

# Formación docente y escuela rural.

## Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática.

Elisa Cragnolino\* y  
María del Carmen Lorenzatti \*\*

### Abstract

En este trabajo presentamos algunas reflexiones acerca de los ejes temáticos propuestos para la formación de los futuros docentes que desarrollarán sus prácticas en contextos rurales.

Identificar la multidimensionalidad de la escuela rural reconociendo las características y dinámicas de un funcionamiento institucional que excede el trabajo del docente en el aula, conocer la organización de las escuelas rurales y reflexionar acerca de las estrategias docentes que permitan trabajar en grados múltiples frente a la heterogeneidad del alumnado, implica un abordaje integral de la problemática y permitiría a los futuros docentes demandar capacitación específica para ejercer la docencia en este ámbito.

### Introducción

El artículo 19 inciso a de la Ley Federal de Educación establece entre los objetivos de la formación docente "preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educacional". En este marco se plantea la revisión curricular para las Instituciones Formadoras de docentes. En el documento "Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado", del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, se explicitan los campos de formación: General Pedagógica, Especializada por Niveles y Regímenes Especiales y Orientada. En ninguno de estos campos se hace especial referencia a la capacitación de los futuros docentes rurales. Sin embargo en algunas provincias los responsables de los Proyectos Curriculares para los Institutos de Formación Docente incluyeron estos conocimientos a partir de distintas estrategias. En la provincia de Catamarca y dado el alto porcentaje de escuelas rurales que

---

\* Licenciada en Historia. Investigadora, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (ClFFyH). Docente en la Cátedra Sociología. Escuela de Filosofía. FFyH.UNC. E-mail: elisag@ffyh.unc.edu.ar

\*\* Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora a cargo Seminario Alfabetización y Educación Básica. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. U.N.C. Becaria Programa Cyril O. Moule, Universidad de Georgia-ClFFyH. E-mail: marial@ffyh.unc.edu.ar

existen se consideró necesario que esta problemática atravesase el currículum y profundizó sus tratamiento con la inclusión de un taller específico <sup>1</sup>.

Lo que presentamos a continuación es precisamente resultado de este trabajo. Se trata de algunas reflexiones acerca de los ejes temáticos de la formación de los futuros docentes que desarrollarán sus prácticas en contextos rurales.

Identificar la multidimensionalidad de la escuela rural reconociendo las características y dinámicas de un funcionamiento institucional que excede el trabajo del docente en el aula, conocer la organización de las escuelas rurales y reflexionar acerca de las estrategias docentes que permitan trabajar en grados múltiples frente a la heterogeneidad del alumnado, implica un abordaje integral de la problemática y permitiría a los futuros docentes demandar capacitación específica para ejercer la docencia en este ámbito.

Las categorías y dimensiones centrales que, entendemos, permiten abordar analíticamente la problemática de la "educación rural" son: el espacio social rural; la escuela rural como producto histórico social y resultado de la acción de diferentes actores; la práctica del docente rural como resultado de múltiples determinaciones; la estructura institucional, la organización y el funcionamiento de la escuela en las zonas rurales; la intervención pedagógica en las escuelas rurales.

### **El espacio social rural**

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

Utilizamos este concepto de "espacio social rural" en lugar de "comunidad rural", un término que aparece incorporado al pensamiento cotidiano de los docentes y las escuelas, en las normativas y disposiciones y en innumerables alusiones que se refieren a ese ámbito del que participa y con el que inevitablemente la escuela debe relacionarse.

El término "comunidad educativa" se ha generalizado en los últimos años y es utilizado sin reconocer la concepción teórica a la cual remite.

El punto más débil que presenta el uso de esta noción es el supuesto de homogeneidad que introduce, al acentuar el eje de lo compartido y desplazar la atención de las diferencias. Este aspecto, ha sido

suficientemente criticado y superado en los trabajos más recientes de investigaciones antropológicas y educativas, que han subrayado la necesidad de situar el eje de los análisis en la identificación y reconstrucción de los procesos de diferenciación y complejización social.

