

MAESTRIA EN POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN

“ENSEÑAR, APRENDER Y DESAPRENDER”
UN ENCUENTRO IMPOSTERGABLE EN LA
EDUCACION RURAL

Maestrando: OLGA MARIA BIASIOLI

Directora de tesis: DRA. ELIDA GIRALDO GIL

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

Avellaneda, Santa Fe.
Mayo de 2016

AGRADECIMIENTOS.

“A las circunstancias de la vida que nos permitieron acercarnos , conocernos y compartir...”

A la Directora de la carrera, Doctora Graciela Frigerio, que con sus conocimientos y sus interrogantes desde ese lugar de maestra y guía, fue sostén. Sus gestos de hospitalidad y solidaridad despertaron muchas inquietudes y los deseos para continuar aprendiendo.

A la Doctora Elida Giraldo que me leyó y acompañó en todo el proceso de escritura. Ella fue quien marcó cada renglón y llevó a cabo la minuciosa tarea de ordenarme, alentarme y sostenerme en todo este proceso de escritura.

Al Ministerio de Educación que nos brindó la posibilidad de acceder a esta Maestría en Políticas Públicas para la Educación y especialmente a todos quienes allí en la Universidad Nacional del Litoral nos acompañaron a lo largo de estos dos años.

A los Profesores de la carrera que aportaron conocimientos y actitudes valiosas que enriquecieron mi formación y que hoy, me permiten continuar con profesionalidad.

A Milagros Sosa Sálico, coordinadora siempre presente, que cuidó de todos los detalles para que estemos bien y que nada nos faltara.

A los compañeros del cursado de Maestría con los que vivimos diferentes momentos de encuentro y que a lo largo de estos dos años brindaron sus aportes, lecturas y sugerencias.

A quienes han sido siempre el hilo conductor de mis experiencias, mis maestros y mis alumnos con los que compartimos la hermosa tarea de enseñar y aprender.

A mi familia que alentó, permanentemente, mi formación.

A los maestros y maestras que compartieron sus valiosas prácticas de trabajo. Ellos, narran su experiencia, posibilitan que en cada página de este escrito se encuentren presentes los rostros que van y vienen, las palabras, los proyectos, las soledades, las ilusiones, y las acciones de tantos maestros y maestras que desde su lugar de trabajo hacen posible la educación de los niños y niñas en las escuelas rurales.

INDICE.

Abstract.....	5
Introducción.....	6

CAPITULO I.

Una historia para contar.

- Narrarse... ..11
- Modelos diversos, espacios diversos en la escuela rural santafesina.....12
- Haciendo historia: La educación rural.....16
- Modelo de organización, la escuela primaria: el aula graduada.....26
- La escuela rural y la actualidad.....30
- La forma de lo escolar en el ámbito rural.....34

CAPITULO II.

El saber de los maestros rurales.

- Hacer memoria.....39
- Escuelas, docentes y relatos.....41
- Las experiencias escolares.....44
- Un recorrido por las escuelas rurales.....47
- La población Rural.....50
- Sobre el plurigrado.....51
- La formación profesional.
- Los agrupamientos.....52
- Los recursos.....55
- El trabajo en red.....57

CAPITULO III.

El decir y el hacer en el aula rural.

- La comunicación.....71
- Las practicas pedagógicas.....75
- Un concepto tradicional. Aprender en el aula rural.....79

- El lugar de lo cultural en el aprendizaje.....82
- El aprendizaje y la enseñanza en las situaciones reales.....87

CAPITULO IV.

Memorias.

- Una experiencia singular.....90
- Necesitamos de un otro para encontrar sentidos.....104
- Ser docentes es tocar la vida de los niños.....107
- Vínculo pedagógico.....108

BILIOGRAFÍA.....113

ABSTRACT.

El presente trabajo, realizado en el marco de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación, consiste en escribir acerca de la enseñanza y el aprendizaje en la educación primaria, en las escuelas rurales en la provincia de Santa Fe.

A partir de la narrativa biográfica se despliega una memoria profesional brindándose elementos para descubrir las potencialidades de las propuestas pedagógicas, diversificadas y significativas para los niños y niñas que comparten distintos años de aprendizaje, en una misma aula, en lo que se denomina plurigrado.

Múltiples voces, en las figuras de los maestros rurales y de los niños y niñas protagonistas, aparecen a lo largo de este escrito, donde el enseñar y aprender se conjugan mutuamente.

La documentación narrativa cuenta acerca de lo que sucede en las escuelas, las aulas y comunidades escolares y lo que les pasa a sus actores fundamentalmente cuando diseñan y llevan adelante experiencias formativas y pedagógicas en el ámbito rural.

Por otra parte, el recorrido histórico sobre la educación en el ámbito rural y la disposición de los niños y niñas, ofrecería elementos críticos para reconocer la configuración del aula plurigrado y fundamentar así, la relevancia que asume la educación rural en el marco de la política educativa expresada en un recorrido por sus leyes.

Finalmente, se identifican y reconocen situaciones de enseñanza aprendizaje que se despliegan en el aula rural como una práctica diferenciada a la de la escuela urbana, brindando conocimientos posibles de ser llevados a cabo en todas las instituciones educativas, independientemente del lugar en el que estén.

INTRODUCCIÓN.

Comencé a escribir por necesidad; necesidad personal y profesional. Necesidad de sistematizar, de compartir con otros, de clarificar, de poner en palabras una experiencia pedagógica que llevé a cabo hace tiempo, y que siempre marcó huellas en mi vida de maestra.

Con frecuencia pensaba en eso, necesitaba escribir, pero una y otra vez lo postergaba. Quería poner en orden mis ideas, darle un sentido a aquello que no había elaborado, a pesar de que estaba comprometida con ello. También se trataba de adquirir conocimientos, de articular la relación entre teoría y práctica que tanto proclamamos a lo largo de nuestro recorrido por las escuelas. Quien escribe y da a leer espera que quien recibe la lectura se detenga, se tome un tiempo e imprima su propio sentido a eso que lee. Sin este trámite, el texto indefectiblemente se congela o desfallece. Por ello, esta invitación los convida a tomar la escritura y la lectura de este relato para conocer un poco más acerca de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela rural.

La documentación narrativa de esta experiencia pedagógica podría contribuir a recrear el pensamiento y la acción educativa y, en el mejor de los casos, colaboraría en la construcción de una teoría pedagógica. Y si sostenemos que la documentación narrativa ayuda a pensar teóricamente, es porque, pensar de este modo, no es simplemente agregar a nuestros repertorios de estrategias y formas de pensamiento pedagógicos, conceptos abstractos y desprendidos de la experiencia escolar.

Al decir de los pedagogos argentinos Daniel Suarez y Liliana Ochoa (2005), “pensar teóricamente es, entre otras cosas, tratar de hacer explícitos los saberes prácticos construidos al mismo tiempo que se despliegan las experiencias, para tornarlos pasibles de reflexiones, discusiones y reformulaciones. No hay práctica, ni siquiera la espontánea, que no implique ciertos saberes y supuestos acerca de la gente, su aprendizaje, sus visiones de lo justo, lo deseable y lo posible”.

“A través de la narrativa, tanto oral como escrita, podemos sentir profundamente en conjunción con otro ser, imaginar un mundo más amplio que el que habitamos. Esos saltos de

empatía e imaginación pueden hacer que establezcamos mayor número de relaciones más duraderas, tendamos puentes a través de las culturas y seamos capaces de contemplar el corazón de la sabiduría (...) contar, recibir y crear historias puede llegar a ser (...) una actividad redentora, curadora y transformadora” (Witherell, 1998).

Allí, en la escuela rural, hubo que encontrar un lugar para el reencuentro con uno mismo, con el quehacer individual y social (individuación), con las prácticas y experiencias, con el medio y sus posibilidades, y con el entorno y su cultura ya que solo hay transformación si uno se conoce, se asume y se valora en sí mismo y reconoce en los otros lo que son capaces de hacer.

Entonces?...

Mi primer destino como Docente, fue la Isla. Y eso, no resultó nada fácil.

En el primer año, el avión salía de la ciudad donde vivo, Avellaneda. Había que buscar un piloto que conociera la zona para poder localizar la Escuela.

Desde la altura, el paisaje se mostraba monótono, era casi imposible reconocer el edificio escolar. Con el tiempo las formas del relieve hicieron que pudiera colaborar en descubrir dónde estaba la “escuelita”.

Después del primer año de trabajo, se incorporó una cocinera. Cargo que ya estaba en la escuela pero que en épocas de licencia no tenía reemplazante.

Ella vivía en Santa Lucía, provincia de Corrientes y estaba casada con un lugareño que tenía, en el lugar, unos pocos animales vacunos que cuidaba.

En varias oportunidades ella se trasladaba desde su hogar hasta Goya y con el “lanchón” llegaba a Reconquista y de ahí a Avellaneda, lugar donde yo vivía para encontrarnos y tomar el avión.

Poco tiempo después de iniciadas las clases, habrían sido unos meses, en un accidente, quiso el destino que aquel piloto que siempre me llevaba perdiera la vida.

Busqué, entonces, otra vía para llegar a la Escuela.

Partía de mi casa al amanecer y el “Fálcón” de mi abuelo, conducido por mi hermano, me llevaba a tomar el “lanchón” al puerto Reconquista, distante a 25 km de mi hogar. La travesía aguas arriba duraba casi dos horas hasta llegar a Goya, ciudad correntina. Luego un micro me conducía a Santa Lucía, siempre del lado correntino, algo así como 40 km. Llegaba a media tarde, justo para cuando los comercios habrían sus puertas, lo que posibilitaba que

comprara las mercaderías para todo el mes. Luego contrataba un auto que me llevaba, al día siguiente, hasta la costa del río Paraná. Partíamos al amanecer, si el cielo amanecía despejado y no había viento.

La cocinera, junto a su esposo, baqueano de la zona, me habían advertido...”nada de viento maestrita”. No entendía por qué. Lo supe después cuando llegué a la costa del río. Allí, con barrancas que a veces llegan a los treinta metros, hasta las brisas hacen imposible navegar.

El paisaje en ese lugar era precioso. Enarbolábamos una bandera blanca, y un grito fuerte alertaba al “pasero”, que vivía en una islita en medio del río, que ya estábamos ahí.

Un viejo bote con un pequeño motor se acercaba y allí nos embarcábamos, con todos los víveres. Después de dos horas aguas arriba llegábamos a la costa santafesina. Y allí nos esperaba un baqueano del lugar. Cuando los riachos que se desprendían del Paraná estaban crecidos, hacíamos cambio de embarcación, nos pasábamos a una canoa a remos.

La travesía por el río con su hermoso paisaje de árboles y enredaderas florecidas en tiempos de verano era maravillosa, los pájaros revoloteaban sobre nosotros y serpientes y yacarés nos daban el paso. Eso sí, mientras el baqueano remaba yo tenía que “achicar”, es decir, sacar el agua de la canoa para no hundirnos.

Pero eso no era todo, el riachuelo terminaba a dos kilómetros de la Escuela. Esta interminable travesía culminaba trasladándonos a caballo, casi siempre al anochecer y... todavía había que encender la heladera.

Cuando las condiciones cambiaban y eran tiempos de sequía, hacía el trayecto a caballo. Para llegar hasta la Escuela demoraba unas cuatro horas desde la costa santafesina.

A pesar de lo riesgosas que resultaban estas travesías nada hacía que desistiera de ir a esa Escuela.

Aun cuando había concursado y titularizado como maestra de grado en una Escuela del Paraje Gregoria Pérez de Denis, en el límite con la provincia de Santiago del Estero, preferí quedarme allí, en el monte.

Cada encuentro con esos niños resultaba una experiencia gozosa de aprendizaje mutuo. Enseñaba a leer y escribir y aprendía a reconocer los signos de la naturaleza. Para mí era un mundo distinto, un lugar de quietud y silencio, pero también de relaciones entrañables con las personas del lugar.

En otro mundo, en el de la ciudad, en el de las multitudes se analizaban y elaboraban los diseños curriculares, sabía de reuniones, de encuentros. En algunos participaba si coincidía

con mi estadía fuera de la zona de isla. Muchos de estos documentos los llevaba para leer en la Escuela.

Con el tiempo, fui trasladando mi cargo de maestra hasta el lugar donde vivía, Avellaneda.

Pero seguía en la Isla. Durante el período lectivo era docente, y en vacaciones me dedicaba a la enfermería en un sanatorio de la ciudad. Había tiempo para todo, nunca hice uso de licencias en ese período, ni siquiera cuando en esos días de receso fui operada de apendicitis.

Entre esos años varias crecientes, casi siempre en verano, hicieron que el lugar se inundara hasta con un metro y medio de agua. Entonces, levantábamos todos los elementos y los colgábamos del techo, lo que podíamos, escondíamos. Suspendíamos las clases y las familias se trasladaban a localidades cercanas. Cuando las condiciones mejoraban, regresábamos, y ya en un clima de confianza, acomodábamos el lugar, pintábamos la escuela y todo volvía a la normalidad.

Y fue allí, en la Isla, donde me enfrenté a hechos irremediamente tristes, porque tuve que hablar de la muerte. Acompañar a los padres, a los hermanos, y los otros niños. Y creo que fue eso lo que movilizó algo en mí e hizo que comenzara a pensar en que tenía que aprender otras cosas y seguir capacitándome.

En estas idas y venidas me encontré con quién se convertiría en el padre de mis hijos.

Que fuéramos pareja y nos eligiéramos como marido y mujer, un día de diciembre, cuando terminaron las clases, tampoco fue impedimento para que continuara allí, en la isla, durante dos años más.

Fueron siete años, tres meses y un día en la Isla.

