionante de la tarea en estas escuelas rurales. No existe suministro de agua potable de red, generalmente la provisión de agua es de pozo o de vertiente, con algún sistema 'casero' que se diseña en la zona para optimizar el recurso (por ejemplo, almacenar agua en toneles o hacer una conexión con otros vecinos).

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 martes 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, a veces 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 (para la que se reservan los días viernes) y el aislamiento y lejanía en la que se encuentran las escuelas (los docentes tienen que recorrer grandes distancias en sus vehículos particulares, que muchas veces no están preparados para esos terrenos). En sus vehículos transportan mercadería para la alimentación semanal de los alumnos, materiales didácticos, garrapas, y cualquier tipo de encargo que las familias pudieran hacerles (medicamentos, trámites personales, etc.). 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*.

4. Maestros rurales: formación docente y práctica cotidiana.

Los maestros admiten que en su formación docente inicial no tuvieron alguna materia que los acercara a la realidad de las escuelas rurales, una de las maestras nos contó que hizo sus prácticas de residencia para recibirse de maestra en una escuela rural. 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):

(...) En la carrera, cuando estudiaba para maestra, no tuve ninguna materia que me explicara algo de educación rural... la educación y la formación de los maestros está planteada para trabajar en escuelas urbanas... En la formación no hay una orientación específica de lo que es la escuela rural" (Entrevista maestra rural, escuela 1)

(...) una cosa es la formación docente y otra es la práctica áulica, la realidad de la práctica áulica. Porque en la formación docente, en el instituto donde yo fui, es como que veía materias sueltas. Uno no lo observa a eso hasta que no va a la práctica. Cuando vos vas a la práctica y te presentás y ahí ves lo que es trabajar en plurigrado (Entrevista maestra rural, escuela 2)

(...) yo estudié de grande (risas)...no me enseñaron nada de rural en el magisterio, pero yo cuando me recibí siempre trabajé en escuelas rurales, la mayor parte de mi experiencia, acá en la zona norte, y ahí vas aprendiendo (...) (Entrevista maestro rural, escuela 3)

En cuanto a la formación continua (capacitación, perfeccionamiento, actualización), dos de los maestros se encuentran cursando el Postítulo en Educación Rural y lo rescatan como una acción destinada específicamente a la ruralidad. Este postítulo tiene una duración de 400 horas y está organizado con instancias presenciales y no presenciales, con material impreso para los docentes y otros soportes. Los 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. También existen materiales de apoyo que indican modalidad de trabajo del docente: Recorrido de cursado para el maestro rural; Acompañar a los docentes rurales; Acerca de la carpeta personal (portafolios); Evaluación y acreditación.

La metodología de trabajo consiste en alternar espacios de encuentro entre los docentes y con los profesores y supervisores con alternativas de trabajo autónomo. Se proponen actividades de estudio y análisis de casos de enseñanza en plurigrado, situaciones de clase desarrolladas por cada docente con sus alumnos a partir de las orientaciones de los profesores y de la programación compartida con sus pares. Se elaboran registros y análisis de sus propias prácticas, análisis personal de sus desempeños, programaciones de aula. Cada maestro debe organizar una carpeta personal (portafolios) que reúne todas las producciones individuales durante el cursado. Se considera que los maestros que asisten al postítulo deben ir desarrollando los contenidos aprendidos en cada una de sus escuelas con sus alumnos.

¿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. pp.23):

(...) cuando se es maestro rural no sos docente simplemente. Sos el enfermero, sos el que escucha a los matrimonios que se llevan mal, sos el que trata de solucionar las cosas entre vecinos, sos el que le hace un trámite a alguien que necesite (...) (Entrevista maestra rural, escuela 1)

(...) en la escuela rural tenés que trabajar con los alumnos y con la escuela, porque al ser personal único, el docente carga con otras cosas: la dirección, el papeleo, las planificaciones, la limpieza, la cocina, el ser psicólogo, tener la escuela como un centro cultural, porque acá se desarrollan un montón de actividades. Como parroquia..., son muchas cosas, que yo las he ido aprendiendo a lo largo de estar acá. (Entrevista maestra rural, escuela3).

