
The initial level of education in rural contexts

María Celeste Baroni

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Jesica Soledad Ferreyra

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

lulufferreya26@gmail.com

Daiana Rigo

Universidad Nacional de Río Cuarto - ** ISTE

CONICET, Argentina

Edgardo Carniglia

Universidad Nacional de Río Cuarto - ** ISTE

CONICET, Argentina

Contextos de Educación

núm. 37, 2024

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

ISSN-E: 2314-3932

Periodicidad: Semestral

contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 02 Julio 2024

Aprobación: 23 Septiembre 2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13881395>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6935079005/>

Resumen: La investigación que se presenta trata sobre los desafíos que conlleva enseñar en el Nivel Inicial en contextos de ruralidades diversas, de las provincias de Córdoba y Chaco. Se propuso reconocer las percepciones sobre la enseñanza de Nivel Inicial en entornos rurales, en el marco de las trayectorias docentes, desde la perspectiva de los actores involucrados. Se llevó a cabo un estudio cualitativo de casos múltiples, abarcando ocho experiencias educativas de docentes rurales en las provincias de Córdoba y Chaco. Conforme al objetivo establecido, el foco de interés se centró en la formación de los docentes que desempeñan sus funciones en contextos rurales. Para el análisis de datos, se adoptó una estrategia que combinó enfoques cualitativos de naturaleza reconstitutiva y analítica. Los principales resultados muestran que en los entornos rurales surgen diversos desafíos a nivel individual, institucional y sistémico, que se manifiestan en la cotidianidad del trabajo docente. Entre esos retos se destacan la formación inicial, el trabajo en aulas plurigrado y la falta de reconocimiento por parte del sistema educativo de las necesidades específicas de las escuelas rurales. Lo encontrado permitirá delimitar acciones y propuestas de formación gradual en entornos educativos rurales que incluyen al nivel inicial.

Palabras clave: Formación Docente, Educación Rural, Nivel Inicial, Vulnerabilidad docente, Ruralidades.

Abstract: The research presented deals with the challenges of teaching at the Initial Level in diverse rural contexts, in the provinces of Córdoba and Chaco. It was proposed to recognise the perceptions about Initial Level teaching in rural environments, within the framework of teaching careers, from the perspective of the actors involved. A qualitative multiple case study was carried out, covering eight educational experiences of rural teachers in the provinces of Córdoba and Chaco. In accordance with the established objective, the focus of interest was centered on the training of teachers who perform their functions in rural contexts. For data analysis, a strategy combining qualitative approaches of a restorative and analytical nature was adopted. The main results show that in rural environments various challenges arise at the individual, institutional and systemic level, which are manifested in the daily work of teachers. Among these challenges, initial

training, work in multigrade classrooms and the lack of recognition by the educational system of the specific needs of rural schools stand out. The findings will allow for the definition of actions and proposals for gradual training in rural educational environments that include the initial level.

Keywords: Teacher Training, Rural Education, Initial Level, Teacher vulnerability, Ruralities.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda la educación en el Nivel Inicial en los contextos rurales recuperando los desafíos individuales, institucionales y sistémicos desde la perspectiva de los docentes. Específicamente, con el objetivo general de reconocer, en el marco de las trayectorias docentes de dicho nivel, las percepciones sobre la enseñanza de Nivel Inicial en las ruralidades de Córdoba y Chaco.

Las escuelas rurales se crearon con el objetivo de hacer llegar la cultura y el conocimiento a aquellos territorios con personas poco alfabetizadas o caracterizados por el aislamiento, la precariedad, la falta de reconocimiento o la conjunción de diversos factores que hacen que estos contextos queden en desventaja con respecto a las áreas urbanas de nuestro país. Escenario que motiva a conocer la formación de los/las docentes para enseñar en diversas ruralidades, entendiendo que los procesos educativos son situados y se moldean en función de las características de los territorios donde tienen lugar.

En los procesos de formación docente, se espera que los futuros maestros de Educación Inicial construyan las herramientas y estrategias necesarias para indagar e interpretar el contexto, ampliando, mejorando, complejizando y enriqueciendo los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El trabajo pedagógico que se lleva adelante en diversas ruralidades tiene como tarea prioritaria revalorizar ese mundo, es decir llevar a cabo prácticas más situadas asumiendo la defensa y promoción del espacio rural, lo cual también implica una decidida defensa de la identidad rural como parte de la cultura de estas poblaciones. Todo ello requiere de profesionales dispuestos a aprender la cultura, los valores, costumbres y tradiciones de estos lugares y reconceptualizar la tarea docente, resignificar la práctica y reflexionar sobre ello. Se trata de una retroalimentación entre la comunidad educativa, los niños/as, sus familias y la escuela.

Asimismo, en la diversidad de ruralidades, los procesos de enseñanza y de aprendizaje se ven teñidos por los procesos formativos iniciales de los docentes, quienes presentan diversos recorridos educativos, que pueden o no haber contemplado la complejidad de las características particulares que definen a cada territorio educativo, en las provincias de Córdoba y Chaco. En este sentido, se supone que el conocimiento de las trayectorias y percepciones de los docentes de Nivel Inicial de los territorios rurales contribuirá con las estrategias multisectoriales para la mejora de las condiciones sistémicas, institucionales e individuales de la enseñanza específica.

MARCO TEÓRICO

Desde la Ley de Educación Nacional N° 20206/06, 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” (Ministerio de Educación, 2006, p. 10).

En este sentido, cabe aclarar que no podemos hablar de una ruralidad en específico, ya que la realidad nos demuestra que existen diferentes ruralidades. Así, se observan diferentes contextos con características particulares que le dan forma a estos territorios. Gras (2019), por ejemplo, sostiene que el término nueva ruralidad emergió como categoría que intentó aproximarse a la desestructuración de los contornos que históricamente habían demarcado lo rural. Pronto mutó a su plural – nuevas ruralidades – dando cuenta de su polisemia, relacionada entre otros aspectos, con la especificidad de lo local y lo nacional frente a las tendencias homogeneizantes de la globalización. Estas formas de entender a las ruralidades también

repercutieron en los diferentes ámbitos de formación, ya que fueron surgiendo capacitaciones actualizadas para dar cuenta de estos contextos tan distintos entre sí. Por ende, estas capacitaciones impactaron en las trayectorias escolares de los estudiantes que, como define Terigi (2010), son el recorrido que realiza el alumno por la institución educativa desde que ingresa hasta que egresa. Además, esta autora plantea la diferencia entre la trayectoria teórica, que está basada en los supuestos pedagógicos, y una trayectoria real, que es el camino recorrido por los alumnos dentro de la institución escolar.

Cabe destacar que el docente sigue aprendiendo luego de su formación inicial, sea mediante las capacitaciones actualizadas mencionadas con anterioridad, cursos, o simplemente en el contacto continuo con el entorno educativo en general. Por ende, la formación docente es un proceso gradual y permanente que acompaña toda la vida profesional. Por lo que, durante la formación inicial, y sobre todo en las prácticas es donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión, de acuerdo a los planteos de Davini (2015).

Es así que, la formación inicial del docente, como bien se menciona, es un proceso que tiene como propósito el desarrollo de competencias relacionadas con el saber didáctico para desempeñar el ejercicio profesional. Los sujetos en formación deben desarrollar una serie de habilidades concretadas en propuestas didácticas, sobre todo, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, transformando los saberes teóricos en saberes prácticos.

Por ello, resulta fundamental tener en la formación contenidos que acerquen a la realidad rural en los tiempos que corren, teniendo en cuenta que para comprender el presente de estas instituciones debemos primero analizar y comprender el pasado y el contexto de las zonas rurales y las instituciones educativas que en ella emergen.

Caracterización de las zonas rurales de Córdoba y Chaco

Adentrándonos en la zona de la pampa cordobesa, los jardines de las escuelas rurales presentan realidades diversas y contrastantes de acuerdo a las distintas jurisdicciones del país, resultado del entrecruzamiento de factores tales como la diversidad territorial, distancias a los centros urbanos, dispersión de la población, entre otros.