Dicen que con nuestras intervenciones tocamos la vida de nuestros alumnos. Lo que no dicen es cómo ellos con su inocencia, su candor, sus ansias de devorarse la vida, tocan la nuestra...

“La forma narrativa, invita al oyente o al lector a suspender el escepticismo y adherir al flujo narrativo de los acontecimientos como una auténtica exploración de la experiencia desde una determinada perspectiva (...) El discurso narrativo, no es sólo una manera de hablar, es un elemento fundacional para el aprendizaje como un todo. Así la capacidad de narrar es una condición del aprendizaje de las formas más elaboradas del pensamiento y la escritura” (McEwan y Egan, 1998).

La idea es traer en este viaje, desde otras geografías, palabras en las que cabe una experiencia, un arte de la existencia, una técnica de vida: historia de apegos, razones y sinrazones por las que cada uno se deja tomar, en ese modo de dar, de abrazar la vida y de donar el tiempo que es ser educador, un tiempo de aprender y desaprender para poder llegar a los niños y niñas del espacio rural.

La narración autobiográfica se ofrecería como una posibilidad para indagar en la propia historia personal/experiencia profesional como maestra en el contexto rural y la relación de los elementos presentes en la práctica pedagógica. A partir de allí, se arriesga una interlocución con relatos y con otras teorías o formas de teorizar. Esto permitiría apreciar, en primera instancia, unas aproximaciones a la articulación teoría-práctica, y la inclusión de otras conceptualizaciones, más allá de la propia.

En el desarrollo, se problematizan cuestiones como el llevar a buen término una práctica pedagógica liberadora y humanizante, el generar propuestas pedagógicas diversificadas y significativas, la posibilidad de una política pública desde lo específico de la modalidad rural, qué significa ser docente, la relación institución-personas, los distintos niveles curriculares y la tensión entre lo universal y lo local, los saberes académicos y el currículo, y los modelos y espacios diversos a partir de lo prescripto.

Diferentes matices permitirán conocer cómo fue configurándose la práctica para luego realizar una descripción de la forma de lo escolar en el aula rural, finalizando con un recorte de la memoria docente de quien escribe esta tesis.

CAPITULO I

UNA HISTORIA PARA CONTAR.

Narrarse.

“Narrarse a sí mismo implica dejar salir las vivencias y las experiencias que han configurado la propia subjetividad a través de un proceso situado dentro de una realidad social” (Lauretis, 1992). Y reconstruir la propia experiencia por medio de la narración, es la manera que los seres humanos tenemos para comprender nuestros posicionamientos cotidianos.

Todos los días, en las escuelas, suceden cosas múltiples y variadas. Los escenarios escolares, el funcionamiento cotidiano de los establecimientos educativos, el trajinar permanente de docentes y estudiantes, la sucesión de silencios, bullicios y gritos conforman una trama peculiar. Muchas de las cosas que allí suceden están directamente vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje, efectivamente las cosas que allí acontecen se relacionan con las personas que la habitan, los sucesos escolares se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias. Son condicionadas por ellos y a la vez tienen influencia sobre ellos.

Se podría llegar a afirmar que las biografías de las personas están afectadas por la experiencia de la escolarización, pero también que ésta cobra vida y sentido a partir de las experiencias singulares y colectivas de sus actores. Entonces, lo que sucede en las escuelas tiene que ver, casi siempre, con lo que les sucede a docentes y estudiantes, con los significados que les otorgan a sus haceres y vivencias, con las experiencias cifradas por vivir en un tiempo y en un lugar particular e irrepetible.

Aún en las ocasiones en que la actividad escolar pretenda ser prescripta de forma exhaustiva y unívoca, el encuentro pedagógico entre docentes y alumnos siempre estará atravesado por la improvisación, la incertidumbre y la polisemia que acompañan a todos los encuentros humanos y las interacciones sociales. Lo cierto es que, de manera planificada o no, los docentes y los alumnos compartirían en la escuela numerosas experiencias cargadas de

significado y valor para ellos. Y, de cierto modo, estas experiencias significativas expresan cualitativa y biográficamente el sentido de la escuela en un determinado momento y lugar.

Al contar historias sobre la escuela y sus prácticas pedagógicas, sobre los aprendizajes de los alumnos y las alumnas, sobre las vicisitudes e incertidumbres escolares, sobre las estrategias de enseñanza y de gestión escolar que adoptamos y los pensamientos que provocaron horas y horas de trabajo escolar, los docentes hablamos de nosotros mismos, de los sueños, de las proyecciones y de las realizaciones ¹.

Escribir sobre la escuela rural, y narrar la propia experiencia nos acercará y dará pistas sobre aquello que ocurre en el aula, y en el contexto del plurigrado, de manera tal que esas experiencias de enseñanza y aprendizaje brinden herramientas y puedan ser aplicadas al ámbito del aula común urbana.

Los diversos modelos del Sistema Educativo provincial, las modalidades y la organización escolar en el espacio rural, como un espacio geográfico y social que define ciertos rasgos de los pobladores, y su interrelación con el medio donde se localizan las escuelas, contribuirán a entender acerca de la organización escolar en el espacio rural.

Modelos diversos, espacios diversos en la escuela rural santafesina.

El Sistema Educativo Provincial en la provincia de Santa Fe se halla integrado al Sistema Educativo Nacional, con particularidades propias del federalismo y está constituido por cuatro Niveles y Modalidades.

Los niveles son el tramo del Sistema Educativo que acreditan y certifican el proceso educativo organizado en función de las características psicosociales del sujeto con relación a la infancia, a la adolescencia, a la juventud y a la adultez.

Los niveles que conforman el sistema educativo son: Inicial, Primario, Secundario o Medio y Superior.

A los efectos de la Ley de Educación Nacional N° 26206, constituyen Modalidades del Sistema Educativo aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la Educación común, dentro de uno o más Niveles Educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos

¹ Jerome Bruner 2003, afirma que la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. (pág. 92)

específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad educativa en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

Las modalidades son: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de jóvenes y adultos, Educación Rural, Educación Intercultural bilingüe, Educación en contextos de privación de Libertad, Educación Hospitalaria y Domiciliaria y Educación Física.

Según esta Ley, las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de Educación Común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.

Partiendo del supuesto de que los modelos organizacionales de las escuelas rurales están en relación con las características de la zona y la población que en cada una de ellas reside, es posible categorizar las formas de escolaridad que se desarrollan actualmente, en la provincia, según diferentes criterios.

- Según la matrícula y la planta funcional:

Uni docente: Cuando le pedían al maestro Luis Iglesias una definición de Escuela Unitaria, el maestro respondía, “Es la escuela en la que un solo maestro realiza todo el ciclo de la enseñanza primaria y sigue siendo un instrumento pedagógico imprescindible para ayudar a resolver los problemas de la educación primaria en América Latina. Y ésta se comprende mejor si se piensa que es la organización de enseñanza más ágil y flexible, más liviana y económica que puede arraigar en la llanura, trepar a la serranía, penetrar en las regiones boscosas sin plantear exigencias previas insuperables. Esencialmente cumple la misión primordial de acercar la escuela al niño”².

Son instituciones cuya característica es que garantizan la escolarización de poblaciones que carecen de oferta educativa. Significan la presencia del Estado en lugares donde no hay otro espacio público a disposición de la población dispersa. La tensión que hay que tener presente, es que suelen ser las escuelas que se encuentran sometidas a las transformaciones demográficas y socio productivas que generan la reducción de la población por abandono del campo.

² Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/rural/contextos_rurales.pdf

Bi o tri docente: Son escuelas localizadas en ámbitos rurales, en las que la matrícula supera el número mínimo para la constitución de un grupo. En muchas ocasiones el incremento está asociado a la reconfiguración de la situación socio-productiva de la zona.

También es necesario profundizar el análisis de sus características y condiciones, con el objeto de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La organización interna de la institución requiere ser considerada. Por ejemplo, la distribución equitativa de los alumnos no debiera ser criterio para la conformación de los plurigrados.

- Según el período de asistencia de los alumnos.

Otro criterio que permite categorizar las instituciones educativas, es contemplar la posibilidad de las familias de garantizar la asistencia de los alumnos a la escuela y en función de ello se establecen formas de organización que adecuan su funcionamiento, para facilitar su presencia.

Unas escuelas son con albergue; ofrecen alojamiento a los alumnos que asisten regularmente y que por razones de distancia, carencia de transporte y dispersión geográfica o topográfica, no pueden acceder diariamente a escuelas próximas a su lugar de residencia. Estas instituciones educativas exigen, además de la planta docente habitual establecida en función de la matrícula, de personal de asistencia y cuidado en los tiempos que exceden la jornada escolar. También, requieren de sostenimiento de alojamiento y alimentación.

Otras se caracterizan por períodos de asistencia a la escuela sucedidos con estadías en la casa. Es una alternativa que se desarrolla en algunas zonas de población dispersa y localización de la escuela en territorios de difícil acceso o carencia de formas de traslado cotidianas. Son formas organizativas en las que, con una frecuencia que se determina en cada lugar, alumnos y docentes conviven en la escuela con jornadas escolares durante cierto período y vuelven a sus hogares durante el período siguiente. Se reconocen con expresiones 20 -10, que representan 20 días de permanencia en la escuela y los 10 de estadía en sus hogares.

- Según las características del medio:

En algunas situaciones en que el invierno resulta riguroso, se posibilita que las escuelas alternen el turno de asistencia de los alumnos; en el período de temperaturas más benignas, asisten por la mañana y cuando son más frías se asiste por la tarde. En general estas decisiones están acordadas a nivel institucional y con los supervisores. El nombre más

generalizado que reciben todas ellas, actualmente en documentos oficiales, es el de “*escuelas rurales*”, haciendo referencia a su ubicación, alejadas de los núcleos urbanos, atendidos generalmente por un solo docente y a la que concurren alumnos con un alto grado de dispersión entre sus edades.

En la provincia de Santa Fe, para ser considerada escuela debe contar con una asistencia media de 25 alumnos, siendo escuela de cuarta categoría aquella que posee un director con varios grados a cargo. Cuando estas características no existen, la escuela se transforma en un Centro Educativo Radial, que depende pedagógica y administrativamente de una escuela sede ubicada generalmente en el espacio urbano.

Dadas estas particularidades, la exigencia que se presenta al maestro es por un lado, generar propuestas de enseñanza diversificadas para los distintos años y para niños y niñas con diferentes expectativas y necesidades. Y por otro lado requeriría tener en cuenta, también, que conocer los intereses y expectativas lo debería llevar a repensar la educación, y a centrar la tarea en la transformación de personas dueñas de sí mismas con capacidad para conocer, comprender, enriquecer y transformar el mundo con su aporte inteligente, solidario y creativo en cooperación con los demás durante toda su vida.

Realizada una primera aproximación a las caracterizaciones de los espacios y de las escuelas, amerita centrar la atención en los sujetos que comparten la vida cotidiana en las instituciones y su espacio más próximo. No se trata de señalar a alumnos o maestros, individualmente y en forma particular. Se propone una mirada desde la perspectiva de sus desempeños, en relación con la identificación de las peculiaridades del espacio circundante. No es propósito de este escrito plantear una descripción de los niños, niñas y maestros rurales que dé lugar a identificar características personales que los diferencien de otros. Tampoco centrarse en las particularidades que asumen la enseñanza y el aprendizaje. Al contrario se busca analizar cómo el contexto y el modelo de organización de la escuela imponen condiciones al modo de “ser alumno, al modo de ser maestro”.

También consideraría importante brindar a partir de esta memoria, decisiones pedagógicas que tomé como maestra, en tanto sea este un aporte a la construcción de conocimiento específico para la educación en la ruralidad en donde tiene lugar el desaprender para aprender junto a otros. En este sentido, es posible advertir que algunos maestros que son

citados más adelante, han logrado un lugar en la historia de la educación porque además de enseñar, educar y promover a las comunidades de referencia, han avanzado registrando su experiencia haciendo públicas sus prácticas y sus reflexiones

Haciendo historia: La educación rural.

Hace aproximadamente ciento treinta años que el Estado argentino instaló la obligatoriedad de la educación primaria, en el marco de un fenómeno social de características globales que se extiende de 1880 a 1930 (Pineau, 2001).

Hacia fines del S. XIX, con la sanción en nuestro país de la Ley N° 1420 grandes masas de niños comienzan a ser escolarizados, las clases populares empiezan a ver cumplido uno de los derechos universales del ser humano: el acceso a la educación laica, gratuita y obligatoria. La expansión y penetración de este proceso de escolarización fueron de tal magnitud que posicionaron a la Argentina a la vanguardia de América Latina en materia educativa (Caruso y Dussel, 2001)³

En épocas de construcción del Estado-Nación, la política educativa privilegió la instalación de escuelas allí donde estuvieran las comunidades para garantizar la educación común, conforme los lineamientos de la Ley 1420. Fue en los orígenes del sistema escolar, que esta Ley tuvo en cuenta que localizaciones en el campo requerían de alguna estrategia específica y estableció la posibilidad de escuelas ambulantes en las zonas de alta dispersión demográfica. Sin embargo, en términos generales, el sistema escolar en la Argentina se desarrolló respondiendo a las necesidades urbanas, de modo que la propuesta de oferta educativa en el ámbito rural reproduce (con limitaciones) el modelo original, y no contempla las especificidades de los diferentes tipos de ruralidad.