Según plantea María Rosa Neufeld en la tradición sociológica del siglo pasado, desde Comte hasta Weber, se marca un fuerte contraste entre lo comunal y lo no comunal, vuelto clásico en la obra de Toennies. En ese momento la comunidad simbolizaba todo lo bueno y lo deseable, todas las formas caracterizadas por un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión. En Antropología la introducción de la idea de "little community" se vincula con Redfield quien la concibe bajo los rasgos de distintividad (la posibilidad de diferenciarla de otras comunidades), la homogeneidad de sus habitantes, su pequeño tamaño y autosuficiencia. Pensada como totalidad, el "aislado primitivo", no se registra su inscripción en sociedades más complejas y estratificadas ni la posibilidad de tensiones o rupturas. (Neufeld; 1991:53).

Ruth Mercado (1986: 48), en esta misma línea, señala que la comunidad concebida de esta manera y la relación escuela comunidad se resuelve entonces en términos de "funcionalidad", "disfuncionalidad". Esta última se manifestaría en que "la comunidad, por su atraso económico y cultural no es capaz de comprender y aceptar el bien intrínseco del que se cree portadora la escuela". Según esta visión, las familias se caracterizan por su apatía e irresponsabilidad respecto a la educación de sus hijos y por no comprender que su apoyo a la escuela se traduciría en un mejoramiento del nivel económico y cultural de la misma comunidad. O bien se considera que es la escuela la que "no funciona" ya que por las características personales de sus docentes no es capaz de "involucrar" a la comunidad en los proyectos escolares.

Esta perspectiva de la "comunidad", de la que tomamos distancia, ignora las determinaciones sociales que inciden en las instituciones escolares, así como en el ámbito social en el que éstas se inscriben y es por ello que preferimos la noción de "espacio social rural".

Enfatizando en cambio una perspectiva relacional e histórica, entendemos por "**espacio social**" al **sistema de posiciones constituidas históricamente, definidas a partir de los recursos que disponen los actores, en tanto sujetos sociales, que suponen relaciones entre esas posiciones.** Desde este enfoque la sociedad no se compone de individuos, sino que expresa la suma de los vínculos y relaciones en la que están insertos los individuos. Se trata de una sociedad diferenciada, que no forma una totalidad única integrada por funciones sistemáticas y una

única cultura común. Por el contrario, se reconoce la diferencia, la desigualdad y la lucha por el control de los recursos individuales y sociales.

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

Siguiendo la misma perspectiva, cuando hablamos de la problemática rural, debemos tener presente varias cuestiones. En primer lugar evitar la reificación de la dicotomía rural-urbana. En segundo lugar, y tal como señala Neufeld (1992) lo rural debe ser explicado. Hablar en nuestro país de "población rural" o de "campesinado" en forma genérica es inexacto en tanto no se introducen especificaciones ligadas con la historia, los aspectos simbólicos y las relaciones de subordinación-hegemonía que se dan en este campo tan amplio que es lo no urbano.

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

Las escuelas rurales son producto heterogéneo de un proceso histórico de configuración de la educación rural en un espacio determinado y por lo tanto es necesario que los alumnos comprendan el proceso a través del cual los establecimientos escolares de su provincia fueron adquiriendo las características que presentan en la actualidad.

Se propone, en consecuencia, que se les brinde elementos para que puedan historizar la oferta escolar existente en la zona teniendo en cuenta que ésta depende de determinadas políticas y que a su vez se materializan en acciones, instituciones y relaciones específicas. ¿Cómo hacerlo? A través de una aproximación al conocimiento de las principales etapas del desarrollo del sistema educativo, atendiendo a las particularidades provinciales y considerando que los procesos nacionales y provinciales pueden manifestarse en forma distinta en cada región.