La provincia de Córdoba presenta una importante variedad de territorios, abarcando desde zonas serranas, pasando por llanuras húmedas, Bosque Chaqueño y la zona pampeana. De esta última se puede decir que, junto con áreas de otras provincias, integra la pampa argentina como “una extensa planicie de alrededor de 52 millones de hectáreas, opera con sus estructuras productivas y procesos-históricos y culturales como un macro escenario o territorio de tensiones entre lo global, lo nacional y lo local que atraviesa la trayectoria de la escuela rural primaria” (Tamargo y Carniglia, 2019, p. 431). Por ello, cabe destacar que las docentes entrevistadas de la Provincia de Córdoba se corresponden con las localidades de La Paz, Las Tapias, Laboulaye, Chucul y San Ambrosio.

En este sentido, el clima de esta zona varía de subtropical a húmedo ya que el verano como la estación más cálida es también la más lluviosa. Además, tiene inviernos frescos y con heladas frecuentes, pero sin nevadas. En cuanto al bioma, predomina el pastizal donde el tipo de vegetación es la pradera, seguido por la estepa. Toda esta región ha sido modificada fuertemente por el hombre, lo cual ocasionó que se pierda gran cantidad de vegetación autóctona. Algunas de las actividades que dieron lugar a que esto suceda fueron la construcción y edificación dando lugar a zonas de interfaz como así también la producción agrícola y ganadera (Arana *et al.*, 2021).

Sin embargo, tal como sostienen Sabanes y Rovatti (2015), "Las características ambientales de la región pampeana favorecen especialmente las prácticas de la agricultura y de la ganadería" (p. 46). De esta manera, se observa, entre otras unidades productivas, a la agricultura familiar como una modalidad socioproductiva. Tamargo y Carniglia (2019) sostienen que la agricultura familiar de la pampa cordobesa "es una categoría social subordinada, vulnerable y demográficamente predominante en la pampa argentina durante el siglo XX que resulta clave para comprender la génesis y transformación de la escuela rural en este territorio por cuanto generó y aún reproduce uno de los modelos productivos y de vida peculiares de la historia agraria regional" (p. 431).

Por otro lado, en la Provincia del Chaco, la localidad de Tigra se encuentra en un territorio extrapampeano: la zona chaqueña oriental que ocupa aproximadamente la mitad oriental de Formosa y Chaco, el noroeste de Corrientes y el extremo norte de Santa Fe. Su clima es más húmedo; las precipitaciones aumentan desde el oeste hacia el este. "El relieve consiste en una llanura extremadamente plana, con pendientes muy suaves en sentido oeste-este del orden de 20 a 40 cm/km. Geomorfológicamente, constituye un bloque hundido, relleno con sedimentos de los ríos Pilcomayo, Bermejo y Juramento. La baja pendiente de toda la región, combinada con las crecientes estacionales de los ríos, favorecen los procesos fluvio morfológicos, y generan una topografía local irregular, con albardones elevados y sectores anegables" (Arana *et al.*, 2021, p. 78).

En este contexto, La Tigra se encuentra en el Departamento de O'Higgins. La principal vía de acceso para llegar a esta comunidad se encuentra a través de la ruta nacional 95, a su vez lindera con las comunidades de Presidente Roque Sáez Peña, San Bernardo, Villa Ángela y La Clotilde. Al este de esta localidad se encuentra la comunidad aborígen de mocoví, la cual también dio vida a esta zona.

Como se puede vislumbrar cada uno de estos territorios tienen características particulares que los hacen únicos, esto no solo influye en los procesos agroganaderos, sino que también le da identidad a cada una de las instituciones que allí emergen y por ende a sus comunidades, por ello es necesario conocer los procesos históricos de la agricultura de estas dos zonas, las cuales se muestran en el Cuadro 1 y 2.

Cuadro 1.
Etapas de la Agricultura en la pampa cordobesa

Etapas	Características
Una prolongada transición de chacras y chacareros entre la agricultura colonial y moderna (1810 - 1870)	Explotación familiar reconocida como actor predominante en la producción agrícola y ganadera caracterizadas por ser diversificadas y para consumo interno
La emergencia de arrendatarios y colonos en la expansión agrícola de la agricultura moderna bajo el régimen agroexportador (1871 - 1935)	Emergen los establecimientos familiares como una forma proto- capitalista clave para la expansión de la agricultura cordobesa, economía primario- exportadora. Implantación de la agricultura moderna, mano de obra para una agricultura relativamente mecanizada.

La capitalización, diversificación y expulsión de las unidades productivas en un marco de industrialización (1936- 1975)	Las crisis mundiales e internas provocan el estancamiento de la agricultura forzando el cambio hacia actividades productivas como la carne, la leche y las oleaginosas. Proceso de urbanización producto de la industrialización sustitutiva de importaciones. Se da la migración rural- urbana de la fuerza de trabajo familiar reemplazada por la maquinaria agrícola. Nuevas formas de organización familiar e incorporación de la mujer en el ámbito laboral
Una crisis de los pequeños agricultores familiares en un contexto de agriculturización, cambio técnico y valorización financiera (1976 - 2001)	Cambio tecnológico que desencadena una nueva expansión de la agricultura cordobesa. Evolución desfavorable de las explotaciones familiares. Predominio del cultivo de soja, incorporación de tierras nuevas y retiradas de la ganadería. Profundización del capitalismo agrario pampeano. Se da la pluriactividad rural o urbano- rural. Los modos de vida familiares se transforman. Mayor consumo de tecnologías digitales, radio y televisión.
La relativa recuperación de las explotaciones familiares en una transición desde las políticas neoliberales y una renovada articulación globalizada entre campo e industria bajo el agronegocio (2001- ...)	Agronegocio como un vigente modelo predominante de producción globalizada. Transectorialidad; la priorización de las necesidades del consumidor global; la generalización, ampliación e intensificación del papel del capital en los procesos productivos agrarios Generación de tecnologías transgénicas Disputas por tierras en carácter de un fenómeno global. Lógica del agribusiness.

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos en la investigación

Cuadro 2.
Etapas de transformaciones productivas del Chaco

Primavera Algodonera 1920- 1960	Expansión algodonera Nuevos agentes de comercialización: Brasil Desmonte indiscriminado para la producción de algodón Mano de obra familiar, pequeños y medianos productores.
La sojarización de los campos chaqueños 1970- actualidad	Reemplazo del algodón por la soja Inoperancia de sistemas mecanizados de cosecha de algodón, incorporación de nuevas maquinarias. Endeudamiento de los pequeños y medianos productores. Alta concentración del acopio y escasa demanda laboral.

Despidos masivos. Nuevos agentes de comercialización:
China Incorporación de los nuevos productores
provenientes de la región pampeana. Chaco como silo
Granario.

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos en la investigación

Breve aproximación a la Historia de la educación rural en Argentina

Finalmente, para poder comprender a las escuelas rurales y los desafíos que se presentan en estos contextos, es necesario hacer un recorrido por la historia de la educación rural en nuestro país, la misma nos da la posibilidad de ver cómo se fue configurando a lo largo del tiempo.

Cabe destacar que la historia del Nivel Inicial en nuestro país comienza casi en paralelo con la creación de la escuela pública, por ese motivo es que se desarrollaron los puntos y sucesos más relevantes de la misma en orden cronológico lo que se ve reflejado en el cuadro 3, que sintetiza ese proceso. Por otra parte, resulta fundamental dar cuenta de que son muy pocas las investigaciones acerca de la historia de las escuelas rurales, por lo tanto, los hechos resultan escasos y acotados a temas y períodos muy puntuales.