En este sentido la educación rural es concebida en un concepto residual, dado que no se define en sí misma sino en relación con las carencias respecto del modelo clásico de la educación urbana. Lo rural está visto como lo “no urbano”, englobando en una única categoría toda diversidad del campo. Como resultado, las soluciones educativas se podrían deducir que son también “residuales”, tratan de imitar las soluciones urbanas adaptándolas forzosamente a las características de lo rural, pero no construyen alternativas desde y para los rasgos propios de ese ámbito. Cada espacio local vendría a ser una unidad, un sistema singular

³ Pineau, P. Dussel, L. y Caruso, M. (2001). La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.

en el que se articularían de manera particular los recursos económicos, materiales, financieros, humanos, con todas sus posibilidades

Para dar respuesta a las necesidades educativas de zonas rurales se podría tomar en consideración estas regularidades, de modo de identificar los aspectos comunes para la definición de políticas educativas orientadas al conjunto de la población rural. Pero también sería necesario reconocer los aspectos diferentes, la diversidad de situaciones que suelen identificarse bajo la generalizada denominación de ruralidad, para encontrar respuestas situadas, adecuadas a distintos contextos.

En este sentido, cabe hacer una referencia a la Ley 1420 y reconocer que su promulgación tuvo significado en el marco de las necesidades nacionales conforme a los ideales del laicismo positivista y que respondió al objetivo de formar un espíritu hegemónico nacional. Su lectura pone en evidencia la actualidad de algunos de sus principios.

Para favorecer su interpretación es oportuno tomar nota de algunas de sus formulaciones.

Capítulo I: Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias⁴.

Artículo 5º: La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar. Con ese objeto cada vecindario de 1000 a 1500 habitantes, en las ciudades, o trescientas a quinientos habitantes en las colonias y territorios, constituirá un distrito escolar, con derecho, por lo menos, a una escuela pública, donde se dé en toda extensión la enseñanza primaria que establece la Ley.

Artículo 11º: Además de las escuelas comunes mencionadas se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria:

Uno o más jardines de infantes en las ciudades donde sea posible dotarlos suficientemente.

Escuelas para adultos en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente un número, cuando menos de cuarenta adultos ineducados.

Escuelas ambulantes, en las campañas, donde, por hallarse muy diseminada la población, no fuese posible establecer una escuela fija.

⁴ Ley 1420 de Educación Común, 8 de julio de 1884.

Capítulo X: Disposiciones complementarias.

Artículo 74º: El Consejo Nacional de Educación procederá brevemente a establecer, para los fines de esta Ley, la división de la población nacional en distritos, numerándolos sucesivamente, y ubicando dentro de ellos, a medida que sea posible, la escuela o escuelas públicas a que cada vecindario tiene derecho.

A lo largo de la historia esa presencia se ha mantenido y el marco normativo actual expresa la decisión política del Estado de apoyar a esta modalidad.

Si hacemos referencia a la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en su Artículo 17, define a la Educación Rural como una de las ocho modalidades del Sistema Educativo Nacional. Con esta definición, por primera vez, se reconoce su especificidad como una de las alternativas que “procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos”⁵.

“La presencia de la Educación Rural en la normativa de nivel nacional implica el reconocimiento de su peculiaridad y compromete las decisiones de política educativa. Su inclusión expresa las necesidades y particularidades de la población que habita en contextos rurales, lo cual exige al Estado el desarrollo de propuestas educativas adecuadas que garanticen el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema, promoviendo la igualdad de oportunidades y posibilidades, al tiempo que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales” (Ley de Educación Nacional, Art. 50).

Esto, por un lado, compromete la toma de decisiones en materia de política educativa. Por otro lado, si se analiza la cobertura del Sistema Educativo Nacional en el Nivel Primario se observa que 12.000 escuelas primarias son rurales. Éstas representan aproximadamente el 50% de las unidades educativas del total país y este porcentaje alcanza el 73% en el Noroeste y el Noreste⁶. Además, la necesidad de extensión en los niveles inicial y

⁵ Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/sistema/la-estructura-del-sistema-educativo/las-modalidades/>

⁶ Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.

secundario –más imperiosa en ámbitos de mayor aislamiento– pone en evidencia la correspondiente necesidad de formación docente específica para contextos rurales.

Se podría decir que desde el punto de vista de las normas, es histórica la diferenciación entre escuelas urbanas y rurales. Por las múltiples condiciones demográficas y socio productivas de los espacios rurales, muchas de esas escuelas no crecieron de modo que se llegara a constituir una escuela según el tradicional modelo de la primaria urbana. Por ello es posible plantear que el origen de la escuela pequeña rural, que atiende poblaciones de baja densidad, se dio casi naturalmente, adecuando la infraestructura y la planta funcional a las condiciones de la población de cada lugar. Estas observaciones nos permitirían reconocer un poco más sobre cómo fue configurándose el aula rural. Un aula donde el aprendizaje y la enseñanza tienen lugar a partir del encuentro con unos otros.

Es necesario considerar estos aspectos ya que en materia de política educativa en el caso de la educación rural, tradicionalmente las intervenciones se refirieron de manera casi exclusiva a acciones de ayuda directa relativa a aspectos materiales, fundamentalmente dentro de lo que se ha llamado asistencialismo. Como se ha dicho, estas estrategias se centraban en cubrir las carencias de la población estudiantil y de sus familias incorporando comedores escolares, instalando consultorios médicos o haciendo llegar materiales didácticos para la escuela o útiles para los alumnos.

Posteriormente, desde la Ley Federal de Educación (1993) hasta la Ley de Educación Nacional (2006) y también en la actualidad, se evidencia una política más activa. Las primeras acciones, enmarcadas en lo que se denominó el Plan Social Educativo, tuvieron como encuadre legal la Ley Federal de Educación que incorporó nuevas responsabilidades del Estado, como la evaluación de la calidad, la información educativa y las acciones compensatorias.

El Plan Social Educativo fue una política focalizada en las escuelas con mayores dificultades para que sus alumnos aprendieran, muchas de las cuales estaban localizadas en áreas rurales. Por medio de un análisis documental se ve que el Plan fue un programa compensatorio que se inició en el año 1993 y se extendió hasta fines de esa década. Se enfocó en revertir la situación de desigualdad educativa en casos particulares de diversidad y de poblaciones históricamente postergadas.

“En este conjunto de políticas, están contemplados los alumnos de escuelas rurales o de escuelas albergue, que debieron extender en dos años más su escolaridad básica. Además se llevó adelante la tarea de transformar las escuelas rancho de zonas rurales, en espacios dignos para el aprendizaje” (Ministerio de Cultura y Educación, 1998).

Puede decirse que la preocupación por la educación rural estaba presente en la agenda nacional.

Desde el año 2004 existe en el Ministerio de Educación el Área de Educación Rural, responsable de diseñar líneas de acción destinadas a las escuelas de todos los niveles localizados en ámbitos rurales de todo el país.

Según la información disponible esta área señala como sus dos ejes de trabajo: el plurigrado y el trabajo por agrupamientos de escuelas. Ambos temas estarían relacionados con necesidades históricas: por un lado, encontrar una propuesta pedagógica posible para el agrupamiento de los alumnos de distintos niveles y por otro encontrar paliativos al aislamiento de maestros e instituciones.

En el año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional, aparece por primera vez la educación rural como una modalidad, y se reconoce de manera explícita su condición de sector especial del Sistema Educativo Nacional. Con posterioridad a la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206, se inicia una política específica dirigida a la modalidad rural, con acciones que se han enmarcado en el Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (ProMER) que incluye todas las escuelas rurales del país y se ejecuta a partir de Convenios Bilaterales celebrados entre el Ministerio Nacional y las autoridades provinciales.

El objetivo del desarrollo del Programa consiste en respaldar la política del gobierno nacional para mejorar la cobertura, la eficiencia y la calidad del Sistema Educativo de la Argentina, así como su gestión mediante el fortalecimiento de la capacidad normativa, planeamiento, información, monitoreo y evaluación en los niveles nacionales y provinciales. “En los diferentes componentes se contemplan dos ejes de trabajo por su pertinencia para la particular situación de escuelas localizadas en ámbitos rurales: la superación del aislamiento relativo de comunidades, escuelas, docentes y alumnos a través de la conformación de agrupamientos y la atención de la organización específica de las escuelas rurales que, por contar con matrículas reducidas, conforman salas o grados múltiples”. (Ministerio de Educación, 2009).

Las principales líneas de trabajo que integran el ProMER⁷ son las siguientes:

- 1) Proveer de elementos materiales a las escuelas rurales.
- 2) Realizar un relevamiento de escuelas rurales o sea un mapa educativo.
- 3) Crear una Especialización Superior en Educación Rural para la formación de docentes de nivel primario.

Aun cuando actualmente no está generalizada la formación específica para maestros que se desempeñarán en contextos rurales, es posible mencionar algunas alternativas que se desarrollaron a lo largo de la historia y que se constituyen a la vez en antecedentes y en objeto de estudio para analizar su pertinencia.

En primer lugar, cabe mencionar lo acontecido en los primeros años del siglo XX. En plena expansión del movimiento normalista, eran necesarios maestros en cada rincón del país y las zonas rurales no fueron la excepción en la enorme expansión de la cobertura. La concepción que se imponía era que allí donde se abría una escuela crecía un pueblo. Hacia 1904, en la provincia de Entre Ríos abrió sus puertas la Escuela Normal de Maestros Rurales “Dr. Juan Bautista Alberdi”. En ese entonces su director era el profesor Manuel Pacífico Antequeda (1860-1920), quien protagonizó una iniciativa que de inmediato despertó interés en el país y el extranjero, principalmente en América latina, y que buscó construir la formación sistemática de los maestros destinados al campo. Pionera en la formación específica, sostuvo la misma intencionalidad durante todo el siglo pasado.

En aquel momento, generalmente ejercían en las escuelas rurales maestros no diplomados dado que los egresados de las escuelas normales se ocupaban en las ciudades. Cabe mencionar un decreto del Poder Ejecutivo Nacional de 1910 que, en un mismo acto resolutivo, determinaba la fundación de siete escuelas normales rurales mixtas. Esto es un ejemplo de la preocupación estatal por formar docentes para escuelas rurales en diferentes provincias y territorios nacionales. Las había precedido la Escuela Normal de Maestros Rurales en Coronda, provincia de Santa Fe, creada en el año 1909. En la misma provincia se creó en 1916 la Escuela Normal Mixta de Maestros Rurales de Villa Constitución. Más tarde, en el año 1933, en Cruz del Eje, Córdoba, la Escuela Normal de Adaptación Regional comenzó a cumplir un nuevo plan de estudios que otorgaba el título de Maestro Normal

⁷ El proyecto de **Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER)** en cumplimiento de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Art. N° 49) y de la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 respalda la política del Gobierno Nacional definida para la educación rural. Las propuestas técnicas son las descriptas en el “Documento para la Educación Rural 2006-2010”. Incluye a todas las escuelas rurales del país y se ejecuta a partir de Convenios Bilaterales celebrados entre el ME: y las autoridades provinciales.

Rural. Y en 1937, en San Juan, se instaló la Escuela Normal de Maestros Rurales “Gral. San Martín”.

Esto es una muestra de la presencia de la ruralidad desde los orígenes del sistema formador. Ya entonces se planteaba la idea de que era menester que los maestros se formaran en la zona donde iban a desempeñarse, con un plan acorde a las necesidades reales de progreso cultural y al mismo tiempo al afianzamiento de la nacionalidad.

Con el tiempo, la urbanización fue ganando terreno y muchas escuelas, originalmente de localización rural, se transformaron en escuelas normales urbanas. De esta manera fueron perdiendo progresivamente su denominación de rurales y se reemplazaron sus planes de estudio. Tras sucesivas modificaciones, la formación docente inicial se generalizó teniendo como objeto de estudio la escuela común urbana.

La consideración de “lo rural” generalmente tomó la forma de seminarios, que con carácter optativo, convivieron con otras modalidades actuales, como por ejemplo, la educación de adultos. La carga horaria destinada a estos seminarios y la profundidad de sus contenidos fue decisión institucional y en función de las pertinencias de la adecuación local.

Después de un largo período en que la especificidad de lo rural se rescataba solo en experiencias puntuales, en los últimos años empiezan a desarrollarse, con diversos grados de generalización y estados de avance, instancias de capacitación y especialización diseñadas para los maestros que se desempeñan en contextos rurales. Estas se llevan a cabo en micro centros rurales para promover instancias de intercambio entre docentes de escuelas cercanas, cursos semi presenciales y pos títulos, son algunas de las modalidades que ha asumido la formación de los docentes ya titulados que trabajan en escuelas rurales.

En general, todas estas propuestas formativas tienden a abordar dos aspectos cruciales de la docencia rural: en primer lugar, la particular organización de los plurigrados: en estos modelos se profundiza la reflexión sobre la experiencia cotidiana y se analizan propuestas de enseñanza concretas de las áreas curriculares, diseñadas para la situación de grados agrupados, y luego o en segundo lugar, la situación de aislamiento relativo de los docentes. Para ello, se establecen espacios de trabajo compartido y colaborativo entre docentes de varias escuelas de modo que el trabajo en equipo pueda superar el trabajo individual y solitario.

No puede desconocerse, a la hora de pensar en la formación permanente de los maestros y maestras, la impronta que han dejado “maestros ejemplares” que, habiendo desarrollado su actividad en escuelas rurales, difundieron sus experiencias y han generado aportes insustituibles en el momento de pensar en la conceptualización a partir de la práctica. Tal es el caso de Luis Iglesias, quien a partir de su labor a lo largo de veinte años como maestro en la Escuela Rural Unitaria N° 11 de Tristán Suárez, en la provincia de Buenos Aires, elaboró propuestas didácticas renovadoras en todas las áreas de la educación básica, que luego volcó en obras como “La escuela rural unitaria” o “Los guiones didácticos”, entre otras.