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, 2001:185). 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:

(...) hay algo que no nos enseñan cuando uno estudia para maestro y uno lo va aprendiendo a medida que va trabajando en la escuela..., que es toda la papelería de la escuela. Todo lo que es 'informes', lo que hay que entregar mes a mes, y al final de año, a eso aprendí a hacerlos acá, una vez que estuve en la escuela...el tema de los registros, yo lo vi una sola vez en 2do año cuando estudiaba, y el registro uno dice es fácil... pero cuando no tenés práctica... 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 alumno?, que voy a poner... son cuestiones que hay que plantearlas bien, porque ni siquiera la inspectora sabe cómo se hace la asistencia. Yo este año, trabajé todos los chicos juntos, la asistencia media, no la saco grado por grado...no podés poner en la asistencia media 0,5, la mitad de un alumno, no...hay que manejarse con el total, para sacar la asistencia media de los alumnos que vienen a la escuela, cuando tenés un chico en cada grado, es difícil hacerlo por grado...la inspectora nos retaba el año pasado y nos decía 'cómo puede ser que tengan asistencia perfecta', y la asistencia perfecta salía por eso, porque vos tenías en un grado un alumno y la asistencia media te salía: uno. Esa es una cuestión que tuve que aprender, la papelería, informes... hacerlo una y otra vez por miedo a que me salga mal (...) (Entrevista maestra rural, escuela 2).

Pareciera que toda la documentación administrativa escolar está pensada y diseñada según parámetros de la escuela urbana, *toda la papelería administrativa generada para las escuelas urbanas, llega a las rurales y debe ser cumplimentada* (Ezpeleta, 1992:32).

5. El plurigrado como forma de trabajo pedagógico

Desde la política educativa nacional se define una línea de trabajo del área de Educación Rural y desde allí se plantea la necesidad de reconocer modelos organizacionales propios de los contextos rurales. 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 espacios *plurigrados*, constituyendo unidades uni, bi o tridocentes. Nos preguntamos si la constitución del plurigrado como forma de intervención pedagógica se relaciona solamente a la escasa matrícula en escuelas rurales, ¿por qué en escuelas rurales no se designan más docentes como en el resto de las escuelas?, ¿cuál es la intencionalidad política de mantener esta situación?, ¿cuál es la historia del plurigrado como forma de enseñanza en escuelas rurales? Se plantea la potencialidad pedagógica que ofrece el plurigrado 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 Córdoba⁴, 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 conocimientos* (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.

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: 34) 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:

(...) trabajar con todos los alumnos juntos, en plurigrado fue un desafío... no fue un obstáculo...pero... los voy llevando así con el tema del pizarrón, hay dos pizarrones, uno para 1er ciclo y otro para 2do ciclo...y yo tengo pocos chicos, otra maestra tiene todos los grados, de jardín de infantes a 6to grado, y ahí se te complica...ella prepara fichas y les reparte para que vayan trabajando. Para mí fue un desafío importante (...).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, hubiese sido más conveniente para que yo hubiese logrado mejor mis objetivos (Entrevista maestra rural, escuela 2).

Cuando vos vas a la práctica y 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 de infantes, 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... Encima les quería dar todas las materias... Antes yo estaba desesperada porque veía que tenía unos de cuarto o quinto grado, que no leían y que no reconocían letras...¿Cómo hago? y nadie te sabía decir de qué manera. Entonces llegó un momento que yo dije no pregunto más, intento hasta que me dé resultado. Y bueno eso, no sé si está bien o mal lo que yo estoy

haciendo, lo que sí sé es que me da resultado... los alumnos leen y piden llevar libros a sus casas... (Entrevista maestra rural, escuela 1).