Cuadro 3.
Etapas de la Educación Rural en Argentina

Periodo Preliminar	En 1480 los Incas llegaron al noroeste argentino y produjeron grandes transformaciones en la cultura, modos de vida y educación. En 1776 se crea el Virreinato del Río de La Plata y con ello trajo aparejado nuevos cambios en materia educativa, debe culturizarse a la población de acuerdo a los mandatos europeos. La educación de los niños/as estaba a cargo de los sacerdotes en las iglesias y las casas de beneficencia.
Primera Etapa 1884-1930	El estado nacional dicta una ley en 1884 n. 1420, donde se hace cargo de la instrucción primaria en Capital Federal y Territorios nacionales. En los debates en el Congreso Pedagógico de 1882 y en las discusiones de 1883 y 1884 que produjo la ley nro. 1420, se había dejado bien en claro que no alcanzaba con sólo leer, escribir y contar. En las zonas rurales se plantean escuelas ambulantes porque era muy costoso establecer escuelas y mantenerlas en el tiempo. 1905 Se sanciona la Ley 4874, complemento de la ley 1420, que busca que, en las provincias en que se necesite, se creen escuelas infantiles mixtas y rurales. En 1917 se aprobó el primer Programa para Escuelas Rurales.
Segunda Etapa 1930- 1950	En 1930 la Escuela rural continúa casi inmutable y sin cambios desde que se inició. Se da la migración del campo a la ciudad, el fenómeno de la despoblación del medio rural y la aglomeración humana en los centros urbanos y el paulatino pero creciente empobrecimiento del agro. En 1944 y 1945 se dan los primeros Congresos de Maestros Rurales y empieza a

	consolidarse esta modalidad de la educación. En 1945 se crean las escuelas granjas en la provincia de Buenos Aires. A principios del año 1948 se publica una compilación de Olga Cossettini sobre la situación de la educación rural. El año 1949 se reúnen en un Congreso, maestros y autoridades, fijando los lineamientos generales del Programa para Escuelas Rurales, actualmente en vigencia.
Tercera Etapa 1950- 1960	En 1957 el reclamo de la creación de un organismo permanente que centralizará la labor en materia de educación rural hizo que el Consejo de Enseñanza Primaria ordenara la redacción de un proyecto de creación de la Sección Educación Rural. En 1958 se promulgó el Estatuto del Docente, comenzaron a funcionar las Juntas de Calificación y Disciplina y se realizaron concursos. En 1959 se deciden en el CNE los homenajes a los 150 años de la gesta revolucionaria de 1810. Entre los actos se piensa en la realización de una Jornada Pedagógica acotada a la Escuela rural.
Cuarta Etapa 1960- 1990	En el año 1962 egresa la promoción más numerosa de 117 alumnos. En 1964 se produce una baja en la matrícula porque habían comenzado a funcionar la Escuela de Hermanas (institución religiosa) también con la carrera de magisterio y la Escuela de Comercio (desde el año 1961). En septiembre de 1976 el primer ministro de la nación anunció la descentralización progresiva de los servicios educativos que se encontraban bajo jurisdicción nacional. La Ley Federal de Educación de 1993 produjo una modificación estructural en lo que fuera el modelo de organización tradicional. El Plan Social Educativo (1993-1999), desarrolló políticas destinadas a garantizar la inclusión de los niños/as y jóvenes adolescentes en el último trayecto de la Educación General Básica.
Quinta Etapa 1990- actualidad	En el año 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional (LEN) que instaure como modalidad del sistema educativo a la educación rural. En el año 2010 se implementa un postítulo denominado Postítulo en Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Rural para el Nivel Primario brindado por el Ministerio de Educación de la Nación. El mismo se ejecutó hasta el año 2013. El Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente desarrolla metas y objetivos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En 2006 se estableció para las diversas líneas de acción destinadas a la ruralidad, un financiamiento específico a través del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF). Este financiamiento se tradujo en el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER)

Fuente: Elaboración propia

Este recorrido histórico refleja la evolución y los desafíos constantes que enfrenta la educación en contextos rurales. En síntesis, desde la influencia incaica en 1480 hasta su formalización como modalidad en la Ley de Educación Nacional de 2006. Inicialmente, la educación estaba a cargo de sacerdotes y beneficencias, y desde 1884, con la Ley 1420, el Estado asumió la instrucción primaria. Durante el siglo XX, las reformas educativas incluyeron programas específicos para áreas rurales y la creación de escuelas granjas. En la actualidad, proyectos como el PROMER buscan mejorar la inclusión y calidad de la educación en zonas rurales, con un enfoque especial en la formación docente.

DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación tuvo como objetivo conocer las percepciones de las docentes que trabajan en escuelas rurales en cuanto a su formación, adaptando un enfoque cualitativo- interpretativo, según el cual se “intenta comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral [...] en este sentido, tiene lógica remontarnos al pasado para comprender y afrontar mejor el presente” (Pérez citado por Ricoy, 2006, p. 17).

Muestra

La muestra en el proceso cualitativo consiste en el grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia (Sampieri et al., 2006).

El muestreo utilizado fue el no probabilístico por conveniencia, dado que en este tipo de muestreos la unidad de análisis está a disposición del investigador en un momento determinado. Participaron 5 educadoras pertenecientes a la provincia de Córdoba y 3 a la del Chaco, ofreciendo el consentimiento de ser parte del estudio. A continuación, se describe en el cuadro 4, la muestra.

Cuadro 4
Aspectos sociodemográficos de las docentes

Docentes/ Aspectos	DC1	DC2	DC3	DC4	DC5	DCH1	DCH2	DCH3
Lugar de residencia	Urbano	Urbano	Urbano	Urbano	Urbano	Rural	Urbano	Urbano
Edad	34	37	57	49	33	59	51	45
Género	F	F	F	F	F	F	F	F

Fuente: Elaboración propia en base a datos recolectado

Cómo se logra vislumbrar las 8 docentes entrevistadas pertenecen al género femenino, con un rango etario entre los 30 y los 60 años. Si bien se puede apreciar que la mayoría de ellas viven en zonas urbanas, deben trasladarse a diferentes distancias para poder llegar a las instituciones donde trabajan.

Instrumento de recolección de datos

La recolección de datos tuvo lugar en los ambientes naturales y cotidianos de las participantes.

Existen diversas estrategias para recolectar datos tales como la observación, cuestionarios, entrevistas; esta última es la más utilizada en investigaciones cualitativas ya que nos permite obtener datos de manera más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles (Sampieri *et al.*, 2006).

Por este motivo, es que en la investigación realizada se decidió utilizar como instrumento de recolección de datos una entrevista semiestructurada porque los temas de las preguntas están predeterminados pero las respuestas fueron postdeterminadas.

En base al objetivo formulado, se esbozó un guion para la entrevista contemplando varios ejes a partir de los cuales se fueron generando las preguntas correspondientes. Esta estrategia tuvo como finalidad poder conocer con mayor profundidad la formación de las docentes que se desempeñan o desempeñaron en contextos rurales. Los ejes problematizadores fueron: datos sociodemográficos (esta información resultó relevante para poder conocer a las docentes y además saber si debían o no recorrer grandes o pequeñas distancias para llegar a las instituciones rurales donde ejercen); datos de la escuela (a través de la recolección de estos datos se buscó conocer donde están ubicadas las instituciones educativas, con qué servicios cuentan y como es el contexto en donde están inmersas para poder acercarnos a la realidad de cada uno de estos establecimientos); antecedentes y situación laboral actual (en este eje lo que se buscó conocer es la formación inicial de las docentes, donde realizaron sus estudios del profesorado, como fueron los mismos y si recibieron capacitaciones en ruralidades o debieron realizarlas de manera particular una vez recibidas); experiencia y formación docente (se tuvo en cuenta esta temática ya que es la que atraviesa la investigación, además a partir de este eje se pudieron conocer los desafíos y limitaciones que presentan día a día estas educadoras a la hora de realizar sus prácticas en escuelas rurales, como así también su formación en cuanto al trabajo en estas zonas y las competencias y habilidades que han podido desarrollar); presente y futuro en la docencia en las ruralidades (en este último eje, lo que se buscó conocer fue cuales son las problemáticas a nivel individual, institucional y sistémico a la hora de trabajar en las ruralidades como así también conocer las ideas que tienen las docentes acerca de porque es tan importante enseñar en estos contextos).

