

## XXXV JORNADAS NACIONALES FEDIAP

### EDUCACIÓN Y DESARROLLO PARA EL MEDIO RURAL Y SU GENTE

**Mesa: ¿Qué es necesario para la construcción de una política educativa para la educación en el medio rural?**

#### POLÍTICA EDUCATIVA PARA EL MEDIO RURAL:

#### ALGUNOS INDICIOS PARA PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE

Hace unos días, participando de un foro sobre educación rural, realizado en la U.N.C., escuché que los participantes, representantes de distintas organizaciones rurales, plantearon como tema prioritario, la necesidad de formación específica de los docentes rurales demandando el reconocimiento de las distintas realidades, ya que esta mejora, se traduciría en una mejora de la calidad educativa en las distintas regiones.

Cuando recibí la invitación para participar de este panel, cuya temática gira alrededor de la construcción de políticas educativas, recuperé el tema planteado en el foro y de allí una pregunta:

**¿Cómo pensar en la formación del docente que trabaja en el medio rural, sobre que ejes hacerlo?**

El contexto de actuación de los profesores, es decir su espacio de trabajo, presenta en muchos casos diferencias abismales con el contexto de formación: los maestros y profesores se forman en las ciudades con contenidos y ejes curriculares planteados desde el espacio urbano, generalmente pensando en un alumno ideal, más parecido al que vive en las ciudades, con poca o ninguna referencia a las escuelas rurales.

Atendiendo a esto e intentando esbozar una respuesta a aquella pregunta, esta presentación gira alrededor de la definición de algunos conceptos que, puedan ser incorporados a la formación general docente, como ejes transversales. La invitación es entonces, a entretelar algunas relaciones entre **formación docente, construcción del conocimiento, espacio social rural y cultura**. Entablar un diálogo con autores que miran desde otro punto de vista estos grandes temas y desde ahí pensar en pistas para construir políticas específicas que atiendan a las particularidades de esta práctica social: el trabajo docente en el medio rural

## **Formación docente.**

Existen en el campo de las ciencias, discusiones sobre si la docencia es un oficio, una semi profesión o una profesión. Es decir los docentes ¿somos técnicos, prácticos o profesionales? ¿Aplicadores de estrategias diseñadas por otros, tenemos algún grado de autonomía, tomamos decisiones? Según se resuelvan estos debates, serán las medidas que se tomen para el diseño de los contenidos de la formación, y los sentidos que configuraremos sobre nosotros mismos y los que la sociedad tendrá.

Toda situación de formación docente reconstruye representaciones anteriores que funcionan como ordenadores de las relaciones pedagógicas, de aquellos que hacemos en el aula. Implica movilizar niveles cognitivos, afectivos, técnicos que fueron incorporados a lo largo de la biografía escolar, actualizándose durante la trayectoria profesional. Frente a los alumnos desplegamos, conciente o inconcientemente, todo el bagaje que fuimos incorporando a lo largo de nuestra vida y que contiene nuestros supuestos sobre lo que entendemos por educación, enseñanza, aprendizaje, institución.

De acuerdo con P. Bourdieu, estos esquemas de percepción, de apreciación y de acción conforman un sistema de percepciones (*habitus*) “adquiridos mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas.”

Este concepto de *habitus* se convierte en un analizador potente para desentrañar las prácticas pedagógicas de los docentes rurales, que por sus condiciones de aislamiento profesional tienden, en fuerte proporción, a reproducir rutinas, repetir esquemas de funcionamiento y relaciones estereotipadas con sus alumnos. Desde allí quizás, es posible interrogarse por qué, a pesar de tantos cursos de perfeccionamiento docente encontramos antiguas prácticas en gran parte de las escuelas rurales. Según S. Ávila (1993) “no existen escuelas totalmente tradicionales en las que no se filtren los nuevos puntos de vista, ni escuelas totalmente nuevas donde no se filtre ningún lastre de la escuela tradicional<sup>1</sup>”

Por esto, es que las prácticas educativas de los docentes y las percepciones acerca de las mismas no se deducen únicamente de las condiciones objetivas presentes, (lo que ocurre a distintos niveles hoy), sino también por las condiciones objetivas pasadas, y la relación entre ambas.

---

<sup>1</sup> Ávila S. Integración de Áreas e Interdisciplina 1993

Para trabajar con el hábitus, para desnaturalizar las prácticas, **la propuesta** es incorporar la **reflexión sobre las prácticas**, como una de las competencias a adquirir durante la formación.

En la práctica, el recorrido como profesional docente requiere no solamente la actualización en los distintos campos disciplinares que la sustentan, sino también, tomar conciencia de las modificaciones en la situación social, de los cambios de su propio pensamiento, de sus concepciones de vida y cómo esto incide en sus actuaciones pedagógicas.