La experiencia, de Luis Iglesias, se desarrolla en el marco de la denominada escuela rural unitaria, en la cual un solo maestro tiene a su cargo la totalidad de los grados escolares, con una cantidad aproximada de 20 o 30 niños que transitan diferentes momentos de la escolaridad y se encuentran trabajando simultáneamente en el mismo espacio.

Así, en esta escuela, es donde se manifiesta su pedagogía socialista y profundamente humanista. En este sentido, dos notas son características de la escuela rural unitaria de Iglesias: su estructuración pedagógica, que responde a los intereses más urgentes de la infancia, y la libertad de acción que en ella tienen asegurada sus transitorios moradores.

En la misma dirección es necesario mencionar también la experiencia de las hermanas Olga (1898-1987) y Leticia Cossettini (1904-2004), en Santa Fe en la Escuela “Dr. Gabriel Carrasco” de la ciudad de Rosario. La primera de ellas desde la dirección escolar y la reflexión teórica-didáctica y la segunda desde la docencia y la promoción de actividades artísticas, gestaron una de las más singulares experiencias de entre las que intentaron llevar a la práctica, en la Argentina, los principios de la Escuela Nueva. Se trató del proyecto de la Escuela Serena, que se inició en 1935 con el nombramiento de Olga como directora de la Escuela, ubicada en el barrio de Alberdi de la ciudad de Rosario, y más precisamente con el otorgamiento a dicha escuela del carácter de experimental, al margen del régimen escolar vigente. La escuela implementó un conjunto de propuestas innovadoras, algunas similares a otras propuestas escolanovistas, y otras propias y singulares, que contribuyeron a la trascendencia de la experiencia. El protagonismo de los alumnos fue una de las características que articuló el plan de trabajo institucional. Se destacaron la creación del Centro Estudiantil Cooperativo, la realización de tareas a cargo de los niños/as en la Biblioteca y el Laboratorio, la elaboración y puesta en marcha de las excursiones infantiles, la permanente preocupación por las producciones estéticas, la organización de comisiones de alumnos para la atención del

jardín, huerta y animales, la edición de la revista “La voz de la Escuela”, la creación del Teatro Infantil y Títeres, la formación del Coro de Pájaros,

Otro maestro, fue el uruguayo Jesualdo Sosa (1905-1982), un educador referente, que plasmó su magisterio en el medio rural, en una prédica fermental que le permitió concitar la admiración de colegas y alumnos. , Sus inquietudes lo inscribieron desde el comienzo de su actividad docente, en los caminos renovadores de la corriente de la escuela nueva o activa que proponía el traslado del interés que había existido por los métodos de enseñanza, hacia lo relacionado con la psicología del niño y del aprendizaje, privilegiando nuevas pautas de actividad, libertad y autonomía. Jesualdo, profundizó en particular el tema de la expresión, otorgándole una dimensión mucho más rica de la que se le daba corrientemente. De la experiencia acontecida en la Escuela Rural de Canteras del Riachuelo (Colonia), surge el relato de “Vida de un Maestro” en 1935.

Si algo tienen ellos en común es la referencia al desarrollo pedagógico ocurrido en la primera mitad del siglo XX. Entonces, bajo el nombre de escuela nueva o activa, surgieron teorías y, sobre todo, experiencias de muy diversa orientación pero que en conjunto apuntaban a transformar la escuela tradicional, enciclopedista y ajena a la realidad social. Reconocer las trayectorias de desarrollo profesional de estos maestros, implicaría reconstruir sus experiencias formativas, comprender las acciones singulares que han realizado a lo largo de su historia profesional en el marco de las oportunidades y regulaciones propias de su campo de actuación.

Su práctica y el saber que se produce al reconocer el trabajo en el devenir de su trayectoria, se ligan con lo cotidiano que en algún momento o por alguna razón, resulta “extraordinario” y esa experiencia estaría asociada a la acción, a la pasión y a la reflexión que provocan determinadas vivencias.

Vale, entonces, hacer referencia a estos maestros para avanzar en la comprensión de las necesidades y también de las potencialidades que ofrece el trabajo en escuelas rurales ya que a lo largo de la historia muchos son los que han aceptado el desafío de sostener las escuelas rurales. El enorme aporte que han realizado es hacer posible el derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de las zonas más aisladas de sus países.

Los escritos que provienen de esos maestros, en la bibliografía disponible, nos permiten estudiar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales, e indagar acerca de las estrategias especialmente diseñadas, para reconocer la importancia de los

vínculos con las familias y vecinos. En las palabras de Olga Cossettini se puede reconocer la relación que se procuraba establecer, entre la escuela, el niño y la comunidad: “La experiencia que el niño adquiere en la labor cotidiana de que lo aprendido en el núcleo familiar, que es la clase, puede ser llevado fuera de la escuela, ya que la escuela como expresión de vida realiza un servicio social en el medio ambiente donde actúa y con el que está vinculado, unido, con ese traer y darse permanentemente, influye para que el niño se sirva de esa experiencia y cumpla su función transmisora de una manera lógica y natural. El hecho de que se muestre desenvuelto, entusiasta y pronto a satisfacer al público heterogéneo que lo rodea cuando sale a las plazas y calles a improvisar su tienda o su tablado misionero, es una prueba evidente de que está cumpliendo con un servicio social no impuesto por la escuela, sino nacido de esa íntima relación de escuela y sociedad del que es agente activo y elemento útil”.⁸

Así también, la propuesta escolanovista que Jesualdo Sosa lleva a cabo durante siete años (1928-1935) en la Escuela Rural N° 56 de Canteras del Riachuelo en Colonia posee características singulares. Recién llegado a la institución Jesualdo describe las características del lugar⁹ y elabora un programa de ensayo que se denominó Programa de Extensión Cultural. En él se articulaba la necesidad de dar respuestas a las carencias educativas del medio rural y la importancia otorgada a la expresión creadora.

Múltiples habrían sido las razones que individualmente dieron origen a la decisión de acercarse a esos espacios, vincularse con las comunidades y trabajar allí para garantizar la escolaridad de los alumnos y muchos los esfuerzos realizados, superando día a día la situación de soledad que esos lugares imponían.

En el devenir de los días, variados y exclusivos son los momentos que nos acorralan y nos hacen tomar decisiones que cambian el curso de una vida.

Cuando llegué a la escuela de Isla sentí que ya no sería la misma, aprendía de la vida, de los alumnos y del entorno social, y allí tenía que hallar el camino, la "brújula" que me

⁸ Cossettini, O. (1939) “Misiones Culturales” en Revista de Pedagogía, Director Lorenzo Luzuriaga, Año I, N° 3, Segunda Época, p. 161.

⁹ “El caserío miserable se ahoga entre la cal blanca de las casillas con sombreritos rojos y el parduzco de los ranchos semi caídos. De los ranchos que se inclinan como para acostarse y permanecen así por el resto de sus días Casillas de zinc y madera. Ranchos deshechos, de barro y paja de laguna. Y estamos rodeados de granito, de arena, de agua” Jesualdo relata esta original experiencia educativa en su libro “Vida de un Maestro”, publicado por primera vez en la ciudad de Buenos Aires por Editorial Claridad en 1935. p. 16.

permitiera guiar a esos niños, enseñarles a pensar y a crecer como personas útiles a sí mismas y a la sociedad y hubo que transformar la escuela tradicional, enciclopedista y ajena a la realidad social en una escuela donde día a día se debía enseñar, aprender y desaprender para construir nuevos conocimientos

Modelo de organización, la escuela primaria: el aula graduada.

El plurigrado exige a maestros y maestras un replanteo diferencial de su práctica pedagógica para abordar los contenidos de cada grado que le corresponde y renovar las propuestas de enseñanza, considerando que muchas veces es el único docente de la trayectoria escolar de los alumnos.

“El trabajo en escuelas con plurigrado es una de las formas más complejas y particulares para afrontar la tarea del aula. Pero también una de las alternativas más potentes para enseñar y aprender; pudiendo lograr estrategias colaborativas que enriquecen a los alumnos de manera significativa. Presenta al docente un espacio privilegiado y potenciado para ejercer permanentemente la toma de decisiones en relación con los diversos aspectos que supone el enseñar y el aprender” (Fairstein; Pedernera, 2007).

Las escuelas del ámbito rural, comparten con otras organizaciones sociales, la característica de ser un lugar normado, o sea, para cumplir con el mandato social de origen, se adscriben al marco legal político-ideológico que las sustenta y que está basado en una obligación del Estado. A lo largo de las décadas, las aulas de las escuelas primarias han prolongado una configuración fácilmente reconocible: “espacios cerrados, capaces de albergar grupos de entre 20 y 40 alumnos, una disposición misal de los alumnos y los maestros (todos los alumnos mirando hacia el frente donde se ubica el maestro); conformación del grupo exclusivamente etario; instrucción simultánea; monopolio de la transmisión del saber escolar (del maestro hacia el alumno); organización del tiempo que alterna horarios de clase y recreos; seguimiento y evaluación individual de los alumnos (registros, legajos, boletines, etc); registro escrito del trabajo escolar (cuadernos, carpetas)” (Dicker, 2005 pag.133, 134). Un elemento clave de la configuración de estas aulas es su carácter graduado y autocontenido: en estos salones, los maestros enseñan toda variedad de materiales a pupilos de casi la misma edad. (Tyack y Cuban, 2001: 168).

El agrupamiento de los alumnos por edades es un referente básico de la organización escolar moderna. El modo en que se agrupa a los alumnos tiene importantes consecuencias en la organización de los docentes y, en particular, en los conocimientos didácticos necesarios para promover el trabajo simultáneo de los alumnos. Buena parte de ese conocimiento está estructurado según la lógica de la escolarización graduada y ordenada por edades.

Cuando el maestro o maestra se encuentra en el aula rural y los agrupamientos no responden al modelo de la gradualidad y la normalización de las edades, es cuando debería encontrar los modos para desarrollar los contenidos en estos grados acoplados.

En las zonas rurales, de la provincia de Santa Fe, el número de niños y niñas en edad escolar es escaso, esto lleva a la administración escolar a no abrir una sección por cada grado escolar. A pesar de esa ausencia, en esos agrupamientos que resultan extraños, fuera de la norma, los maestros y maestras enseñan.

El modelo pedagógico para enseñar en estas condiciones organizacionales resulta de la extensión de uno formulado para otras condiciones; por tanto, para quien está a cargo de un plurigrado, es necesario encontrar modos de desarrollar contenidos de grados diferentes (que se encuentran así diferenciados por el sistema educativo), a grupos de alumnos que se encuentran en condiciones de enseñanza simultánea, teniendo como herramientas un conjunto de principios y propuestas (el modelo pedagógico) preparados para la enseñanza simultánea a un grado único y a niños de edades relativamente homogéneas. Los problemas de la enseñanza, en los plurigrados, pueden ser mejor comprendidos si se considera como hipótesis que la producción pedagógica del sistema educativo (que se expresa en la normativa, en la documentación escolar, en la formación docente, en las definiciones curriculares, en los libros de texto) toma como supuesto de partida la existencia de un docente para cada grado de la escolaridad, y transforma el funcionamiento regular del aula estándar en un “deber ser” del que los plurigrados rurales no hacen sino alejarse.

Estudios sobre la gramática de la escuela y la forma escolar, y los planteamientos de la etnografía educativa en América Latina dan cuenta de que el aula graduada es un elemento constitutivo de la escolaridad moderna. A modo de ejemplo puedo decir que en el aula urbana un docente atiende a un grupo de alumnos en un mismo grado mientras que en el aula rural un solo docente atiende a varios alumnos de diferentes grados en un mismo espacio y tiempo.

El empleo de la noción de gramática para referirse a las reglas tácitas de la organización fue propuesto en distintos trabajos por Cuban, Tobin y Tyack, investigadores norteamericanos. Así, en 1994 Tyack y Tobin, la definieron de la siguiente manera “Entendemos por gramática de la escolarización las reglas y las estructuras regulares que organizan el trabajo de instrucción”.

La idea de gramática básica de la escolaridad remite a un conjunto de reglas sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califica a los estudiantes y los asigna a diversas aulas, estructura el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido.

Lo que hoy se entiende por gramática básica de la escolaridad, es una construcción histórica cuyo predominio debe ser explicado.

La noción de gramática escolar ha sido objeto de observaciones en nuestro medio. Dussel (2003) propone que la noción de gramática debe ser ampliada, y señala para ello dos direcciones. En primer lugar, considera que debe incorporar otros aspectos de la vida escolar que no estaban contemplados en las reglas básicas de la escolarización; en especial le interesa incluir en el análisis ciertos artefactos -como los guardapolvos, de los que estudia su obligatoriedad en las escuelas argentinas- o eventos y procesos a los que considera elementos fundantes de la cultura institucional de las escuelas, pues contribuyen a definir qué es una escuela y quiénes pueden estar en ella. En segundo lugar, afirma necesario el estudio histórico de las maneras concretas en que se produjo la constitución de la forma escolar en las prácticas locales; así, la singularidad de la escuela argentina en cuanto al uso de los guardapolvos puede dar pistas sobre las formas en que la gramática de la escuela tomó, en un país determinado, artefactos, dispositivos e invenciones de otras experiencias y los tradujo a una situación particular. (Dussel, 2003:13).

Siguiendo a Tyack y Cuban (2001), el aula graduada no sería una creación específica de la fase de masificación de los sistemas escolares, sino una reforma entre otras que quedó tan institucionalizada que llegó a instituirse como gramática básica de la escuela. Recuperar la dimensión histórica que señala Dussel nos lleva a advertir que el problema de la consolidación del aula graduada como modelo de aula estándar requiere análisis diferentes según los contextos locales en que tal consolidación ha tenido lugar.