6. 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. En este sentido, recuperamos planteos de Rockwell y Ezpeleta: *Las sucesivas políticas estatales sostienen y delimitan la institución escolar. Su intencionalidad se traduce en normas para regir y unificar su organización y actividades. El estado define contenidos de la tarea central, asigna funciones; ordena, separa y jerarquiza el espacio para diferenciar labores, y de este modo define —idealmente— relaciones sociales. Filtrándose en todo ello, implícitamente, dispone sistemas de control. Pese a esta intencionalidad estatal, es imposible dos escuelas iguales. La institución escolar observada desde nuestras preguntas existe como un 'concreto real', en donde la normatividad y el control están siempre presentes, pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables. En realidad cada escuela es producto de una permanente construcción social.* (Ezpeleta y Rockwell, 1983:3).

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.

A manera de cierre, es importante destacar algunos aspectos. En primer lugar, subrayar el lugar que se ha asignado a la Educación Rural en las políticas educativas en los últimos cinco años. Es notable la diferencia en términos de decisiones, programas y acciones que se han venido implementando desde 2004 hasta la fecha destinadas a escuelas, maestros y alumnos de zonas rurales. No es menor destacar esto, ya que en la década de los noventa, con la implementación de la Ley Federal de Educación, 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 materiales (libros, multimedia, programas de TV, cuadernillos) y el suministro de equipamiento (televisores, DVD's, computadoras, internet) 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 a las realidades de cada escuela. Sabemos, por trabajar y conocer escuelas rurales de nuestra provincia, que muchas de ellas no cuentan con condiciones básicas que posibiliten el uso de estos equipamientos, como energía eléctrica o agua corriente. Muchas escuelas rurales de Córdoba se abastecen de energía eléctrica mediante paneles de energía solar que producen la energía

necesaria para el alumbrado y que no soportan conexiones de otros equipos como computadoras, televisores o DVD's, 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 posítulo de educación rural para maestros de nivel primario, ¿desde dónde se construyen los módulos de capacitación?, ¿estos módulos son iguales para todo el país?, ¿qué espacio existe para la incorporación de particularidades de cada jurisdicción?, ¿desde qué perspectivas de ruralidad trabajan y plantean sus actividades?, estos módulos, ¿reflejan las realidades de trabajo de los maestros en situaciones de plurigrado?, las instituciones que ofrecen este posítulo, ¿tienen historia de trabajo en educación rural?, ¿qué participación tienen en la construcción de esta propuesta?, los docentes capacitadores ¿conocen la problemática de las escuelas rurales?, ¿tienen trayectoria de trabajo y formación en esta área?. Podemos definir a este posítulo como una acción de formación docente continua dirigida a maestros rurales primarios de todo el país. Algunos de estos interrogantes se relacionan con la perspectiva desde la que son pensadas las acciones o espacios de formación continua para docentes (capacitación o perfeccionamiento). 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?. Estos son algunos de los interrogantes que nos surgen y que abren líneas a futuras indagaciones.

Bibliografía

ACHILLI, Elena (2001) *Investigación y formación docente*, Rosario, Argentina, Laborde.

BRUMAT, María Rosa (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

CRAGNOLINO, Elisa y BRUMAT, María Rosa (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

- CRAGNOLINO, Elisa y LORENZATTI, María del Carmen (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, Justa (1992), "El trabajo docente y sus condiciones invisibles", en *Nueva Antropología* 42, México.
- EZPELETA Justa, y ROCKWELL, Elsie (1983), "Escuela y clases subalternas", *Cuadernos Políticos* 37, México.
- EZPELETA Justa, y WEISS, Eduardo (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 1996.
- LEVINSON, SANDOVAL-FLORES y BERTELY-BUSQUETS (2007), "Etnografía de la educación. Tendencias actuales", En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XII N°34.
- LORENZATTI, María del Carmen (2005), *El aula rural multigrado y la intervención pedagógica*, En: Cragnolino, 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.
- ROCKWELL Elsie, (2001), "Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina", En *Cuadernos de Antropología Social*/N°13, pp. 53-64, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- ROCKWELL Elsie y EZPELETA Justa (1983), *La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.
- STREET, Susan, *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, 2001.
- TOVAR, T; GORRITI, L.C, MORILLO, E, (1989), *Ser maestro. Condiciones del trabajo docente en el Perú*, OREALC (UNESCO), Universidad de Buenos Aires.
-