Como se puede entrever las entrevistas realizadas tenían el foco en conocer en profundidad la formación inicial y continua de las docentes que se desempeñan en contextos rurales.

Procedimientos

Una vez construida la guía de preguntas se prosiguió a contactar a las docentes vía WhatsApp, aquí cabe destacar que muchos de los contactos fueron surgiendo de otras docentes del director de la tesis y de personas allegadas que tenían contacto con docentes rurales.

Una vez realizado el paso anterior, se les dio a conocer a las entrevistadas el tema de la tesis, los objetivos, el modo en que se iba a llevar a cabo la entrevista siendo esta virtual a través de la plataforma Google Meet y se pactaron los días y horarios. Antes de comenzar con cada entrevista se les volvió a informar que se iba a resguardar su privacidad y se les solicitó permiso para grabar las mismas. El promedio de las entrevistas duró aproximadamente entre 1 y 2 horas en donde las docentes pudieron expresarse con total libertad, comentar sus experiencias y se habilitó la repregunta. A su vez a través de las preguntas surgieron otros temas que no se habían contemplado y se pudo profundizar en la temática.

Análisis de datos

El análisis de los datos cualitativos se realizó de forma manual, con el propósito establecer las categorías emergentes a partir de la clasificación de los resultados en diferentes dimensiones, posteriormente los mismos fueron interpretados y teorizados, obteniendo tres puntos principales: la trayectoria de formación, las limitaciones profesionales y los desafíos individuales institucionales y sistémicos.

Para esto, se diseñó una matriz de información que permitió comprender las experiencias de las docentes rurales desde diferentes dimensiones como así también de categorías emergentes para, a partir de ellos, establecer las relaciones de su labor y el entorno rural cultural. Para identificar las categorías emergentes se interpretaron las entrevistas transcritas a través de la matriz de datos, de igual manera, para el análisis de la información, se cifraron las entrevistas de los maestros con la letra DC o DCH y un consecutivo numérico [DC1, DC2, DCH1, DH21] como se ha dejado en claro anteriormente.

A partir de la información obtenida, se llevó a cabo el procesamiento de la misma desde un enfoque cualitativo, entre reconstitutivo y analítico. De acuerdo a los planteos de Kornblit (2007), el modo reconstitutivo tiene que ver con poder retomar en detalle las voces de las entrevistadas, manteniendo la fidelidad de sus dichos casi sin mediar interpretación por parte de quien investiga.

Por otra parte, también retomando a Kornblit (2007), el modo analítico tiene que ver con poder analizar a través de la construcción de categorías las formas de pensar y las reflexiones que realizan las entrevistadas sobre la temática que investigamos.

A partir de ello, se pudieron establecer semejanzas y diferencias entre los diferentes relatos, permitiendo que emerjan nuevos conceptos y estructuras que permitieron conocer a las unidades de análisis, sus contextos y las instituciones escolares en donde desarrollan su accionar.

Estos procedimientos de análisis ocurren como un paso explícito en la interpretación conceptual del conjunto de datos como un todo, utilizando estrategias analíticas específicas para transformar los datos crudos en una representación nueva y coherente del fenómeno estudiado.

El proceso de análisis de datos cualitativos se compone de distintas fases, aunque puede ser un procedimiento iterativo o de aproximación sucesiva. Las fases principales incluyen:

- El descubrimiento y la recopilación de los datos
- La preparación, revisión y transcripción de los datos, en su caso, a texto.
- La organización de los datos según criterios, que pueden ser de tipo cronológico, temático, etc.
- La categorización, etiquetado y codificación de los datos, que los prepara para el análisis
- El análisis de los datos y generación de hipótesis, teorías, conclusiones, etc.

RESULTADOS

De acuerdo a los objetivos planteados se presentan los resultados en torno a tres categorías centrales.

Trayectorias de los docentes en dos ruralidades

Para poder hablar de las trayectorias de formación de los docentes entrevistados es necesario partir de que son las trayectorias, en este sentido Terigi (2010) sostiene que para comenzar es preciso tener en cuenta el concepto de trayectorias educativas, de manera tal que ayude a comprender cómo los desafíos que asumen los docentes de la escuela rural se relacionan en gran parte con su trayecto formativo. Birgin y Charovsky (2013) entienden a “las trayectorias como recorridos o itinerarios personales que desarrollan los sujetos en determinados contextos sociales, institucionales, históricos, culturales y territoriales” (p. 35).

El concepto de trayectoria permite analizar los recorridos de los sujetos en distintos aspectos de su vida, considerando que siempre entrelazan diversas dimensiones de la vida social. Por lo tanto, involucra condicionamientos sociales y también decisiones y estrategias de los sujetos.

“Una trayectoria es un camino que se recorre, que se construye que implica a sujetos en situación de acompañamiento” (Nicastro y Greco, 2009, p. 24).

En esta misma línea, cabe reconocer que cada propuesta formativa entorna una multiplicidad de formas de enseñanza, organizar contenidos, tiempos y espacios de manera singular y habilitar así determinados recorridos posibles. Este reconocimiento implica asumir responsabilidades colectivas e institucionales para garantizar aprendizajes significativos y el egreso efectivo de los estudiantes de formación docente.

Entendiendo que la formación remite a una dinámica de desarrollo personal, un trabajo sobre uno mismo a través del cual un sujeto se prepara, se “pone en forma”, como señala Ferry (1997) para una determinada práctica profesional.

Los procesos formativos de diferentes docentes rurales de Córdoba, específicamente de la región pampeana como así también la experiencia de docentes de Chaco, muestran diversas perspectivas.

En concreto, sostuvieron que la formación inicial obtenida en los profesorados es insuficiente o nula para el ejercicio de la docencia en este sentido una de las docentes de Córdoba expresó que: *“No, para nada, no la que hice yo, te estoy hablando de 30 años atrás, hicimos alguna observación, pero no, no es suficiente”... “y un poco porque el que te da la carrera nunca estuvo en una escuela rural, entonces está lejos de saber lo que es una escuela rural, segundo porque se va dando todo en cuanto a bibliografía y cosas que están bastante lejos de lo que es la realidad, habría que hacerse más insistencia en la práctica, entiendo que no es fácil pero es necesario que sepan lo que es trasladarse”* (C1).

Por otra parte, con respecto a las entrevistadas de la Provincia de Chaco se pudo dar cuenta de que, en su formación de grado, se trabajaron contenidos relacionados con las particularidades de las zonas rurales, por lo cual no han tenido grandes dificultades al insertarse en estos territorios y pudieron sortear los desafíos que se les presentaban. Cabe destacar que aquellas entrevistadas con edad avanzada o jubiladas no han recibido en su formación los contenidos relacionados a la ruralidad, pero sí los están recibiendo las docentes de las nuevas generaciones pues son incorporados en los planes de estudio de dicha provincia a partir de la implementación del nuevo diseño curricular en el año 2015. En este sentido, una de las docentes de la Tigra sostuvo que:

“Nivel Inicial si bien esta hace muchos años es un nivel joven [...] A mí siempre me decían que en el campo se trabaja distinto, que en el campo yo nunca vi la diferencia en cuanto a por ejemplo las formas de planificar o los temas a desarrollar [...] Yo también estuve muchos años de profesora de residencia pedagógica y yo siempre les decía a las chicas que no hay diferencias en el planificar, en el organizar una clase, en los momentos de la clase, en las estrategias, en la forma de redactar un objetivo [...] No todas tienen la suerte de hacer la residencia en un rural [...] lo que sí hay es dentro de la misma carrera el espacio curricular de educación rural [...] El último programa que tienen ahora las chicas que están en Inicial desde el 2015, desde entonces tienen un espacio curricular que se llama Educación Rural, si, tienen ese espacio pero yo en mi formación no me acuerdo [...] Acá las chicas en esta materia de Educación Rural ellas salen al campo a hacer observaciones, no es ni práctica ni residencia sino que van con la profesora al menos para ver el ambiente, como se desenvuelven, las distancias, como es la vida en el lugar, hacen todo ese tipo, en ese espacio curricular hacen todo eso” (C2).