En los Estados Unidos, el impulso configurador que se imprimió al sistema escolar a fines de siglo XIX se realizó sobre un número preexistente relativamente importante de

instituciones cuyos formatos eran diferentes, entre ellos, los autores refieren a dos modelos de escuelas de una sola aula:

-En las escuelas rurales, alumnos de diferentes edades aprendían en grupo y a menudo se enseñaban unos a otros en un mismo salón de clases, al comando de un maestro.

-En las escuelas urbanas, era común otro tipo de aula, donde un número mayor de alumnos, más de doscientos, de distintas edades se mezclaba bajo la dirección de un maestro responsable de oír a todos los niños recitar sus lecciones, para lo cual disponían de un escasísimo tiempo de atención individual, aun si los maestros llegaban a contar con uno o dos ayudantes.

Los investigadores norteamericanos, Tyack y Cuban, argumentan que la clase graduada triunfó sobre otros modelos por un conjunto de razones, entre ellas porque hacía posible adecuar a la escuela la división del trabajo y la supervisión jerárquica que eran comunes en las fábricas, porque resolvía un problema organizacional que el aula única de las escuelas urbanas no resolvía, y porque resultaba fácil de multiplicar: “Además de sus pretensiones de eficiencia pedagógica, la escuela graduada tenía la virtud de reproducirse fácilmente conforme la población de niños invadía las ciudades, lo cual no carecía de importancia en los sistemas urbanos crónicamente atestados. (Tyack y Cuban, 2001: 176).

La replicabilidad del aula graduada y su utilidad para organizar el trabajo docente podrían estar en la base de la fenomenal institucionalización de la educación masiva que tuvo lugar desde mediados del siglo XIX.

En los países latinoamericanos que dieron un impulso configurador a sus sistemas escolares a fines de siglo XIX (como Argentina y Uruguay), el plurigrado nace como modelo organizacional de la escuela rural. Ezpeleta considera que el plurigrado “es una extensión de la estructura conocida y disponible para el medio urbano al medio rural” (Ezpeleta, 1997). Por su parte, hace más de dos décadas Fainholc advertía: “La regularidad de la escuela rural en América Latina –y asimismo en la Argentina- demuestra ser la típica escuela enclavada en ese contexto. Se trataría de la imposición de un modelo tradicional educativo, que por supuesto, sirve más a la ciudad (...) que al campo. En último caso, se podría decir que se traslado al campo un esquema deformado de la escuela graduada de los medios urbanos” (Fainholc, 1983:19/20). Si nos apoyamos en estos argumentos, podremos hipotetizar, que en nuestro país se habrían generado dos modelos organizacionales: el aula urbana graduada y el plurigrado rural, pero un único modelo pedagógico, el aula graduada.

Éste último “fue la manera de responder a las particularidades de la demanda rural, sin atender a la naturaleza de la acción pedagógica que ella requería. La estructura conocida y disponible de escuela, nacida para medios urbanos, se consideró pertinente para ser aplicada al medio rural con escasa y heterogénea población infantil. El multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, en este caso fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos. La enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar, la urbana, con un maestro por grado” (Ezpeleta, 1997: 3).

Numerosos trabajos, de tesis, maestrías y doctorados, en los últimos años, (v.g. Flavia Terigi, 2008), dan cuenta de una creciente indagación en las escuelas de contextos rurales tanto en la Argentina como en otros países de Latinoamérica. Aun así, la bibliografía en general se centra en la caracterización de las comunidades, las escuelas y los alumnos, con mayor peso en aspectos sociológicos o antropológicos. Menos referencias se encuentran con relación a aspectos estrictamente pedagógicos y didácticos y no suele ser común encontrar indagaciones acerca de las prácticas docentes más allá de las descripciones y análisis de casos puntuales (v.g. Francisco Di Carli, 2011) quien realiza un recorrido por lo investigado en Argentina y Latinoamérica respecto a la educación básica de escuelas en el contexto rural.

La escuela rural y la actualidad.

Las escuelas primarias rurales de la actualidad comparten algunas características con aquellas que tuvieron su origen en los tiempos de organización del Sistema Educativo Nacional. Actualmente, incluidos en las líneas de política educativa para la ruralidad, desde el Área de Educación Rural del Ministerio de Educación, se están desarrollando proyectos de atención a las escuelas rurales de todo el país. Estos incluyen la elaboración de materiales de desarrollo curricular destinados a los docentes, en los cuales se aborda la enseñanza en plurigrado o recomendaciones para trabajar en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria Rural, entre otros aspectos.

En este sentido, uno de sus propósitos fundamentales es contemplar el contexto particular de cada comunidad y promover el enriquecimiento del capital cultural que portan

los alumnos, valorando sus saberes y ampliando sus marcos de referencia en función de las definiciones curriculares para todos los niños. Y promover significa abrir un abanico de posibilidades para que quién esté en situación de aprender, pueda hacerlo jugando al máximo sus capacidades. La labor educativa no consiste solamente en transmitir conocimientos, sino también y de manera fundamental en esa labor de promoción y para ello habría que abrir espacios a la participación del propio educando en su enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, las escuelas rurales, son vistas como instituciones que dan respuesta a la demanda educativa de comunidades pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa y mayoritariamente caracterizadas por bajos niveles socioeconómicos. Esta situación llevaría al reconocimiento de otras características: La baja densidad de población resulta en un número reducido de niños en edad escolar y como consecuencia de la escasa matrícula, el 80% de las escuelas rurales primarias tiene menos de 100 alumnos, entonces no es posible conformar en cada escuela un grupo por año de escolaridad.

La respuesta histórica ha sido generar modelos organizacionales que se han desarrollado como propios para los contextos rurales. Atendiendo al número total de alumnos matriculados en la escuela, se asigna la cantidad de cargos docentes. Por ello se agrupa a los alumnos de diferentes años en plurigrados.

Por su parte, para los maestros de las escuelas rurales se configura un modo particular de situación laboral: la soledad en la que se encuentran para tomar las decisiones cotidianas que su trabajo requiere. Se suma a esto, por un lado, el aislamiento de las comunidades que trasciende las dificultades que imprimen la distancia y la incomunicación. Por otro lado, tampoco cuentan con suficientes instancias de encuentro con colegas de otras instituciones dado que la concreción de oportunidades de trabajo colectivas implica alejarse de la escuela y, en muchos casos, de su lugar de residencia. Hacerlo puede significar que el docente se ausente de la escuela –a veces por varios días– con la consecuente interrupción de la asistencia de los alumnos. También hay que tener en cuenta que es relativamente reciente el surgimiento de alternativas de capacitación con contenidos específicamente previstos para las problemáticas que se les presentan.

Un aspecto central de las escuelas rurales es que constituyen un lugar de referencia para las comunidades a las que pertenecen. Por ello se observa que la escuela concentra diversas funciones: es sede de acciones vinculadas con la salud, con los planes sociales y con

la representación de instituciones de justicia entre otros. Aun cuando los maestros residentes de la zona, no están allí localizados, los padres y vecinos buscan en ellos asesoramiento y acompañamiento para resolver esos aspectos de la vida cotidiana. Es de destacar el hecho que estas instituciones, en general, mantienen la valoración positiva de la población respecto de la educación de sus hijos. Además, en muchos casos, la escuela es la única institución pública de la zona.

En tanto espacio público, las escuelas rurales son identificadas como centro de las actividades de la comunidad y se constituyen como lugar de encuentro para múltiples fines y como consecuencia de la tradición de obligatoriedad de la escuela primaria, en muchas comunidades es la única oferta educativa y por lo tanto es tratada a menudo como una realidad indiferenciada, como realidad homogénea, identificada tácitamente con la escuela urbana graduada.

En el contexto rural, habría que tener en cuenta dos consideraciones: en primer lugar, es frecuente que los niños ingresen tardíamente al sistema educativo, entre otros aspectos, por la escasa oferta educativa para el nivel inicial, por las condiciones de vida particulares de las familias y por las distancias a recorrer para llegar a la escuela.

En segundo término, en diferentes momentos del año muchos niños y jóvenes se ausentan de la escuela por períodos prolongados, tanto sea por razones climáticas, como por la incorporación de sus familias a trabajos temporarios o por tener que cuidar a sus hermanos menores en ausencia de sus padres.

Estas situaciones tienen incidencia en repitencias reiteradas, con consecuentes altas tasas de sobre-edad poniendo en evidencia las serias dificultades para sostener la escolaridad que tienen los niños y niñas de zonas rurales.

Por otra parte, en la mayoría de las escuelas rurales es el maestro de nivel primario quien está a cargo de las instituciones y de la enseñanza de todas las áreas, incluidas las disciplinas artísticas y la educación física. Las designaciones de profesores formados para tales áreas curriculares se realizan prioritariamente en las zonas donde se presentan altas concentraciones de matrícula, las cuales coinciden con espacios urbanos. Por otra parte, en las escuelas localizadas en comunidades muy aisladas se encuentra la dificultad de no contar con

perfiles disponibles. Llegado a este punto se hace necesario y sumamente clarificador tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la educación rural.

Definir la ruralidad, hoy, es hacer referencia a todos los hechos y fenómenos relativos que se suceden en áreas de baja densidad de población vinculada a la producción de bienes primarios o agropecuarios. Las múltiples definiciones de lo rural y la ruralidad que encontramos en las ediciones de varios diccionarios apuntan hacia el carácter eminentemente agrario, del medio rural. También evocan el carácter rústico del campo y la poca sofisticación que tienen quienes habitan en ese medio. Asimismo en las ciencias sociales, la palabra rural y campo son usados como sinónimos. Pero siempre es el pequeño pueblito rodeado de montañas o un área con baja densidad poblacional, donde la agricultura es la principal actividad económica.

Estas imágenes sugieren una gama de significados simbólicos en los que se asume que diferentes patrones socio-culturales y actividades económicas coinciden con el marco espacial, social y cultural claramente definido. Las versiones tradicionales de la ruralidad definían a lo rural por defecto, en relación con lo urbano y planteaban una fuerte dicotomía entre ambos contextos. Desde esta mirada desvalorizaba lo rural, quedando lo urbano del lado del progreso.

Este enfoque de lo rural como opuesto a lo urbano no da cuenta de otros fenómenos que definen a los espacios rurales y vuelven borrosos los límites entre ambos contextos. El desarrollo de actividades no agropecuarias como industrias y servicios; la creciente diversidad de ocupaciones de la población rural, incluso en actividades no agrarias como por ejemplo en la prestación de servicios informáticos, en la producción de artesanías, en la construcción, en turismo; la revalorización del campo como lugar de residencia permanente o temporaria (hoteles, parques temáticos, turismo de estancias, turismo de aventura); la creciente preocupación por el tema ambiental y el desarrollo de prácticas orientadas a la sostenibilidad ambiental; el avance de la biotecnología en materia de productos agrarios; la mayor integración de la cadena agro productiva y comercial con organizaciones instaladas en el ámbito rural; la extensión de las comunicaciones en sectores aislados geográficamente, son solo algunas de las características de muchos contextos rurales actualmente. Se hace imperioso, entonces, cambiar el foco de análisis construido por los grupos sociales a través de sus trayectorias (identidad) y de las interacciones que las vinculan entre sí.

En síntesis, una definición universal de lo rural parece poco adecuada. La caracterización de lo rural como categoría residual de lo urbano desvalorizaría el desarrollo del propio contexto; la remisión a lo natural, sano, ausente de tensiones es una mirada reduccionista y bucólica del ámbito rural. Es necesario renovar la interpretación de la ruralidad teniendo en cuenta las variadas dinámicas que se desarrollan en cada territorio atendiendo a las particularidades históricas, sociales, culturales, ambientales, institucionales.

Estas miradas actualizadas de la ruralidad fraccionan la definición de los programas de desarrollo rural que debieran modificar el histórico énfasis en la producción agropecuaria, considerar la particularidad que asume la pluri actividad de la ruralidad hoy, la variedad de instituciones presentes en el medio rural, la diversidad cultural y ambiental, y fundamentalmente brindar a los ciudadanos que habitan los contextos rurales herramientas para avanzar en la construcción de organizaciones representativas de cada territorio. Así, las políticas de desarrollo rural deberían considerar las demandas y necesidades de las organizaciones sociales, y éstas, tendrían que profundizar tanto la participación de la población como la articulación con otras instituciones del mismo territorio y extraterritoriales.

Pensar la educación en el contexto rural, requiere, entonces, un análisis profundo de ese medio, de esa realidad que posee características propias, ritmos que acompañan su dinámica cotidiana, y que no son ajenos a las transformaciones y el impacto de un mundo globalizado, junto al avance de las nuevas tecnologías que han transformado los modos de vida y vínculos, tiempos y espacios, en el campo y la ciudad.

La forma de lo escolar en el ámbito rural.

Se puede decir, la escuela es una forma particular de organizar la Institución Educativa. Razón por la cual, uno puede pensar que hay mil maneras de organizar esta forma particular de lo educativo que va a tener trámite organizacional.

En las escuelas urbanas, los alumnos se organizan en clases homogéneas por edad. Frente a ellas, se desempeña un solo docente, que desarrolla su propuesta de enseñanza en forma simultánea. En cambio, con el fin de optimizar los recursos, en las escuelas de las zonas menos pobladas, un solo maestro suele estar al frente de más de un grado.

En la escuela rural, un aula con plurigrado es la confluencia de alumnos de diferentes grados a cargo de un único maestro, trabajando al mismo tiempo y en el mismo espacio. Se ha constituido universalmente como el modelo propio de los espacios rurales con cierto grado de aislamiento y dispersión (Consejo Federal de Educación, 2010). Generalmente se forma un único grupo con todos los alumnos de la escuela, tal es el caso de las escuelas de personal único, o agrupamientos diversos con niños de diferentes años a cargo de más de un docente.