Es común que como docentes en ejercicio, realicemos cursos de actualización sobre diferentes temas, a veces relacionados con nuestra especificidad disciplinar, otras sobre temas más generales y muchas veces nos sucede, que no sabemos cómo trasladar ese conocimiento al aula, ya que es percibido como disruptor en las planificaciones, por ejemplo.

Desde siempre, la formación está parcelada, el conocimiento aparece atomizado, incorporar la **investigación y la interdisciplinariedad** en los aprendizajes del futuro docente sería una manera de superar algunas problemáticas que se presentan en las instituciones como es la falta de docentes para cubrir algunas áreas de curriculares. Si maestros y profesores incorporan la interdisciplinariedad, podrían abordar un objeto de conocimiento desde diferentes disciplinas y realizar un tratamiento que abarque varias de ellas, sin forzar lo metodológico, lo instrumental ni conceptual de cada una.

### **El espacio social rural**

Estamos asistiendo en las últimas décadas a una acelerada dinámica de cambio del espacio social que habitamos, profundizándose las modificaciones del medio, y con ellas la trama que sostiene y da significaciones a las prácticas y representaciones de los sujetos. Por ejemplo, la tendencia está cada vez más extendida de vacacionar en campos y estancias de la pampa, ha creado nuevas relaciones con las ciudades, nuevos empleos y dejado afuera a otros. La pluriactividad es otra manifestación de los cambios.

Retomemos a Bourdieu, él define al espacio social como un “sistema de posiciones constituidas históricamente, definidas a partir de los recursos (materiales, culturales, simbólicos,) que disponen los actores en tanto sujetos sociales, que suponen relaciones entre esas posiciones<sup>2</sup>”. Reconocemos en este concepto al sujeto social, en interrelación

---

<sup>2</sup> Citado por Cragnolino E. y Lorenzatti, M del C Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. Revista Páginas N° 2 y 3 Setiembre 2002.

con otros, que ocupan en la trama social distintas posiciones, según los recursos de que dispone, (los materiales se refieren al acceso a vivienda, tierras, maquinarias, los recursos culturales hablan de la posibilidad de acceder a espectáculos, muestras de arte etc, de la cultura hegemónica, recursos educativos).

Pensando específicamente en la ruralidad, encontramos que muchas son las miradas que desde diferentes enfoques la nombran. Aquí siguiendo el planteo de Bourdieu, hacemos referencia a ese espacio social que se conforma como producto de esas relaciones entre variables y adopta características particulares sosteniendo rasgos relativamente constantes. De tal manera, ocupación, condiciones físicas, geográficas, modo de apropiarse de la naturaleza, densidad poblacional, movilidad, formas de interacción social, entre otras, dan especificidad a cada región. Generando un universo simbólico particular y una particular manera de hacer **cultura**.

Es éste, otros de los conceptos ejes a resignificar para pensar la formación docente para el trabajo en la ruralidad. La antropóloga Mónica Maldonado (2002) dice: “los avances en la construcción del concepto de cultura generado a partir de los años setenta nos permiten pensar en un concepto dinámico, que se construye en relación, donde continuamente hay en juego negociaciones y modificaciones de significados y de prácticas sociales. Ello implica dejar de pensarla como un *estado* para pensarla como una acción”.

Así definida la cultura, nos lleva a comprender las diferentes lógicas que se producen en las relaciones sociales, los juegos de poder, las asimetrías e implicancias en la producción y transformación de la sociedad. En estas interacciones se manifiestan la diversidad y la desigualdad latentes en los distintos espacios sociales, por lo que se ponen en tensión las categorías clásicas con que se analizan las disímiles manifestaciones culturales.

La construcción de cultura y la apropiación del espacio en el norte argentino, no es la misma a la que se realiza en la meseta patagónica o en la región de Cuyo.

**La escuela rural** (cualquiera sea su nivel) está ubicada entonces en un espacio social particular que conforma su propia cultura, por lo que no podemos pensarla de manera homogénea, ya que no hay una ruralidad homogénea.

La escuela rural es heterogénea, producto “de un proceso histórico de configuración de de la educación rural en un espacio determinado”<sup>3</sup>. Esto significa que la presencia de las

---

<sup>3</sup> Ibid.

instituciones en cada lugar es fruto, no solo de la decisión del estado en respuesta a sus obligaciones, sino también, en muchos casos, de la negociación de distintos actores sociales que se constituyen en agentes demandantes de la misma (padres, cooperativas, asociaciones de distinto tipo).

Esta mirada socio antropológica del espacio social rural y la cultura impacta en la manera de entender el conocimiento, éste se construye *con otros* en un contexto social y comunitario que tiene significado para los individuos que aprenden;

Numerosas investigaciones de estos últimos años han postulado que el desarrollo cognoscitivo está íntimamente relacionado con el contexto social en el cual los sujetos actúan.