Como se puede observar en las voces citadas existen diferencias entre ambas provincias dando por hecho que la formación que recibieron las educadoras de Córdoba en cuanto a Educación Rural es menor y resulta fundamental tenerla en cuenta ya que, tal como mencionan Cragnolino y Lorenzatti (2002), “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” (p. 71).

Otro punto importante en el que coincidieron varias de las entrevistadas es con respecto al plurigrado, ya que sostienen que hay una falta de contenidos en los profesorados con respecto a esta manera de organizar la enseñanza y, por ende, ello incide en el accionar docente, ya que las entrevistadas expresaron que existe una sobrecarga que las lleva a priorizar tareas que tienen que ver con lo asistencial por encima de lo pedagógico. En palabras de las docentes de Chaco:

“cómo te decía hoy la infraestructura que a veces no es la adecuada no tenes cocina, no tenes canilla, no tenes comodidades en el lugar, por ahí tenes que invertir un poco de esas tres horas, que tendrían que ser exclusivamente para dar clase, en preparar el mate cocido, prender el fuego, ir a buscar el agua “Esas cuestiones que por ahí te quitan de tu función pedagógica, te quitan tiempo” “Ser asistente social” “Si, el rural es un poquito más asistencial que el urbano” (C).

Como se pudo analizar, la formación inicial en ruralidades es importante ya que te prepara no solo para brindar los contenidos adecuados al contexto y necesidades de la comunidad, sino que también debería poder prepararte para todos los desafíos que implica ser personal único, en los cuales la sobrecarga de tareas también suele ser un desafío que debe sortearse para no priorizar lo asistencial en referencia con lo pedagógico.

Limitaciones de la formación profesional en las ruralidades

Reconocer las expectativas, retos, ventajas y dificultades que tiene la labor docente, desde la voz de ellos mismos, es lo que nos aboca en este apartado. Tanto en la formación del profesorado como en las futuras formaciones de los docentes la presencia de la Educación rural es limitada, escasa y puntual.

El profesorado presenta escasa formación como ya hemos podido vislumbrar y poca experiencia para este contexto. Incluso, en muchas ocasiones, las experiencias previas y la formación inicial recibida actúan a modo de lastre.

Al indagar por las principales dificultades que tuvieron cuando iniciaron su práctica, las maestras infieren ciertas limitaciones en sus prácticas educativas cotidianas como en su formación. Dando cuenta que muchas veces les resulta dificultoso atender a las particularidades de la enseñanza en estas zonas y por lo tanto se les presentan diversos desafíos relacionados a tal como mencionan Hérítier y Hormaeche (2020):

- la complejidad del trabajo simultáneo con niños/as de diferentes grados.
- atender la diversidad de edades, intereses, niveles de madurez y desarrollo y ritmos de aprendizaje.
- realizar el seguimiento de trayectorias escolares teniendo en cuenta las particularidades que define el proceso de aprendizaje de cada estudiante.
- disponer de los recursos pedagógicos a utilizar.
- la planificación de las diversas temáticas en los diferentes grados.

En expresiones de las educadoras de Córdoba

“por ahí se me complica con los de 3 porque es muy difícil adaptar las actividades [...] es eso, como haces para enfrentar la multiedad” (DC5).

“la verdad cuando recién te recibís del profesorado la mayoría de las cosas que ves te sirven para sala de 5, después para 3 y 4 es otra cosa, entonces eso te falla[...] y si, si seguramente si lo hubiera visto, si por lo menos en el profesorado me hubieran dado algunas técnicas o estrategias para trabajar así con plurisala, si yo creo que seguramente me hubiera resultado más fácil [...] a veces me cuesta, no siempre puedo pensar un mismo tema y dividirlo y hacerlo, adaptarlo a las edades y nada porque siempre porque cada niño tiene su ritmo, por ahí hay algunos, son 3 salas pero tenes que pensar que son 4 salas” (DC2).

Otras de las limitaciones que se lograron identificar en este tipo de zonas y, por ende, en las respuestas de las docentes es con respecto a los alumnos que pertenecen a familias “golondrina”, es decir, a grupos domésticos que se trasladan de una zona a otra en busca de trabajo. Uno de los motivos por el cual existe un reducido número de estudiantes en las salas, tal como sostiene Hamodi (2014) “Una de las principales problemáticas de la escuela rural es el reducido número de alumnos y alumnas que éstas tienen escolarizados.”

Dentro de los testimonios una de las docentes de Córdoba sostuvo que:

“el contexto que tenemos, son la mayoría gente golondrina, a veces uno puede llegar a hacer un gran proyecto, lo planificas para 10 alumnos y al mes siguiente se te va una familia o dos, quedaron dos y te quedo el proyecto ahí” (DC3).

Sumado a lo anterior, las educadoras encuentran dificultades también en cuanto a los agrupamientos de los niños/as, ya que son grupos heterogéneos, es decir, con distintas edades en el mismo espacio. Motivo por el cual, resulta complicado organizar la clase para que todos los alumnos y alumnas puedan atender correctamente las explicaciones, a pesar de que algunos de los docentes posean conocimientos referidos a esta forma de agrupar a los niños, estos resultan escasos a la hora de realizar sus prácticas cotidianas en las instituciones. Tal como plantea Terigi (2008), “las herramientas que suelen disponer los maestros, centradas en la enseñanza simultánea a un grupo de alumnos relativamente homogéneo, se muestran inadecuadas para afrontar la organización de la enseñanza dentro de las secciones múltiples” (p.175).

Inconveniente identificado por las docentes:

“Y si, si, seguramente si lo hubiera visto, si por lo menos en el profesorado me hubieran dado algunas técnicas o estrategias para trabajar así con plurisala, si yo creo que seguramente me hubiera resultado más fácil... y la creatividad que te decía que no siempre la tengo y me cuesta también” (DC5).

Otra problemática que se ve es en relación al estado de los caminos rurales y los medios de comunicación con el casco urbano (Tamargo y Carniglia, 2019). Esta situación no es actual, sino que data desde las primeras escuelas rurales y afecta a la continuidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes por la acumulación de inasistencias. Varias de las características de las zonas rurales originan esta limitación: el relieve escarpado, la ausencia de caminos asfaltados, el deterioro de sendas y caminos por las lluvias, las distancias que deben recorrer los alumnos y los efectos de las inclemencias del clima (Brumat, 2011). Las entrevistadas reconocen este problema:

“Los caminos no muchas de las veces no se pueden llegar, el aislamiento, las distancias, no solamente en cuanto a la cercanía de una ciudad sino al reunirse con las demás docentes” (DCH1).

Además de lo mencionado con anterioridad, surgen dificultades referidas a la atención de niños/as con discapacidad en las salas ya que no se cuenta con docentes para la integración, hecho por el cual no hay una continuidad pedagógica en ese niño/a y la docente se ve rebasada por las tareas que lleva a cabo en la institución. Las docentes entrevistadas dicen:

“sí, tenemos carencias cuando tenes un niño integrado, que a veces, primero que el nivel socioeconómico, bueno de la mayoría de la ruralidad no tienen obra social, entonces al no tener obra social tiene que ir la de la escuela especial de la zona y se hace enorme, grande y a veces no va o va poco [...] cuando tenes niños con autismo yo me siento limitada porque por más que la otra profe te deje o te dice te falta conocimiento” (DC2)

De acuerdo a los planteos de las docentes existen diversas limitaciones a la hora de ir a trabajar a las ruralidades, muchas tienen que ver con la falta de formación en cuanto a cómo trabajar el plurigrado. Si bien en pocas respuestas se logra ver que puede llegar a ser enriquecedor el trabajo en las salas con este tipo de agrupamiento ya que la heterogeneidad de edades permite tener un abanico más amplio de aprendizajes circulando en las aulas; con esto no se quiere decir que no presente un gran desafío para las docentes a la hora de realizar sus prácticas, generando muchas veces limitaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que la mayoría de los niños y niñas no reciben una educación adecuada a su edad, tiempo y necesidades.