Cada escuela puede presentar distintos tipos de agrupamiento, pudiéndose inclusive, encontrar trabajando juntos a niños que cursan diferentes ciclos (Zattera; Golzman).

Desde sus inicios, el modelo pedagógico con el que ha sido pensada la escuela es únicamente el de aula graduada, pero en la práctica fueron desarrollándose dos modelos organizacionales: el aula urbana graduada y el plurigrado (Terigi, 2008). Éste último “fue la manera de responder a las particularidades de la demanda rural, sin atender a la naturaleza de la acción pedagógica que ella requería. La estructura conocida y disponible de escuela, nacida para medios urbanos, se consideró pertinente para ser aplicada al medio rural con escasa y heterogénea población infantil. El multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, en este caso fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos.

La enseñanza, los contenidos curriculares y las obligaciones administrativas quedaron sometidos a las regulaciones propias de otra realidad escolar, la urbana, con un maestro por grado” (Ezpeleta, 1997: 3).

Al ser diferente a la modalidad existente en la escuela urbana, modelo a partir del cual suele organizarse la formación y capacitación, el plurigrado exige al docente un replanteo diferenciado de su práctica pedagógica.

La modalidad pedagógica del plurigrado puede caracterizarse de la siguiente manera:

- Constituye la forma o modalidad organizativa que adoptan las escuelas en contextos rurales.
- Incluye una diversidad de situaciones que responden a la característica de que estudiantes de diferentes años de escolaridad comparten un mismo espacio y tiempo.
- La lógica es que cada sección escolar agrupa a niños y niñas que se encuentran en grados diferentes de su escolarización. Lo múltiple, no es el grado sino la sección. De allí la denominación sección múltiple, que utiliza la estadística educacional¹⁰.

¹⁰ Así se denomina, entre otras la estadística educacional argentina.

Para muchos docentes de escuelas rurales, las diversas formas de agrupamiento constituirían un obstáculo para diseñar estrategias y situaciones de enseñanza. Tenderían a planificar propuestas para cada año de escolaridad; tal como lo han aprendido en su formación docente inicial porque tienen escasa formación sobre cómo abordar propuestas de desarrollo curriculares para la atención de grados múltiples. Desempeñarse en el ámbito rural para el maestro/a implicaría “el desafío cotidiano (aprendizaje diario) de enfrentar una modalidad organizativa y pedagógica de la escuela para la cual la mayoría de las veces no está formado ni capacitado” (Fairstein; Pedernera, 2007).

Independientemente del contexto, entre las decisiones que un maestro debería tomar a la hora de planificar su propuesta de enseñanza, se encuentran las relacionadas con los objetivos de aprendizaje, la cantidad y la secuenciación de los contenidos, el tipo de actividades y su ordenamiento en una secuencia coherente, los recursos que sería necesario disponer, el tiempo estimado, las formas de agrupamiento de los niños y niñas y los criterios, instrumentos y técnicas para evaluar. Sería lógico suponer que si las decisiones de actuación se toman en contextos singulares, como las coordenadas del aula, el contexto de la institución y los alumnos diferentes, las propuestas de enseñanza elaboradas a partir de esas decisiones también lo serán.

Sin embargo esto no parece ser así. En su tesis de maestría Flavia Terigi sostiene que “El modelo pedagógico de la escuela primaria graduada se extendió al contexto rural y llegó a constituir el modo de entender qué debe ser un aula, a punto tal que (como se argumenta en esta tesis) las maestras cuya tarea hemos tenido oportunidad de conocer buscan de distintos modos retener, en el contexto de la sección múltiple, la organización graduada” (Terigi, 2008, 15). La autora afirma que la ausencia de producción de conocimiento pedagógico específico para la escuela primaria rural es uno de los motivos por los que los docentes rurales buscan extender el modelo didáctico del aula graduada al plurigrado.

En tiempos en que los discursos de la atención a la diversidad sobrecargan a las escuelas con distintas demandas, la sección múltiple de la escuela rural puede constituir un ámbito de indagación de posibilidades para la enseñanza en el aula común. El plurigrado exige al docente un replanteo diferencial de su práctica pedagógica para abordar los

contenidos de cada grado que le corresponde y renovar las propuestas de enseñanza, considerando que muchas veces es el único docente de la trayectoria escolar de los alumnos.

El trabajo en escuelas de plurigrado es una de las formas más complejas y particulares para afrontar la tarea del aula. Pero también una de las alternativas más potentes para enseñar y aprender, pudiendo lograr estrategias colaborativas que enriquecen a los alumnos de manera significativa. Presenta al docente un espacio privilegiado y potenciado para ejercer permanentemente la toma de decisiones en relación con los diversos aspectos que supone el enseñar y el aprender (Fairstein; Pedernera, 2007)

En las escuelas rurales hay actividades que efectivamente son compartidas, donde cada uno aporta algo a la producción de todos. Por lo general se producen para situaciones especiales, vinculadas a la preparación de actos y eventos, el desarrollo de alguna temática puntual o la organización de actividades comunitarias. Muchas de ellas resultan realmente exitosas, pero no logran incorporarse a la cotidianeidad (Zattera; Golzman).

Sería necesario, que las escuelas analizaran una manera pedagógica que se adecuara a las características propias del plurigrado, en las cuales los maestros y maestras pudieran identificar aspectos de los distintos años para diseñar propuestas en común, flexibilizando las formas de agrupamiento y realizando diferenciaciones para los grupos. Las condiciones organizacionales del plurigrado permitirían estudiar las situaciones didácticas que posibilitan el acercamiento de los niños y niñas al saber.

Educar a un grupo de alumnos de diferentes edades y niveles dentro de una misma aula, de manera que todos formen parte de una dinámica de trabajo y de un proceso de comunicación orientado sistemática e intencionalmente hacia la consecución de objetivos, y con unos contenidos curriculares adecuados a la realidad social inmediata y una estructura organizativa funcional poco equilibrada, implica un gran reto para los docentes.

En otras palabras, la práctica de los maestros y las maestras en este tipo de escuelas, es realmente heterogénea y compleja. Lo que sucede, y la forma en que acontece, repercute directamente en ellos y en los niños y niñas que deben adaptarse a esa realidad.

Asumir la heterogeneidad como opción didáctica, como posibilidad, no como una fatalidad, es comprender que si los hombres son diversos entre sí y desde que nacen así conviven y comienzan a conocer y comprender el mundo, la enseñanza como práctica humana tendría que caracterizarse por ese rasgo. Esto es, antes de cualquier toma de decisiones,

interrogarnos acerca de cómo proceder para posibilitar esa doble dimensión humana igualdad-diferencia. Y, a su vez, entender que la enseñanza desafía a producir condiciones de aprendizaje para distintos respetando ritmos y facilitando la convivencia de lo distinto.

Trabajar en el aula rural requeriría de un maestro con conocimientos generales de las diversas materias curriculares, con capacidad para identificar rápidamente expectativas, motivaciones y nivel de competencias de los niños y niñas y actuar en consecuencia utilizando estrategias y técnicas que les aporten elementos suficientes para potenciar el auto aprendizaje y la participación en las actividades, motivándolos al mismo tiempo, para que no caigan en el aburrimiento y la monotonía.

Las escuelas no podrían actuar como un sistema cerrado, inflexible, independiente del medio, aislada del resto de los contextos que la rodean y que son, precisamente, los que les permiten renovarse y orientarse hacia el futuro.

Los niños y niñas de la escuela rural deberían recibir una educación que les garantice la adquisición de conocimientos sobre la forma de ser y pensar la cultura y la sociedad en general, ellos no son diferentes de los alumnos de cualquier otro tipo de escuela; aun cuando la heterogeneidad circunstancial existente ha mantenido la antigua forma de organización del espacio y del trabajo en el aula, estos aspectos han llevado al desarrollo de unas estrategias de aprendizaje por encima de otras: autonomía, auto organización, auto aprendizaje, autodeterminación, participación y cooperación en el trabajo.

Desempeñar funciones como maestra, en el contexto de una escuela de Isla, hizo que me posicionara desde una perspectiva en la que se pudiera contemplar al niño y a la niña impregnados por las características del contexto, sus preocupaciones y sus potencialidades. Entonces se podría considerar que la organización de la escuela rural interpela al maestro, me interpela, respecto al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, de saberes y habilidades que mueven a realizar, comprender y comunicar explicaciones, argumentaciones, búsquedas y análisis de territorios vitales complejos y con problemáticas singulares.

Dar cuenta de ello es recordar y es, a su vez, hacer memoria.

CAPITULO II

EL SABER DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS RURALES.

Hacer memoria.

Ser docente nos permite contar historias acerca de la enseñanza y cuando lo hacemos, hacemos algo más que hablar de las prácticas de aprendizaje y enseñanza, porque damos surgimiento a un nuevo lenguaje que puede además, llegar a formar parte de la práctica misma y es a través de ese nuevo lenguaje, que estamos construyendo la historia y participando, para bien o para mal, en su evolución.

Paul Ricoeur (1981)¹¹ ha argumentado que la historia y la ficción no son categorías duras y separadas sino que, hasta cierto punto, participan la una de la otra. Por lo tanto, en la medida en que uno cuenta historias acerca de la enseñanza, la investigación sobre ella está inevitablemente orientada hacia la modificación de las maneras de pensar y actuar de los docentes ya que contribuye a introducir cambios en los lenguajes que constituyen sus prácticas. Una de las consecuencias del poder de las historias para modificar nuestra manera de hacer las cosas es que debemos reconocer que esas historias, como los estudios de caso y las etnografías, contribuyen a producir el cambio educativo. (McEwan, 1998: 29).

Documentar las experiencias y prácticas escolares es un modo de fortalecer y desarrollar pedagógicamente a las escuelas y los docentes. Al reconstruir narrativamente sus saberes, palabras y sentires, y al representar los acontecimientos a través de narrativas, es que los maestros logran poner cierto orden y proyectar un determinado nivel de saber práctico que informa sus acciones. A partir de la narrativa en la enseñanza y el aprendizaje, los maestros nos llevan a conocer el mundo del aula. Sus historias se van convirtiendo inevitablemente en una producción y al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión.

Entonces, las potencialidades de la documentación narrativa nos podrán ayudar a dar cuenta de lo que sucede en las escuelas, las aulas y comunidades escolares y lo que les sucede a sus actores fundamentalmente cuando diseñan y llevan adelante experiencias formativas y pedagógicas en el ámbito rural.

¹¹ La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Hunter McEwan y Kieran Egan compiladores. 1995.

En este sentido, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas podría contribuir también, a dar pistas acerca de la experiencia en el plurigrado. Asimismo, podría ofrecer elementos críticos para pensar simultáneamente como una estrategia de enseñanza a partir de una indagación interpretativa de la vida escolar, ya que resulta una modalidad poco explorada en cuanto al desarrollo curricular de los maestros.

Al contar las experiencias de acciones pedagógicas sucedidas en las escuelas, se registra un sostenimiento de las prácticas, se ponen en evidencia los modos y las maneras de enseñar y de aprender, de sentir, de pensar, de resolver, todo lo cual, desde una actitud crítica y reflexiva, posibilitaría una interpretación de la práctica profesional. De esta manera, la narrativa recupera la acción propia del sujeto narrador, logra que reconozca el proceso de construcción del conocimiento profesional docente y mejora las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La narrativa entonces, no es sólo una metodología; como señaló Bruner (1988), “es una forma de construir realidad y no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad”. Además sostiene que, “un enfoque narrativo, prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento”.

Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas. “El objeto de la narrativa”, dice Bruner (1988, p. 27), “son las vicisitudes de las intenciones humanas”.

Entonces, esta aproximación narrativa será importante en tanto brinde aportes y elementos acerca del enseñar y aprender en el contexto rural y a su vez, invite a otros docentes a relatar, compartir y describir sus experiencias.

Escuelas, docentes y relatos.

Siguiendo a Roland Barthes podemos decir, que “...el relato está presente en todos los tiempos, todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo esos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y de la mala literatura, internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí como la vida”

También, Hunter McEwan y Kieran Egan, sostienen que “...las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestra acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje”

Todos los días, en las escuelas, suceden cosas múltiples y variadas. Los escenarios escolares, el funcionamiento cotidiano de los establecimientos educativos, el trajinar permanente de docentes y alumnos, la sucesión de silencios insistentes, bullicios y gritos alegres conforman una trama poli cromática y peculiar, diferente a la de otras instituciones sociales y cargada de significados muy específicos.

Muchas de las cosas que ocurren en las escuelas están vinculadas directamente con la enseñanza y el aprendizaje, con la formación de las nuevas generaciones y con la transmisión cultural. Otras con aspectos burocráticos y asistenciales del sistema escolar.

Gran parte tiene que ver con cuestiones de administración y control. Una porción significativa de lo que acontece en ellas también tiene que ver con el afecto, con la interacción humana y con el intercambio de sentimientos, significaciones y valores. No olvidemos que en la mayoría de las zonas rurales, a menudo, ni siquiera encontramos un edificio destinado a actividades recreativas y culturales. Los niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo en la escuela que es el espacio destinado a la adquisición de conocimientos,

que permite las relaciones interpersonales y donde la escuela tiene un gran sentido de pertenencia, constituyéndose como el lugar que tiene la función principal de transmitir saberes y posibilitar las buenas relaciones.

Efectivamente, las instituciones educativas están atravesadas, constituidas, por acontecimientos de índole diversa; pero casi todas las cosas que tienen lugar en las escuelas se relacionan de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de las personas que las transitan y las hacen.