Este análisis les permitirá avanzar en la reconstrucción del campo educativo, reconociendo la presencia de distintos actores e instituciones, cuestión observada en diferentes lugares y destacada en numerosas investigaciones.

Se parte de la hipótesis de que la constitución de la oferta escolar en las zonas rurales lejos de ser sólo resultado de las iniciativas del Estado es producto también del protagonismo de las familias en la demanda y gestión de educación en la zona. En lugar de mirarlos como simples receptores de la educación y sujetos de la iniciativa del Estado, como lo plantea la historiografía oficial, es importante ver en qué medida los

vecinos de los parajes rurales han sido agentes activos en el establecimiento, construcción y sostenimiento de las escuelas.

Tal como lo han señalado Rockwell y Ezpeleta (1983 a y b) en numerosos trabajos, **la escuela es construcción social, acumula una historia política, una institucional y una historia social local.**

### **La práctica del docente rural como resultado de múltiples determinaciones**

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

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

El ejercicio de la docencia en escuelas rurales constituye así una opción para el ingreso a esta profesión y también para ocupar cargos jerárquicos en la población en edad de jubilarse (Jacinto, 1988).

El ejercicio de la docencia en los contextos rurales presenta algunas "ventajas" que se diferencian de las escuelas urbanas. En este sentido, en las primeras, los docentes se desempeñan alejados de los controles (las visitas de los supervisores son esporádicas) y con un considerable grado de independencia. Los docentes son prestigiosos dentro de la comunidad pues la valoración social de esta profesión en contextos rurales se mantiene a diferencia del contexto urbano y se relaciona con el lugar (real y simbólico) que ocupa la escuela.

Con respecto a las condiciones de empleo, el Sistema Educativo ha establecido una serie de condiciones y normas de promoción que diferencian los puestos en escuelas rurales de aquellos en escuelas urbanas, aún dentro de la misma jerarquía. Existen bonificaciones especiales para los docentes según la distancia de la escuela a la ciudad

cabecera y la facilidad de acceso a la misma, que implican un porcentaje del salario básico, según la escuela.

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

1. **Su trayectoria de clase:** su inserción social que determina posibilidades objetivas pero también disposiciones incorporadas en formas de hacer o de pensar. Por esto es importante que el futuro docente pueda a través de diferentes instrumentos analíticos, "desnaturalizar" los hechos de la realidad. Aprenda a reconocer los condicionamientos sociales de producción de sus propias acciones y las maneras de concebir, de pensar la realidad propia y la de los otros sujetos con los que se relaciona y relacionará en el futuro como maestro rural. En suma **reconocer su inserción social y los condicionamientos sociales que afectarán su práctica.**

2. **Su trayectoria de formación:** la práctica docente se plantea también en el interjuego de saberes y experiencias como alumno en su paso por el sistema educativo y los construidos en su desempeño profesional.

De ahí la importancia de proponer un modelo formativo que no sea distinto al que se espera que este docente desempeñe frente a sus alumnos y que recupere críticamente los conocimientos construidos. Que también afiance la noción de formación continua y la construcción de espacios de comunicación y socialización de experiencias para evitar el "aislamiento", que suele ser una de las cargas más pesadas con las que se encuentra el maestro rural.

3. **El contexto social en el que participa la escuela:** la práctica se conforma en relación con una escuela que es parte orgánica del proceso histórico particular de cada lugar, donde más allá de adscripciones territoriales comunes existen diferencias y elementos facilitadores y obstaculizadores de la tarea docente.

El carácter y las posibilidades de llevar adelante la tarea docente supone el reconocimiento de la realidad local, de las relaciones sociales, instituciones y agentes existentes, de las múltiples demandas de la que será objeto en y desde la escuela.