Los desafíos individuales, institucionales y sistémicos de la formación profesional

Otro de los puntos más importantes de la investigación realizada tiene que ver con los desafíos que han tenido los docentes en distintos niveles: individual, institucional y sistémico. Estos desafíos comprenden aquellas incertidumbres, retos o problemas a los que se enfrentan los docentes a nivel educativo, social, político, cultural, etc. y que los llevan a implementar acciones en el corto, mediano y largo plazo para poder resolverlos.

Individuales

Los desafíos individuales se relacionan con la soledad del trabajo docente, las capacidades y competencias necesarias para trabajar en contextos rurales y las debilidades docentes que influyen de manera directa en el pensamiento y la acción de las docentes. Héritier y Hormaeche (2020) sostienen que “la soledad en la que se encuentran para tomar las decisiones cotidianas que su trabajo requiere o por el aislamiento de las comunidades careciendo de las oportunidades de intercambios con pares, entre otras” (p. 11).

En este sentido las docentes entrevistadas sostuvieron que:

“En el central vos tenes la directora, está tu sala y allá tenes la directora, allá depende la directora si te va a ver [...] Acá, por ejemplo, el problema es que siempre se reclama; por ejemplo, la directora va muy poco, entendes, o sea como que te sentís sola porque donde yo fui no había, no hay otra compañera, entonces vos te sentís como sola, o sea vos vas marchando, pero la mirada de una compañera o la directora te abre la cabeza” (DCH1).

“Esto de no estar en una institución acompañado por docentes, estás solo, por ahí estás solo en el medio del campo con seis estudiantes es como eso es un desafío [...] Y por ahí como debilidad es que por ahí después te cuesta trabajar como en equipo, digamos, o con otros docentes, uno en la ruralidad trabaja muy solo, entonces después ponerte de acuerdo con otros docentes o vivir la vida más institucional me parece que uno ahí genera un poco de debilidad” (DC5).

“la soledad en las ruralidades es percibida por los docentes como un rasgo, una dificultad del trabajo cotidiano y a la que corresponde acomodarse o adaptarse, más específico de la labor pedagógica” (Tamargo y Carniglia, 2019, p. 255).

A su vez, los desafíos que existen a nivel individual también tienen que ver con la construcción de las competencias necesarias para trabajar en contextos rurales, y si bien las competencias para trabajar en escuelas urbanas y rurales suelen ser las mismas, la realidad nos demuestra que para cada uno de los contextos son necesarias crear otras, ya que cada zona tiene determinadas particularidades y objetivos. Para que la formación de los docentes se oriente hacia esos objetivos, se afirma, resultan necesarios programas de estudio y de práctica que atiendan a las nuevas exigencias, estructuras institucionales más dinámicas, estilos de gestión

recreados, estrategias más flexibles y adaptables a situaciones cambiantes y nuevas relaciones entre la teoría y la práctica que supongan el rediseño de los trayectos formativos y la posibilidad de articularlos con procesos de investigación pedagógica que sea diseñada y desarrollada en un territorio por los docentes y, eventualmente, por los estudiantes.

“Competencias, bueno, desde la gestión, en cuanto a lo administrativo, la organización del colegio, armar todas las situaciones de aprendizaje esa es una tarea magistral, que más [...] si hay una situación o problemática es bueno resolver, saber resolver la innovación y es todo un desafío lo de cultura digital” (DC2).

“Yo primero creo que debe saber conocer el ámbito, o sea saber lo que es la ruralidad que no es la misma, ósea el ámbito familiar no es lo mismo, entonces yo creo que si vos conoces esa realidad [...] Para mí es lo principal, conocer la realidad [...] Otra cosa que yo al principio cometí y después me di cuenta es que uno quiere llevar e imponer lo que uno vive y ellos tienen otros principios, otros valores, otras cosas que uno tiene no imponerle uno, sino que tiene que respetar el de ellos” (DCH1).

“Para mí no son diferentes, las capacidades que vos tenes que tener son las mismas e inclusive las tenes que reforzar y profundizar a todas esas capacidades que vos tenes, es como que se tienen que fortalecer en el campo, en la zona rural, pero no cambian [...] Lo que si es que a todas esas mismas capacidades yo creo que en la zona rural hay que ponerle el doble de pilas, de amor, de garra, de querer” (DCH2).

Como se puede ver las competencias y debilidades están estrechamente relacionadas, ya que las primeras son aquellas que permiten resolver las diversas circunstancias problemáticas que se le presentan a un individuo; y las segundas son las que ejercen ciertas limitaciones en el desarrollo, reconstrucción y transformación de dichas competencias contrayendo paralelamente dificultades en la resolución de situaciones obstaculizadoras de la práctica cotidiana.

Institucionales

Los desafíos institucionales tienen que ver con “los estilos de organización y de gestión institucional que ordenan la vida de la escuela y definen la modalidad en la conformación y participación en grupos o equipos de trabajo, los proyectos institucionales, los sistemas formales de comunicación, el manejo de los aspectos organizativos, normas, reglamentos, supervisión, acompañamiento y orientación a los docentes, etc. Se estableció como categorías: tareas administrativas, asistenciales, de mantenimiento edilicio, institucionales pedagógicas e institucionales prescriptas” (Carena et al., 2013, p. 1491)

En este sentido, la educación de calidad es un muy complejo desafío permanente y muchas veces la igualdad de oportunidades educativas es un particular desafío en las escuelas rurales, ya sea por las condiciones de deterioro y carencias que presentan las instituciones como por las dificultades de acceso y por la falta de servicios.

En este sentido, las docentes entrevistadas aludieron a que estas problemáticas son tanto desafíos a nivel institucional como del sistema educativo. Así, observan una falta del equipamiento necesario para las actividades diarias de las escuelas como así también la falta de articulación con las inspectoras, entre otros problemas. A tal punto que algunas de ellas sostuvieron que muchas de las cosas se consiguen para los establecimientos son recursos y materiales que se consiguen con la ayuda de la comunidad.

En este sentido, las docentes expresaron que: *“Conseguimos por medio de donación, el jardín todo lo que tiene es por medio de donación, se consiguió una cocina y una garrafa, después nos donaron una pava eléctrica, nos donaron gente de Buenos Aires por ejemplo ventiladores, me donó calefactores [...] La gente dona porque vos le mostras la realidad y bueno, la gente se solidariza, pero es por la gente que dona, no por el gobierno. El gobierno poco y nada te da, es así en todos lados” (DCH1).*

Por otra parte, también destacan la ausencia del estado en estos contextos:

“Tendría que haber una articulación con el Ministerio de Educación que baja a las inspectoras de jardín porque las que exigen son ellas, entonces los contenidos prioritarios tendrían que bajarlos a sus profes de planificaciones” (DC4).

Como resultado de ello, y tras escuchar a las docentes queda en evidencia que las escuelas rurales subsisten gracias a las familias, y a la comunidad cercana a estos establecimientos ya que son ellas quienes se encargan en muchas ocasiones de conseguir donaciones, las familias de los niños/as generan ingresos y otros recursos junto a las docentes, haciéndose cargo de cuestiones de infraestructura y mantenimiento de los edificios escolares. Es decir, asumen responsabilidades que no les corresponden para poder llevar a cabo las actividades del jardín de la mejor manera posible. Tal como lo sostuvieron las docentes:

“Para cortar el pasto, ellos te cortan el pasto, no tenes que buscar a alguien, si es para que se yo hacer un beneficio suponte, también te colaboran” (DCH1).