Los sucesos escolares se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias. Son condicionadas por ellos y, a la vez, tienen influencia sobre ellos. Se puede afirmar que, cada vez más, las biografías de las personas están afectadas por los procesos de escolarización, por su paso por la escuela, pero también que ésta sólo cobra vida y sentido a partir de las experiencias singulares y colectivas de sus actores.

Podría decirse que la institución escolar siempre estuvo y estará afectada por las expectativas sociales y públicas respecto de la formación social y personal de las nuevas generaciones. De hecho, los sistemas escolares y las escuelas están organizados y regulados por sistemas de normas, dispositivos y mecanismos que pretenden responder a esas aspiraciones sociales, ponerlas en marcha, concretarlas, inscribirlas en la vida de la gente que las transita. Pero la actividad de las escuelas no tiene ni cobra sentido si no es experimentada, contada, recreada, vivida por sus habitantes, por los que a través de sus prácticas la reproducen y recrean cotidianamente¹².

Los proyectos educativos, aun los más costosos y técnicamente calibrados, no tendrían ningún efecto sobre las experiencias escolares si los directivos y docentes no los hicieran propios, los adaptaran a sus propias expectativas y proyectos, los ajustaran a sus propias visiones de los problemas, los rediseñaran a la escala particular de sus propias escuelas y aulas, los dijieran con sus propias voces y los escribieran con sus propias palabras.

Esta permanente apropiación y re significación del proyecto escolar hace que las prácticas y experiencias estén cargadas de sentidos muy diversos para quienes las producen y

¹² MANUAL DE CAPACITACIÓN SOBRE REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD] [MODULO 1] pag 7 y 8.

las viven todos los días. Por eso, lo que sucede en las escuelas tiene que ver, casi siempre, con lo que les sucede a maestros/as y los niños y niñas, con los significados que les otorgan a su hacer y a sus vivencias, con las experiencias cifradas por vivir en un tiempo y en un lugar particular e irrepetible.

Por otra parte, lo que sucede en las escuelas y lo que les sucede a los actores escolares es algo que está sujeto a escrutinio público, y es motivo y objeto de comentarios especializados, investigaciones, evaluaciones, proyecciones y políticas de estado. Existen pocos espacios sociales tan normados y tan observados como la escuela.

Y aunque las prácticas escolares pretenden ser reguladas y prescriptas por distintos dispositivos de planeamiento y gestión, el encuentro pedagógico entre docentes y alumnos siempre estará atravesado por la improvisación, la incertidumbre y la polisemia que acompañan a todos los encuentros humanos y las interacciones sociales. Lo cierto es que, de manera planificada o no, los docentes y los alumnos comparten en la escuela numerosas experiencias cargadas de significado y valor para ellos. Y, de cierto modo, estas experiencias significativas expresan cualitativa y biográficamente el sentido de la escuela en un determinado momento y lugar.

Además, y tal vez por ser espacios sociales densamente significativos, las escuelas están surcadas por relatos y discursos que actualizan y tratan de darle una dimensión y una temporalidad humana y concreta a ese sentido histórico. Algunos de esos discursos son “oficiales”: están dichos y escritos en el lenguaje técnico que requiere el gobierno, los de las escuelas están cargados, saturados de historias, y los docentes son, a un mismo tiempo, los actores de sus tramas y los autores de sus relatos.

En ese narrar y ser narrados permanentes, los maestros y las maestras recrean cotidianamente el sentido de la escolaridad y, en ese mismo movimiento, reconstruyen inveteradamente su identidad como colectivo profesional y laboral. Al contar historias sobre la escuela y sus prácticas pedagógicas, sobre los aprendizajes de los alumnos, sobre las vicisitudes e incertidumbres escolares, sobre las estrategias de enseñanza y de gestión escolar que adoptan y los pensamientos que provocaron horas y horas de trabajo escolar, los docentes hablan de sí mismos, de sus sueños, de sus proyecciones y de sus realizaciones.

En sus últimos trabajos, dedicados a estudiar, entre otras cosas, las relaciones entre narrativa e identidad, Jerome Bruner (2003) plantea que los seres humanos interpretamos las

acciones y los comportamientos de forma narrativa, que las personas pensamos nuestra vida de manera narrativa, como un relato que va cambiando a lo largo del tiempo, que el tiempo en el que conjugamos nuestra vida es narrativo. Además, afirma que la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Según él, la realidad misma y nuestra identidad son construidas y reconstruidas narrativamente. En sus propias palabras, “...nosotros construimos y reconstruimos continuamente un Yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro. Hablar de nosotros a nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo” (pág. 92)

Según Paul Ricoeur (1995 y 2001), narrativizar la vida en un auto-relato es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa), en tanto permite “la expresión de una historia simple y abierta”. La acción significativa es un texto a interpretar, y el tiempo humano se articula de modo narrativo. Emerge, entonces, con toda su fuerza, la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas. Es por esto que poner en palabras, narrar las experiencias escolares es dotarlas de sentido, resignificarlas para otro que puede hacerlas propias dándole nuevo significado o descubriendo toda una carga connotativa que se enriquecerá con la propia experiencia.

Las experiencias escolares.

Conversar con un docente o con un grupo de docentes rurales supone una invitación a escuchar historias, historias escolares que los tiene como protagonistas y que los posiciona como expertos, como enseñantes que hacen escuela y la piensan en términos pedagógicos, es un convite a sumergirnos en relatos que narran experiencias escolares y muestran las sutiles percepciones y saberes de quienes las viven. Es una oportunidad para comprender e introducirnos en el universo de las prácticas individuales o colectivas que recrean vívidamente, con sus propias palabras, en un determinado momento y lugar, el sentido universal de la escolaridad. Seguramente, relatarán acerca de las características distintivas de las escuelas y comunidades donde trabajaron, acerca de aquellas cosas y acontecimientos que las hacen únicas, irrepetibles, inolvidables, y que por eso mismo para ellos tienen un significado particular, relevante y comunicable. Y si logramos establecer un marco de confianza y empatía para nuestro diálogo, complementarán su relato con historias más

comprometidas y personales que darán cuenta de lo vivido y pensado por un colectivo de docentes, por un docente en particular, por un grupo de alumnos, sus familias, sus comunidades.

Si los persuadimos para que cuenten acerca de sus trayectorias profesionales como docentes, o sobre los saberes pedagógicos que ponen en juego en la experiencia que relatan, posiblemente se animarán a contar el desarrollo y los aprendizajes de alguna clase, momento o situación escolar que recuerden especialmente por su valor formativo, pedagógico, o por algún otro motivo. Contando sus historias, los docentes relatores revelarán las reflexiones y discusiones que estas experiencias propiciaron, las dificultades que encontraron en su transcurso y las estrategias que elaboraron para lograr ciertos aprendizajes en un grupo particular de alumnos situados, geográfica, social e históricamente.

Narrando las prácticas escolares que los tuvieron como protagonistas, estarán contando sus propias biografías profesionales y personales, confiarán sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran una buena práctica de enseñanza, el papel de la escuela en la sociedad contemporánea (o en ese pueblo o en aquella localidad), el aprendizaje significativo de sus alumnos y alumnas, sus propios lugares en la enseñanza y en la escuela, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayan, los criterios de intervención curricular y docente que utilizan, los supuestos que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios.

Y así, con sus relatos e historias estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyeron y reconstruyen a lo largo de su carrera profesional, en la infinitud de experiencias y reflexiones que realizaron y realizan sobre su trabajo. Por eso, si se pudiera sistematizar, acopiar y analizar estos relatos, se podría conocer buena parte de la trayectoria profesional de los docentes implicados; sus saberes y supuestos sobre la enseñanza; sus recorridos y experiencias laborales; sus certezas, sus dudas y preguntas; sus inquietudes, deseos y logros.

Ampliando la mirada aún más, si se pudiera organizar y compilar el conjunto de relatos de todos los docentes, seguramente se obtendría una historia escolar distinta de la que se conoce, de la que habitualmente se escribe y lee, de la que llegó a ser texto y libro, de la que se considera pública, verdadera, oficial. Esta nueva versión sería una historia de la educación alternativa, esto es, polifónica, plural, dispersa; en realidad, sería una multiplicidad

de historias sobre el hacer escuela, sobre el pensar y el hacer en términos pedagógicos en el contexto rural.

De la misma manera, si se pusiera el foco de esta reconstrucción narrativa de las prácticas escolares en las experiencias pedagógicas que se desarrollan en la escuela, se obtendría una versión, también inédita, de una parte del currículum que se construye cotidianamente en las aulas, en los encuentros productivos y rutinarios de docentes y estudiantes, pero también en la variable interacción de la escuela con las familias y las comunidades en las que se encuentran insertas. En esta versión del currículum, más próxima a una memoria pedagógica y narrativa de las prácticas escolares que a un recetario prescriptivo y unívoco de la “buena enseñanza” se conocería la historia polimorfa, plural y diversa de las decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día y que le imprime un sentido particular, situado y personal a la experiencia de la escolaridad.

Sin embargo, y a pesar del evidente interés que revisten para la reconstrucción de la memoria pedagógica de las escuelas y del saber pedagógico que ponen en juego los docentes, la mayoría de estas historias se pierden, se olvidan o se desechan. En muchos casos, porque no son escuchadas por quienes toman decisiones sobre los sistemas escolares, o porque directamente son descalificadas por la cultura académica dominante como parte de un conjunto de anécdotas triviales, bizarras, pre-profesionales que los docentes usan de manera recurrente y banal para contarse entre sí lo que les pasa en las aulas y escuelas. Para toda la tradición de pensamiento pedagógico y escolar centrado en “la calidad, la eficiencia y el control” de las prácticas docentes, esos relatos e historias forman parte de las dimensiones subjetivas o personales que justamente hay que controlar y ajustar para que la innovación y la mejora escolar sean posibles.

De forma llamativa, las experiencias que dan vida a la función primordial de la escuela y los saberes que la piensan y recrean cotidianamente quedan encerradas y olvidadas entre sus propias paredes; se pierden en el murmullo de sus pasillos, son confinados a un lugar marginal, desdeñado de la historia personal, “semi-profesional” de los docentes¹³. La mayor parte del saber reflexivo e innovador acumulado en esas experiencias escolares, una porción importante de sus contenidos transferibles y potencialmente transformadores de la práctica, se naturalizan en la cotidianidad escolar, o bien se degradan en anécdotas ingenuas y

¹³ Semi-profesional usado en el sentido de carente de valor al no estar prescripto en la formación docente.

comentarios apresurados sin valor profesional. Las experiencias, los conocimientos y las palabras de los docentes rurales tienen poco lugar, y la memoria pedagógica institucional se diluye en el tiempo.

Por ello relatar, contar la propia experiencia tiene sentido en tanto creamos, produzcamos y transformemos con ella para efectuar un cambio visible en el nivel objetivo o subjetivo y otorguemos sentido en el deseo de crear y de saber.

Al relatar, al contar la propia historia, el ser docente emerge, se pone en juego la capacidad de reflexión, la intencionalidad y el deseo de crear y de saber procurando, imaginando o generando alternativas que pueden ser leídas como actos de creación, de innovación y producción en el acto de enseñar y aprender.

En este sentido, ese “saber de la experiencia”, tal como sostiene Larrosa¹⁴, tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y con nuestra transformación. El saber de la experiencia que no necesariamente se asocia con la cantidad de años vividos, sino con la posibilidad de transmitir y poner en palabras ese saber - forma que transforma, en tanto no clausura o encorseta en formas ni formatos, sino que abre posibilidades. La narración es una posibilidad que proviene de situaciones y que propicia la transformación de los sujetos y, por lo tanto, de sus producciones y creaciones. Es un saber que rompe con la lógica del decir o del prescribir.

Enuncio también, a lo largo del relato, reflexiones que se desprenden de los acontecimientos vividos pero que alcanzan cierto grado de generalidad y que, por lo tanto, resultan fértiles para generar o provocar otras experiencias.

Un recorrido por las escuelas rurales

La escuela rural inserta en un contexto peculiar, posee la particularidad del trabajo en plurigrado. A pesar de su antigüedad en la provincia y de la relevancia numérica de los docentes que trabajan en este contexto, donde los alumnos están agrupados para sus actividades de un modo particular, no existen muchas investigaciones sobre las condiciones en que se realiza la tarea de enseñar y aprender. No se cuenta con cifras actualizadas sobre el número de secciones múltiples en nuestro país, y menos aún en la provincia de Santa Fe. Sí se sabe que las escuelas con grados agrupados son rurales o semi rurales.

¹⁴ Larrosa, J. (1998): La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona, Laertes.

Este trabajo, situado en terreno, brinda elementos que aportan conocimientos sobre cómo es la especificidad de la tarea docente en la ruralidad pues propone una aproximación al tipo de intervenciones, decisiones y prácticas cotidianas con las que el docente trabaja y construye saberes y a través de las cuales entabla relaciones pedagógicas donde el encuentro con el otro habilita al proceso de enseñanza en un acto de emancipación¹⁵ del sujeto que aprende y que también contribuye a la emancipación de quien enseña.

En primer lugar se solicitó la autorización pertinente a los responsables del Ministerio de Educación quienes consideraron muy valioso el que se realice el trabajo de campo programado. Además, cabe aclarar que se contó con la predisposición y acompañamiento de los Supervisores de cada una de las escuelas.

Por la naturaleza de lo que interesaba indagar, se tomó como referente una aproximación epistemológica desde el enfoque cualitativo. Al ser flexible, dinámico y progresivo, permitió ampliar las unidades de información a medida que se requería y según las características que iban cobrando mayor relevancia en el proceso de investigación, lo que posibilitó una mayor comprensión del tema que interesaba. Se realizó un estudio exploratorio porque contribuye a formular aproximaciones acerca de cómo es la organización del trabajo docente y de las secciones múltiples en el contexto rural y en qué condiciones se produce el encuentro con el alumno. Se pretende la comprensión del hecho que se investiga y a partir de allí la reflexión sobre el mismo.