Es necesario que el futuro docente reflexione acerca de las diferentes demandas que realizan los padres en cuanto a la educación de sus hijos: unos padres desean que la escuela refuerce las posibilidades del niño como educando, otros que sus hijos sean liberados por la instrucción de su condición de trabajador rural y otros, por el contrario, que la escuela los haga más aptos para producir en el medio agrícola. Dichas posiciones

difieren según los padres sean propietarios, arrendatarios, asalariados estables o no y según las perspectivas de la familia sean las de quedar en el medio o emigrar.

**4. La institución y la organización escolar:** la manera particular en que se configura la escuela rural, en su mayoría de personal único, la superposición de tareas directivas y docentes y la organización de los establecimientos plurigrados, conforma también una manera específica de llevar adelante la práctica de ese maestro.

Esta última cuestión nos lleva necesariamente a abordar el siguiente punto, como una dimensión compleja de análisis.

### **La estructura institucional, la organización y el funcionamiento de la escuela en las zonas rurales**

Las escuelas en las zonas rurales, como expresión física, organizativa y administrativa del Sistema Educativo, responden a las normas y principios que rigen la política educacional en su conjunto. Se encuentran sujetas a normas y regulaciones de diverso orden que comparte con el resto de los establecimientos, como la asignación de un currículum específico y un conjunto de leyes, decretos, reglamentos y otros instrumentos que regulan el ingreso, la permanencia y el egreso de los alumnos, la situación laboral de docentes y directivos y otros grupos que trabajan en las escuelas, la participación de padres y miembros de la comunidad en su vida cotidiana.

Pero existen también condiciones particulares en la estructuración, organización administrativa y funcionamiento de estos establecimientos rurales. Diferentes diagnósticos referidos a la situación regional y de nuestro país señalan las dificultades y problemas que tiene la escuela rural derivadas del tratamiento homogéneo de realidades pedagógicas e institucionales claramente distintas, como son la urbana y la rural, por el hecho de que la primera es la única referencia de la realidad que se regula. O dicho de otro modo ignora la dinámica propia, las características y cantidad de trabajo que técnica e institucionalmente supone la escuela rural.

Si se agrupan los problemas más evidentes sobre el funcionamiento y estructura de las escuelas en las zonas rurales se reconoce la necesidad de:

- Formular una propuesta curricular para la enseñanza básica en zonas rurales que aporte orientaciones y criterios generales para la adecuación de contenidos, métodos y materiales de enseñanza que respondan a la realidad del medio y las necesidades y características diferenciadas de la población rural.

- Flexibilizar el calendario escolar atendiendo a la relación entre trabajo infantil y asistencia a clases, incorporando la experiencia laboral de los niños en las actividades pedagógicas y currículo escolar, en el sentido de recuperación crítica de experiencias.

- Elaborar textos y materiales que valoricen la potencialidad de los recursos locales.

- Capacitar a los maestros rurales para asumir el trabajo en el plurigrado, para introducir adaptaciones en planes y programas y relacionar los procesos educativos con aspectos propios de la vida cotidiana y el mundo del trabajo en el medio rural.

- Establecer vínculos entre la escuela y los organismos que actúan en programas de desarrollo regional y local. (Gajardo y De Andraca, 1988)

Ya hemos mencionado la necesidad de analizar y comprender desde diferentes perspectivas, las características específicas que presenta la institución escolar rural y esto implica considerar no sólo aquellas cuestiones vinculadas con los procesos que ocurren dentro de la escuela, sino también las que dan cuenta de las relaciones que la escuela mantiene con los distintos actores e instituciones del contexto social inmediato.

La estructura institucional y las formas organizativas determinan de manera importante varios aspectos de la vida escolar, el tipo de relación que el maestro mantiene con colegas y supervisores, con los alumnos y padres. Es necesario entonces que el futuro docente identifique esta realidad y reconozca las características y dinámicas de un funcionamiento institucional que en la escuela rural –como en las urbanas, pero quizá más acentuadamente- va mucho más allá del salón de clase.