“las familias por ahí te están un poco más encima o quieren participar más y eso hay que aprovecharlo” (DC1).

“Bien, la verdad que es maravilloso. La escuela vive y funciona gracias a las familias, no sé, al ser tan pocos y estar tan lejos todo depende de las familias por suerte y gracias a dios es muy linda la relación que se tiene en cuanto a lo pedagógico y en cuanto a la cooperadora” (DC5).

“Y la otra capacidad que me ayudó es la de tratar de poder captar para qué servía cada una de las personas que tenía al lado y a partir de eso asignarles un trabajito, una tarea, hacerlos sentir útiles, hacerlos sentir que me podían ayudar, que eran importantes para mí” (DC3).

En este sentido, Aimaretti y Susana sostienen que “institucionalmente debieran pensarse simultáneamente estrategias para el mediano y el largo plazo para atender las cuestiones más urgentes, pero también proponer innovaciones que sean sustentables más allá de las personas que las lleven adelante” (2016, p. 191). Si bien coincidimos con lo que plantean las autoras, en cuanto a que deberían crearse los espacios para habilitar la palabra y la escucha de las docentes que se desempeñan en estos contextos, para poder mejorar la educación que se brinda en estos establecimientos y en ese sentido tener mayor presencia del Estado; lo cierto es que la diversidad de situaciones geográficas, económicas, de composición poblacional hace inevitable una respuesta única a las dificultades de la enseñanza en el medio rural.

Sistémicos

Si bien estas problemáticas son recurrentes y las docentes rurales y la comunidad escolar las sortean con experiencia en el terrero de la práctica y el apoyo de las familias, hay una problemática o desafío que queda por fuera del alcance de estos esfuerzos y se vincula con los problemas, desafíos y hasta limitaciones del sistema educativo, en general, y del subsistema de Nivel Inicial, en particular.

En este sentido, los retos y desafíos que enfrenta la educación del siglo XXI van acompañados de cambios sociales, económicos y culturales. Los esfuerzos públicos necesarios debieran procurar una mejora en la calidad educativa, aumentando la inversión pública para atender a la primera infancia. Es necesario aumentar la inversión pública en educación para todos y todas como así dignificar la profesión docente para que, desde la edad temprana, los niños/as tengan oportunidades de desarrollo y crecimiento, aumenten sus probabilidades de acceder a la educación superior, adquieran capacidades económicas y sociales básicas y contribuyan a su entorno poniendo en escena los aprendizajes adquiridos durante su formación.

De este modo, los desafíos sistémicos se definen como aquellas problemáticas o retos relacionados con aspectos más generales de política general y educativa que influyen de manera directa en las instituciones educativas y, por ende, en aquellos agentes pertenecientes a las mismas. Estas dificultades se relacionan con el accionar de las autoridades políticas de distinto nivel (nacional, provincial y municipal) que tienen la responsabilidad de coordinar y gestionar los recursos para las diferentes escuelas y niveles del sistema educativo nacional. Las maestras entrevistadas reconocen estas limitaciones sistémicas en cuanto a el sistema educativo y la formación de los docentes:

“...el contacto con todo lo que es el gobierno por la falta de comprensión y desconocimiento por estar sentados en un escritorio” (DC3)

“Empezando por el diseño curricular quedó viejísimo, deberían actualizarlo de una vez por todas” (DC1)

“a nivel del sistema todo, desde la movilidad eso es un desafío para el sistema porque te genera un gasto económico, un desgaste de todo, de viajar, de exponer el auto de viajar. Y después los servicios, no tener agua potable, cuando acá había todos carteles internet en las escuelas, allá no estaba y vos pasabas en la ruta y veías los carteles internet en todas las escuelas y es una mentira [...] que no hay cargo de docentes especiales por más que seas pocos tienen el mismo derecho que los estudiantes de acá, la salud por no tener un dispensario, son muchas cosas, el mantenimiento de los caminos todas esas cosas que le corresponden al Estado no están” (DC5)

Por otro lado, en referencia a la formación docente las entrevistadas sostienen que el sistema educativo debería reestructurarse de alguna manera para que tengan en cuenta a la Educación Rural como una asignatura o que esté presente en las prácticas. Las docentes en sus testimonios sostienen que:

“Tienen poca preparación o poco contacto con lo rural en la carrera, entonces van con mucho desconocimiento del ambiente o con que se van a encontrar” (DCH2)

“Y si ya te digo, al principio cuando vos te vas y no conoces y esa es una carencia muy grande porque ya te digo uno le quiere imponer sus cosas o quiere llevar todo lo que te enseñaron y no, no es así, viste la famosa bajada que le dicen “generalmente al principio es lo que más cuesta” (DCH1)

“no, no, de hecho, hay una materia... no se ahora porque yo me recibí con el plan viejo, no nada, no hay nada comparado con lo que se vive y se practica” (DC2)

“Me parece importante incluir la modalidad rural, que conozcan el contexto, con qué contexto se van a encontrar. También, por ejemplo, lo que tiene que ver con las estrategias necesarias para ese lugar, que estén adecuadas las enseñanzas, los diferentes recortes y unidades didácticas a ese lugar, que también lo que se planifique que tenga relación con lo que vive la población” (DCH3)

Estos testimonios buscan que estas escuelas de las ruralidades, hoy reconocidas por la ley, sean realmente visibilizadas y atendidas ya que es un dato reiterado cierto desconocimiento por parte de los agentes encargados de garantizar una educación de calidad para las infancias de las ruralidades.

Como consecuencia de ello, muchas veces la identidad o especificidad de las escuelas rurales es muy escasa o casi nula, tanto curricular como administrativa, pues la política educativa tiende a ser creada, guiada, enmarcada y configurada para la ciudad con sus escuelas urbanas. Poco se tiene en cuenta el contexto del campo, su existencia o realidad resulta opacada y por lo tanto no se vislumbran aquellos aspectos y características que lo atraviesan generando como consecuencia un descuido u olvido de las escuelas rurales.

CONCLUSIONES

A modo de cierre, concluimos que las maestras conciben que la formación oficial sobre Educación Rural recibida por las egresadas de los profesorados en el Nivel Inicial es insuficiente para atender a los desafíos individuales, institucionales y sistémicos de la práctica cotidiana en las aulas de las ruralidades. Sin embargo, las docentes también perciben una diferencia importante en algunos aspectos de las políticas educativas provinciales, Córdoba se encontraría rezagada en comparación con la provincia del Chaco.

En específico, de los resultados se desligan algunos lineamientos centrales que dan respuesta a los objetivos formulados, a saber:

a) Las ruralidades investigadas suponen la producción agropecuaria, entre otras actividades básicas compartidas, pero no son iguales ya sea por las características de la zona y su historia, los aspectos demográficos, las transformaciones que las atraviesan y los tipos de actividades agropecuarias desarrolladas en estos territorios, entre otras diferencias. Por ende, las características contextuales de las escuelas rurales inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje y otros aspectos del trabajo docente.

b) Ambas ruralidades están hoy íntimamente relacionadas pues la expansión territorial del modelo agrario de la pampa argentina, a la cual pertenecen diez departamentos cordobeses, alcanzó al territorio del Chaco Oriental. De este modo, el desarrollo de una región marca en parte la historia y procesos de transformación de la otra.

c) Las maestras entienden que las formaciones sobre Educación Rural de las docentes son en parte disímiles entre ambas provincias ya que en el Chaco hay un tratamiento más focalizado en cuanto a las ruralidades desde la formación inicial. En cambio, la formación docente para la ruralidad en Córdoba es acotada ya que no en todos los profesorados o magisterios brindan esta modalidad, visualizando así su estancamiento relativo en las políticas educativas referentes a lo rural.