Tradicionalmente la formación docente desplegó prácticas pedagógicas uniformes, sin tener en cuenta algunos elementos del contexto de desarrollo de su actividad. Distintas razones podrían explicar estas actitudes tradicionales, una es la convicción que el conocimiento es una entidad mental aislada del mundo de los objetos y de las acciones, y por lo tanto, se podrían transmitir contenidos y saberes sin referenciarlos a un contexto específico. (El docente técnico del que hablamos)

En virtud de esto, durante mucho tiempo se formó a profesionales de la educación con una propuesta única para todos los espacios sociales (el normalismo es un claro ejemplo de esto). Esta propuesta desconocía la diversidad cultural y social de otras comunidades que representan distintos grados de marginalidad con respecto a la cultura dominante en la sociedad; y a los cuales no se les reconoce legitimidad como contextos de aprendizaje. Pensemos por ejemplo en los pueblos originarios, su cultura y saberes, relacionados con su cosmovisión, recién ahora son reconocidos por las leyes de educación, o los saberes y creencias que circulan en la ruralidad, por ejemplo el conocimiento sobre los fenómenos meteorológicos que tiene la gente que vive en el campo.

Los procesos de adquisición de conocimientos ocurren en situaciones reales, esto abarca más que un conjunto de reglas formales y se acerca a la noción de *conocimiento como herramienta*, en el sentido de posibilidad de utilización según las distintas necesidades concretas de la realidad de cada individuo.

**Algunos aportes para la conformación de políticas educativas para las escuelas rurales.**

Lo dicho hasta ahora, nos lleva a pensar una propuesta de formación de docentes para trabajar en la ruralidad que **incorpore una mirada sobre lo que el espacio social particular significa**, es decir comprender que el modo de relaciones sociales, cultura y de construcción del conocimiento de sus habitantes son diferentes. Se trata de romper con el estereotipo con que siempre fue mirada la ruralidad desde los manuales de formación, reconocer que hay ruralidades... y no ruralidad.

De esta manera, **en relación a lo pedagógico didáctico** la propuesta de formación de docentes para escuelas rurales debería **aportar orientaciones que posibiliten las adecuaciones curriculares necesarias**, es decir que vuelva disponible para sus alumnos, contenidos, métodos y materiales de manera tal que respondan al espacio social rural específico, sin por eso obviar la perspectiva cultural más amplia.

Reconocer en ese plano, las características de la organización, que demanda de los docentes **estrategias de intervención particulares**, por ejemplo la selección de los conceptos fundamentales de las disciplinas, de manera tal que se pueda trabajar en la construcción de un currículum interdisciplinario y de desarrollo en espiral, para que, aquellos conocimientos seleccionados para los alumnos sean construcciones significativas, pasibles de volcar en sus contextos. Esto requiere de conocimientos sobre **Investigación e Interdisciplinariedad**.

Además, contemplar la formación pedagógico didáctica de aquellos que siendo profesionales de otras áreas, trabajan como docentes.

Considerar la formación continua como una política de estado y no como acciones aisladas fruto del esfuerzo personal/ institucional

Reconocer que el trabajo docente rural, articula múltiples dimensiones, excediendo al áulico, donde las relaciones con otras instituciones cobran un rol fundamental.

En el plano **institucional-organizacional**: reconocer a la escuela rural como fruto de determinaciones socio- históricas, y de la participación de diferentes actores lo que la dota de características y dinámicas de funcionamiento singulares.

Todo lo propuesto es ni más ni menos que trabajar con los docentes para potenciar la autonomía profesional, a con la que puede moverse en su ámbito. Dice J. Contreras (1997) “la competencia profesional es lo que capacita al profesorado para asumir responsabilidades, pero que difícilmente puede desarrollar su competencia, sin ejercitarla, esto es si carece de autonomía profesional”<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Contreras, J. La autonomía del profesorado 1997

Permitanme finalizar esta presentación con una pregunta, que tal vez haya sido por donde deberíamos haber comenzado

**¿Qué es educar?** La Dra. G. Frigerio<sup>5</sup>, nos interpela diciendo “educar es un trabajo político que exige de quienes lo desempeñan un trabajo psíquico. Es un trabajo político porque por medio de la educación se vuelve disponible la herencia (cultural, social, humana) designando al colectivo como heredero, de manera tal que no haya desheredados ni que la herencia conlleve deudas.”

BEATRIZ MADRID

Profesora en Ciencias de la Educación,

Octubre, 2009

---

<sup>5</sup> Frigerio Graciela Seminario de maestría Agosto, 2009