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

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

Vemos por ejemplo, como el maestro Luis Iglesias describe el local escolar: una casita de campo, de ladrillos revocados, y rojo techo de cinc con cielorraso de madera. En su interior un salón de 8m x 5 m., galería cubierta, habitación y cocina. El uso que hacen los niños de este espacio



es total. Toda la escuela es pertenencia efectiva de los niños. En el aula no sólo se encuentra la clásica distribución de los bancos en hileras, en la organización interna del salón de clase se observan: una mesa de revistas, el botiquín, bibliotecas (mayor y menor), instrumental de mediciones, mapas y atriles, pizarrón mural, reloj y almanaque, estante con material de trabajo (una sección para cada grado), mesa y armario del maestro, revista mural Viento de Estrellas, laboratorio, tocadiscos, máquina de proyecciones, diario mural Noticias argentinas. (Iglesias, 1995)

Con esta distribución espacial se forman tantos grupos de alumnos como grados estén representados. Solamente los alumnos de primer grado tienen un rincón fijo, con materiales exclusivos. El resto de los alumnos deambulan por la clase en busca de luz adecuada o para trabajar con elementos. Todo está al alcance de los niños. El maestro Iglesias fundamenta esta forma de trabajo (si se quiere con cierto barroquismo) en función de la necesidad que tiene el maestro rural unitario de poder asistir inmediatamente frente a los cuestionamientos o problemas que plantean los alumnos en su trabajo cotidiano. A su vez, la escuela rural unitaria tiene otro salón donde funcionan el Taller y Museo, con las herramientas y materiales correspondientes. (Iglesias, 1995)

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

### **La intervención pedagógica en las escuelas rurales**

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

Decíamos en párrafos anteriores que esta calidad se ve comprometida por factores tan diversos como la disponibilidad de infraestructura básica, la falta de preparación de los docentes para enfrentar las complejas realidades del espacio social rural, y las condiciones en que transcurre el trabajo pedagógico. En cuanto a la orientación de los procesos pedagógicos estos se ven afectados negativamente por la inadecuación de planes y programas, ajenos a la realidad del medio, demasiados extensos y de poca utilidad práctica para los niños de estas zonas.

**El trabajo docente en multigrado implica un problema técnico complejo desatendido en las instancias pedagógicas del sistema. El**

trabajo en el aula es afectado en la medida en que los resultados dependen de las pocas horas que los alumnos están en la escuela, muchas veces tras largos recorridos a pie, con calendarios y horarios que a veces contemplan más las necesidades de transporte de los maestros que la de los alumnos.

Se ha señalado reiteradamente el carácter universalizante, académico y extenso de los currícula, con poca adaptación a las condiciones locales y que no toman plenamente en cuenta las necesidades de los alumnos de la sociedad. Se sostiene que sus contenidos son concebidos a partir de situaciones no rurales y sin consulta a los docentes y a la población de estas áreas y que su metodología, basada en asignaturas aisladas, fomenta la fragmentación del aprendizaje y por lo tanto, de la realidad. (UNESCO, OREALC, 1957, 1978, Prada, 1978)

**Analizar la pertinencia de los contenidos curriculares no significa elaborar un currículum esencialmente rural.** Desde la perspectiva curricular consideramos importante:

- Incluir contenidos regionales y locales que tiendan a promover procesos de aprendizaje y permitan incidir en la realidad vivencial e inmediata del alumno, fortaleciendo el sentido de pertenencia e identidad;
- Recuperar de las actividades que los niños realizan los aspectos relacionados con la producción y comercialización de los productos agrícolas y ganaderos, trabajar desde matemáticas, para la realización de cuentas y resolución de problemas aritméticos. Se trata de aprovechar pedagógicamente aspectos propios del trabajo que los niños realizan ya sea en el plano doméstico o productivo.
- Reconocer los saberes pragmáticos que los niños y sus familias tienen de las cosas y los usos, los conocimientos intuitivos e imitativos de las acciones. Que los maestros rurales trabajen desde lo concreto, permitiéndoles a los alumnos reflexionar, abstraer y teorizar desde sus prácticas y conocimientos cotidianos.