d) Las políticas educativas del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en cuanto a la ruralidad serían poco afines a las condiciones educativas específicas generando una subordinación de la educación rural a la urbano.

e) Sin embargo, pese la falta de formación y otros desafíos diversos que enfrentan diariamente las educadoras, existe entre las maestras rurales un compromiso para superar los diversos retos propios de la profesión.

f) Las maestras reconocen muchos desafíos para trabajar en territorios rurales partiendo desde la dificultad de acceso a las escuelas, la falta de infraestructura y el deterioro de las mismas como así los desafíos que conlleva el trabajar como personal único, entre otros problemas de las dimensiones pedagógicas, organizativas, administrativas y comunitarias del trabajo docente.

g) En consecuencia, esta investigación propone el concepto de vulnerabilidad docente que reconoce como las maestras se encuentran limitadas en su accionar por circunstancias críticas o desafíos de diverso tipo: escuelas sin servicios públicos, ubicadas en zonas inhóspitas, carentes de docentes de Nivel Inicial formados en ruralidad y con alumnos en condiciones sociales complejas, entre otros.

h) Algunas de las entrevistadas perciben que los aportes sobre Educación rural que brinda la formación en el Profesorado de Educación Inicial son insuficientes o nulos para trabajar en estos territorios brindando una Educación de calidad para las infancias rurales.

i) Estos acotados aportes para el plurigrado en la formación docente y, a la vez, una gran focalización en la sala de cinco años establece un importante desafío de planificar, organizar y coordinar la enseñanza para la multiedad en las escuelas rurales

j) Las docentes reconocen limitaciones en su rol diario como educadoras por la sobrecarga de responsabilidades que conlleva el cargo de personal único, asumiendo tareas que no les competen y, por lo tanto, a veces tienden a relegar a un segundo plano lo pedagógico.

k) Las expresiones de las maestras señalan una notable ausencia de políticas públicas en cuanto a no actualizar o ampliar los planes de estudio de los profesorados, por no brindar el material necesario para trabajar en las salas y por la falta de financiamiento para las escuelas rurales.

l) Se percibe también la invisibilidad del Nivel Inicial en las ruralidades pues no es tomada en cuenta y queda en cierto modo marginada. Si bien está reconocida como modalidad en la Ley de la Educación Nacional 26.206, que reconoce las demandas específicas, las políticas públicas para las infancias rurales de este primer nivel educativo son escasas y, en algunos casos, resultan nulas en comparación con las iniciativas para la escuela del medio urbano. De este modo, no se legitima ni implementa el reconocimiento del Nivel Inicial que establece dicha ley.

Por último, coincidimos con los aportes de Suarez y Metzdorff (2018):

“Si pudiéramos documentar, acopiar y analizar estos relatos, podríamos conocer buena parte de las experiencias de formación y de las trayectorias profesionales de los docentes implicados, de los saberes pedagógicos y supuestos sobre la enseñanza que informan sus prácticas, de sus recorridos vitales y experiencias laborales, de sus certezas, dudas y preguntas, de sus inquietudes, deseos y logros. Aún más, si pudiéramos compilar el conjunto de relatos de todos los docentes, seguramente obtendremos una historia del currículum distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos en los sistemas escolares y en el campo pedagógico (p. 4).

En síntesis, a raíz de la investigación realizada el concepto vulnerabilidad docente emerge como novedad, enriquece el trabajo realizado y permite ampliar la perspectiva de análisis, generando nuevas preguntas que podrán ser retomadas a futuro. Asimismo, los resultados contribuyen a la educación inicial desde la apertura de nuevas perspectivas y contextos en donde se puede ejercer la docencia; ampliando los planes de estudios de los profesorados; permite, además, visibilizar y tratar en profundidad no solo a la modalidad de educación rural sino a todas las modalidades de educación que se enumeran en la Ley Nacional de Educación.

REFERENCIAS

- Aimaretti, A. y Susana, E. (2016) *Formación de docentes para los niveles inicial y primario. Revista Iberoamericana de Educación Superior, VII* (19),181-193.
- Arana, M.; Natale, E.; Ferretti, N.; Romano, G.; Oggero, A.; Martinez, G.; Posadas, P. y Morrone, J. (2021). *Esquema Biogeográfico de la República Argentina*. Tucumán. Fundación Miguel Lillo.
- Birgin, A. y Charovsky, M. (2013) *Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. Pedagogía y saberes*, 39, 33.48. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys33.48>
- Brumat, M. (2010). *Formación de Maestros normales regionales en Argentina 1930-1970*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Carena, S. Rizzi, M. y García, L. (2013). *Las competencias y conocimientos del maestro rural*. Universidad Católica de Córdoba.<https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2020/02/CIDU-Rosario-100.pdf>
- Cragnoilino, E. y Lorenzatti M. (2000). *Formación Docente y Escuela Rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática*. Catamarca. Editorial S/D.
- Davini, M. (2015). *La Formación en la Práctica Docente*. Paidós.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- García, M. Paladini, M. y Rizzi, L. (2011). *La formación del docente rural. Una mirada desde los inspectores. Anuario Digital De Investigación Educativa*, 25.<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3910>
- Gras, C. (2019) *Ruralidades Fragmentadas: procesos e interrogantes a partir del caso de Argentina. Revista Latinoamericana De Estudios Rurales*, 4(7). <https://ojs.ceil-conicet.gov.ar/index.php/revistaalasru/article/view/564>
- Hamodi, C.; Aragués, S. (2014). *La escuela rural: Ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre falsos mitos*. Editorial Palobra.
- Héritier, E. y Hormaeche, L. (2020). *Políticas educativas de formación y condiciones de trabajo docente: los desafíos del plurigrado. Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas*, 16.https://iesoc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/3/2020/10/Seccion_General-N1_Hormaeche-Heritier_Politicat-educat-ivas_de-formacion_y_condiciones_de_-trabajo_-docente.pdf
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Biblos.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006) Ley Nacional de Educación.
- Nicastro, S. y Greco, M. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homosapiens
- Reboratti, C. y Castro, H. (2008). *Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas para su redefinición*. Buenos Aires. Secretaria de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos.
- Ricoy, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación. Educação (Santa Maria. Online)*, 31(1), 11-22.
- Sabanes, V.; Rovatti, D. (2015) *Sociales Biciencias Córdoba*. Editorial Kapelusz S.A
- Sampieri, R. Collado, F. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL

- Suarez, D. y Metzendorff, V. (2018). *Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 28(1), 49-74. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-
- Tamargo C. y Carniglia, E. (2019). *Maestras y TIC en escuelas ruralizadas. Claves de acceso en la pampa cordobesa*. UniRío.
- Terigi, F. (2008). *Tesis de Maestría: organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Universidad Flacso, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina.
- Terigi, F. (2010) *Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares.pdf

NOTAS

1. El artículo presenta las principales contribuciones del Trabajo Final de Licenciatura en Educación Inicial, titulado “El Nivel Inicial de Educación en los contextos rurales: desafíos individuales, institucionales y sistémicos según docentes”. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. 2. Para preservar la identidad de las docentes entrevistadas a cada una se le designó un código numérico y una sigla DC o DCH, para diferenciar a las Docente de Córdoba y las de Chaco. 3. La letra F se corresponde con el género Femenino.
2. Para preservar la identidad de las docentes entrevistadas a cada una se le designó un código numérico y una sigla DC o DCH, para diferenciar a las Docente de Córdoba y las de Chaco.
3. La letra F se corresponde con el género Femenino.



Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/693/6935079005/6935079005.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,
España y Portugal
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la
naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

María Celeste Baroni, Jesica Soledad Ferreyra, Daiana Rigo,
Edgardo Carniglia

El nivel inicial de educación en los contextos rurales

The initial level of education in rural contexts

Contextos de Educación

núm. 37, 2024

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

contextos@hum.unrc.edu.ar

ISSN-E: 2314-3932

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13881395>