Los conocimientos que se transmiten y se construyen en la escuela, se imbrican con la heterogénea y compleja producción de conocimientos que desde otra lógica (la de pares) los niños construyen en el ámbito escolar.

En el caso de los niños que viven en zonas rurales, habituados al trato y manejo de las cosas concretas y a explicaciones de fenómenos naturales que, en la mayoría de los casos, no tienen el status de científicas, no resulta sencillo desarrollar la capacidad de razonar sobre proposiciones. Este pensamiento no estaría impregnado de la lógica «descontextualizada» que se desarrolla en la educación escolarizada. Su lógica estaría muy ligada a la vida inmediata, contextualizada; sus formas de aprender a la imitación en el trabajo práctico, más ligadas

como dice Bruner a la acción que al lenguaje. A través de ese aprendizaje directo, cada individuo aprende cómo vivir, cómo comportarse, cómo sobrevivir.

Se imponen entonces algunos interrogantes, ¿Cómo comprenden y resuelven las situaciones de la vida cotidiana? ¿Cómo establecer una relación entre los saberes del sujeto y el saber a enseñar?. Los saberes producidos son saberes que, o no se precisan o delimitan, o saberes que no se verbalizan o saberes que no se validan y no se confrontan. El saber, si bien es materia de una adquisición individual constituye un bien social. Existe una acumulación, un patrimonio de saber relativamente sistematizado (ciencia, técnica) que al ser incorporado a la experiencia personal constituye lo que conocemos como la **apropiación social del saber**. Históricamente la educación formal materializó la **distribución desigual del saber**, generando fenómenos tales como el «saber hacer» para algunos sectores sociales y el «saber pensar» para otros; el «saber obedecer» para unos y el «saber mandar» para otros; el «saber crear» para unos, el «saber producir» para otros. (Saleme, 1997)

En este punto, es donde cobra relevancia la escuela. La relación entre el aprendizaje en sentido amplio -espontáneo, azaroso, informal, pensamiento propio que tienen forma de sistematización que no se ha podido trabajar a fondo- y la intención político-pedagógica de la escuela como institución socio-cultural, se vuelve crítica.

Hacemos referencia aquí no sólo a los aprendizajes escolares de los niños sino también a la realidad educativa de sus padres y a la necesidad de incorporarlos a la escuela, valorizando sus saberes, en la conciencia también de la restricción de sus posibilidades en relación con los códigos culturales que se incorporan en la escuela, producto de su propia historia social.

Desde estas ideas, admitimos que el «hacer» y el «pensar» o «saber» adquieren características particulares debido a la importancia del «saber hacer», de la pragmática como fuente de sentido.

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

### **Reflexiones finales**

La estrecha articulación entre dimensiones y categorías presentadas en este artículo son resultado de un esfuerzo analítico que pretende contribuir a la comprensión de una práctica social, la docencia en el espacio social rural. Generalmente las nuevas propuestas curriculares

ponen énfasis en los contenidos disciplinares y problemas metodológicos. Sin embargo, una cuestión fundamental consiste en lograr la autonomía del rol del maestro para que, según la realidad en la cual trabaja, pueda producir las condiciones sociales y pedagógicas que satisfagan las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Estamos pensando en un perfil de docente autónomo que permita la toma de decisiones locales.

Por esta razón se propone que en los Institutos de Formación se promuevan instancias donde los alumnos - futuros docentes puedan apropiarse de las particularidades del espacio escolar, dotarlas de significado pedagógico, aprender a moverse en el espacio restringido del aula-escuela y a dar vida al espacio circundante, extendiéndole a aquella sus fronteras cuando las condiciones así lo posibilitan; asumir ese conjunto de funciones de modo simultáneo, constituye uno de los desafíos más importantes al que la formación tiene por deber anticiparse.

Es importante que los maestros sepan cómo vincular de manera significativa la experiencia cultural y social de los niños rurales con el nuevo conocimiento que se quiere enseñar, propiciando además la participación activa de los padres. Esto implica realizar con los alumnos de los Institutos de Formación Docente un trabajo de valorización y conocimiento de las capacidades que las familias rurales tienen para realizar tareas que contribuyan al desarrollo educativo de los niños.

Deberían desarrollarse instancias de prácticas que les permitan percibir, definir y plantear problemas a partir de la comprensión y racionalización de las situaciones que surgen cotidianamente en el medio rural. De esta manera el docente estaría en condiciones de rediseñar su práctica en cada escuela para avanzar más allá de la mera reproducción de contenidos escolares y que ésta se convierta en una oportunidad para el desarrollo cognoscitivo del alumno.

### **Bibliografía**

Borsotti, C. (1984) **Sociedad rural, educación y escuela en América Latina**. UNESCO- CEPAL - PNUD- Kapeluz. Bs.As.

CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) (1996). **Memoria del Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el medio Rural. México**.

Cragnoilino, E. (1997). **La dimensión histórica en una investigación de antropología educativa**, mimeo

Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas - (1994) **Anteproyecto de Lineamientos Curriculares de Nivel Primario de Adultos - Ministerio de Educación de Córdoba.**

Edwards, V. (1992) "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico." Tesis Die 4, Departamento de Investigaciones Educativas, CIEA del Instituto Politécnico Nacional, México.

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

Ezpeleta, J. (1992) "El trabajo docente y sus condiciones invisibles", en Nueva Antropología, Vol XII, N° 42, México.

Ezpeleta J. y Rockwell E. (1983a). "Escuela y clases subalternas", en Cuadernos Políticos N°37 Jul-sept. Era, México.

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

Ferreiro, E. y colaboradores (1996). "Haceres, Quehaceres y Deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural ", Coquena Grupo Editor S.R.L. Libros del Quirquincho. Bs.As.

Flood, C., Straschnoy, S., Pelegrino, M. y Schrott, R. (1985) "Escuela, producción y familia campesina". Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Iglesias, L. (1995). "La escuela rural unitaria. Fermentario para una Pedagogía Creadora", Magisterio del Río de la Plata, Bs. As

Jacinto, C. (1988) "Carrera docente y contexto social - Los docentes primarios en las regiones rurales "modernas", *Revista Argentina de Educación* - Año VI N° 10 - Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación - Bs.As.

Kaplan, C., Oiberman, P. y Trlin, M. (1999) - "Escuelas de docente único: el alcance de "lo insignificante" - en *Propuesta Educativa* N° 20, FLACSO, Año 10. Ediciones Novedades Educativas. Bs.As.

Neufeld, M. R. (1991) "Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas", en *Cuadernos de Antropología* N° 4, Universidad de Lujan.

Neufeld, M. R. (1992) "Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales" en *Etnía* N° 36/37, Olavarría.

Rockwell, E. (1984). «Acercamiento a la realidad escolar», en *De huellas, bardas y veredas*, México.

Saleme, M. (1997). "Otra realidad, otro maestro", en *Declres* - Narvaja editor, Córdoba.

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

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

Torres, R. M. (1994) "¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares". Instituto Fronesis, Colección Educación, Librería Ecuador.

### **Nota**

1 Las autoras de este artículo elaboraron el Taller de Educación Rural como Consultores especialistas en disciplinas específicas con el Equipo de Trabajo PRISE. Gobierno de la Provincia de Catamarca, Ministerio de Cultura y Educación. Programa Reformas e Inversiones en el Sector Educación (P.R.I.S.E.) Profesorados de EGB1 y 2. Tomo I. San Fernando del Valle de Catamarca. 2000.