Con respecto al método, se realizaron entrevistas y se eligió tomar notas ya que de esa manera se lograba generar mayor confianza, espontaneidad y sinceridad por parte del entrevistado y se facilitaba el posterior análisis.

Al considerar que la observación es un método básico para indagar sobre el mundo que nos rodea, y que a través de ella es posible obtener información acerca de un fenómeno o acontecimiento tal como se produce, especialmente las conductas espontáneas y el desarrollo de procesos, y por servir a un objetivo ya formulado de investigación, es que se la revalorizó en este caso. En este sentido, se llevó adelante la observación no participante interna, ya que se ha observado a los grupos desde el interior sin participar en las actividades que estos desarrollaban y tratando de ser una presencia discreta que naturalizara el proceso.

¹⁵ La **emancipación** se refiere a toda aquella acción que permite a una persona o a un grupo de personas acceder a un estado de autonomía

Para este trabajo de campo se tomaron cinco escuelas rurales de distintas zonas geográficas.

La primera fase de este proceso de selección fue establecer el siguiente criterio: todas debían ser escuelas rurales, preferentemente de personal único, o con pocos docentes, con secciones múltiples y localizadas a suficiente distancia de los centros urbanos como para que su condición de ruralidad fuera certera. Además se tuvo en cuenta que el contexto asume características distintivas en cada zona geográfica por lo que se consideró tomar escuelas de tres Departamentos de la provincia de Santa Fe.

Las instituciones podían ser: escuelas primarias comunes de un turno¹⁶, doble turno¹⁷ y jornada completa¹⁸. Todas ellas comprendidas en la clasificación de Categoría “C”¹⁹.

Las escuelas visitadas para llevar adelante este trabajo se localizaron:

-Una en el Departamento Vera, de Tercera, de jornada completa, de personal único con secciones múltiples.

-Tres escuelas en el departamento General Obligado, una era de Cuarta,²⁰ con doble turno, con un director a cargo de nivel. (Dupuy Ricardo, pag. 132).

Otra, también de cuarta pero con jornada simple, que trabaja en redes con otras cuatro escuelas y de las cuales también se recabó información.

Y una última, escuela de Tercera con dirección libre que además tiene a cargo tres Centros Educativos Radiales²¹ de personal único.

-En el Departamento San Javier se tomó una escuela de Cuarta de jornada simple, con un docente a cargo.

Además, se tomó como variable que las escuelas podrían encontrarse en situaciones diversas y dispares en cuanto a elementos didácticos ya que la presencia o no de estos recursos modificaría las condiciones de enseñanza.

¹⁶ Las escuelas de un turno tienen un horario de funcionamiento de 4,15 hs, frente al alumno. Pueden ser en el turno mañana o turno tarde.

¹⁷ Según el decreto 4720/61, Reglamento General de Escuelas Primarias de la Provincia de Santa Fe, texto vigente, las escuelas de doble turno son aquellas que poseen director solamente y tienen una matrícula superior a 20 alumnos con a 6 o 7 grados, su horario es de 3,05 minutos por la mañana y por la tarde. Dupuy, Ricardo, Manual de Derecho Administrativo Laboral Docente. 1ª ed. Santa Fe. Jurídica Panamericana, 2013. Pag 133, 162.

¹⁸ Su horario de desempeño es de 8,15 hs a 16,15 hs. Decreto 3335/87.

¹⁹ De ubicación desfavorable, distantes a más de 30 km de un centro urbano y que carece de servicios asistenciales.

²⁰ La categoría de las escuelas se determinará de acuerdo a la asistencia media de los alumnos. Hasta 60 alumnos es de 4ª categoría. Art. 7 Decreto 4720/61, Dupuy, Ricardo, Manual de Derecho Administrativo Laboral Docente. 1ª ed. Santa Fe. Jurídica Panamericana, 2013. Pag. 132.

²¹ Escuelas con una matrícula inferior a 10 alumnos, que dependen pedagógicamente y administrativamente de una escuela vecina con dirección libre.

Es interesante señalar que, una vez en terreno, las escuelas no respondían a la caracterización previa por la cual habían sido elegidas. Así, una escuela seleccionada como de personal único tenía la particularidad de trabajar en red con otras tres de la zona y contaba con un cargo de Maestro de Nivel Inicial que itinera²² con otra escuela de la zona distante a 10 km. Otra de las escuelas no era de personal único y por las particularidades de la zona contaba con dirección libre²³ y con una matrícula de 54 alumnos. Además tenía a su cargo tres Centros Educativos Radiales en la zona.

El trabajo de campo consistió en una serie de visitas a las escuelas. Durante las mismas se realizaron entrevistas al personal directivo, docentes y supervisores y observaciones de clases y de otros episodios de la vida escolar.

El tiempo en cada escuela fue de cuatro horas diarias en función de la organización de la jornada escolar.

Con respecto al contexto escolar es menester aclarar que todas pertenecen a espacios rurales con particularidades históricas, sociales, culturales y ecológicas propias, inclusive en las formas en que se relacionan con la sociedad urbanizada como consecuencia de la movilidad que se produce en el territorio.

Todas ellas tienen como vías de ingreso y egreso, caminos de tierra, encontrándose estos muy deteriorados en algunos tramos, lo que dificulta el acceso en días de lluvia. Otras, no cuentan con medios de transporte ni de telefonía pública, tampoco disponen en el lugar de centros de salud ni agentes sanitarios.

La población Rural:

Acerca de la población Rural, podría decirse que en el aspecto económico algunos pobladores cuentan con escasos recursos y su condición es de pequeños productores que viven del arrendamiento de sus tierras y este pareciera ser el denominador común, muchos no cuentan con ingresos fijos por mes y los jefes de hogar se las “rebuscan” con trabajos precarios y ocasionales, poniendo algún negocio, cortando leña, criando pollos o vendiendo sus productos en localidades cercanas. La mayoría vive de changas, que de por sí son escasas y sobreviven gracias a las asignaciones familiares y tarjetas solidarias.

²² Docente que trabaja en forma alternada, por semana o días, en dos establecimientos que tienen alumnos para el nivel inicial.

²³ Se denomina Dirección libre porque no posee grados a cargo.

Otras familias se dedican a la ganadería y a la agricultura.

Habría que destacar que en su mayoría, las familias de la zona, participan en las actividades escolares, apoyando a la tarea de maestros/as desde sus hogares y de acuerdo a sus posibilidades concurren cuando son requeridos para distintas actividades colaborativas y recreativas.

Los maestros y maestras dicen que las familias están dispuestas a colaborar con la labor de las escuelas, y que ellos como docentes tendrían la ineludible y enorme responsabilidad de dar respuesta a las demandas de la sociedad en la que está inserta la institución brindando no solo un servicio educativo, sino ampliando los horizontes de niños/as y familias que esperan, a través de ella, que se les abran las puertas al conocimiento y se allane de esa manera el camino a mejores oportunidades.

Sobre el plurigrado.

Si bien las escuelas analizadas conservan su propia identidad y singularidad, comparten, en el ámbito organizativo y pedagógico un rasgo central; el trabajo con grados simultáneos. Esta configuración pedagógica didáctica, denominada plurigrado, implica que los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desenvuelven en ellas presenten un carácter heterogéneo y multidimensional, advirtiéndose una pluralidad de criterios metodológicos y organizativos en función de la realidad particular de cada uno de ellos.

Para entender algunos aspectos de la relación entre docentes y alumnos en el contexto rural y tener una primera aproximación al vínculo pedagógico que se establece entre ambos, conversamos sobre una serie de temas relacionados con la organización de los grupos, las problemáticas y preocupaciones inherentes, hasta las modalidades de trabajo, los recursos utilizados, las dinámicas llevadas adelante y las relaciones que se establecen con los superiores y la comunidad en general.

Del análisis de las respuestas y la observación hecha a las Instituciones mencionadas con anterioridad surgen ideas esclarecedoras con respecto al trabajo docente en aulas plurigrado.

La formación profesional:

La primera dificultad con la que se enfrentan los docentes tiene que ver con su preparación profesional ya que se constituye, en estos contextos, en un obstáculo que desafía su propia formación por que han sido casi “moldeados” en el método simultáneo, basado en la graduación, en el agrupamiento y la separación de edades propia de la escuela urbana. Y convertir esta condición desfavorable en una oportunidad de superación constante, una ventaja en la aventura diaria de enseñar, desafía y beneficia la diversidad del aula.

“El hecho de trabajar en secciones múltiples, dice Aldo director de unas de las escuelas visitadas, es que siempre se tiene que innovar y eso también se transformaría en una potencialidad porque hace que la tarea docente sea un desafío constante.”

El considera que uno de los problemas que enfrentan los maestros/as para organizar el trabajo en las secciones múltiples se daría a la hora de encontrar la manera de seleccionar los contenidos, adecuarlos y organizar secuencias didácticas en la estructura del plurigrado. Esto es, la planificación diaria con las adecuaciones pertinentes para cada alumno, generalmente de distintos ciclos, variadas edades, diversos ritmos de aprendizajes e intereses desiguales.

También, se pudo observar que entre las cuestiones que preocupan a los maestros/as está, por un lado, la bajísima autoestima que tienen los niños y niñas. Contenerlos, educarlos para la vida e incentivarlos a estudiar, es un constante desafío, ya que “el estudiar”, no forma parte de sus prioridades. Por otra parte, trabajar en secciones múltiples conllevaría un trabajo de planificación importante para que los alumnos puedan contar con los saberes propios de su grado. Se tiende a que los niños/as puedan desarrollar una gran autonomía en la búsqueda de la información, del manejo de los materiales de trabajo, y del trabajo en grupo.

Esta actividad requiere seleccionar contenidos, ejes temáticos de cada área para su desarrollo conjunto entre los diferentes años de escolaridad, así como también pensar y diseñar las formas de agrupamiento de los alumnos en espacios flexibles para las diferentes ocasiones y el diseño de los recurso didácticos para los distintos momentos de trabajo.

Los agrupamientos.

Para muchos maestros, congregar a los niños y niñas en diversas formas de agrupamiento constituye un obstáculo a la hora de seleccionar estrategias y situaciones de enseñanza por lo que tienden a planificar propuestas para cada año de escolaridad tal como lo

han aprendido en su formación docente inicial porque tienen escasa formación sobre cómo abordar propuestas de desarrollo curriculares para la atención de grados múltiples, derivándose así uno de los principales obstáculos: construir uno o varios contenidos con alumnos de distintos años, y en algunos casos con alumnos que si bien concurren al mismo año tienen niveles de conocimientos distintos.

Organizar distintos agrupamientos, implicaría que no siempre se trabaje de la misma manera. Dependerá del contenido a desarrollar y del recurso que se utilice. Hay situaciones en la que se plantea una actividad grupal con la totalidad de los alumnos y luego se dividen en pequeños grupos que pueden ir desde un mismo ciclo o un mismo grado. Lo mismo sucede con el trabajo individual.

Generalmente, para formar los grupos de trabajo, se tienen en cuenta las características de cada uno de los alumnos, por ejemplo, se agrupa niños que leen de forma corriente con niños que son silábicos o que son pre silábicos para que se ayuden mutuamente. En otras oportunidades se tiene en cuenta el grado al que asisten.

Se puede observar que los docentes dentro de las aulas pueden proponer:

-Agrupamientos flexibles. La elección de contenidos de las Ciencias y Lengua, son los que más se utilizan para las actividades en grupo. Con respecto a los contenidos del Área Matemática y más específicamente a numeración son desarrollados en forma más individual no así Geometría que se tiende a trabajar en grupos.

Otra particularidad en el agrupamiento de los alumnos, aparece según las posibilidades de lectura y escritura, independientemente del año en que estén matriculados y de su edad. Surgen consignas de trabajo que exigen mayor autonomía para grupos de niños y niñas que leen y escriben convencionalmente y se brinda un acompañamiento a aquellos que todavía no lo logran. En esta situación los alumnos se sientan por pares, la resolución de consignas es siempre guiada por la maestra o el maestro y a medida que buscan información, la registran y la organizan de acuerdo a criterios previamente establecidos, para luego realizar la exposición de la información de manera oral o escrita, compartiéndola con sus compañeros.

La intervención del maestro/a permite la flexibilidad del trabajo áulico de manera que tras la explicación del tema se ofrece una amplia gama de estrategias y recursos para ejercitar y afianzar los contenidos a unos alumnos, y mientras estos realizan las actividades, otros reciben la explicación y asignación de actividades. El espacio físico del aula tiene variados

usos: rincón de lectura, de juegos didácticos, de trabajo con la computadora, televisor, pizarra, etc., para que todos puedan realizar sus actividades simultáneamente, siempre con el acompañamiento del maestro.

El desarrollo de un mismo tema, pero con distintos niveles de profundización, posibilitaría la transposición didáctica necesaria para cada niño o niña, según sus características, ritmos y dificultades de aprendizajes e intereses. En algunas oportunidades el maestro/a trabaja con un alumno y en otras con todo el grupo adecuando la secuenciación y complejidad del contenido común a cada etapa y estadio de aprendizaje. Los contenidos se desarrollan de manera simultánea, secuenciada, complejizada de acuerdo al alumno, y son mediatizados por variadas estrategias y recursos.

El maestro/a analiza los contenidos según su correlatividad en cada año y a partir de allí se planifican actividades de distinta complejidad.

Para ello agrupa a los niños y niñas de diferentes maneras, es decir, con una concepción de agrupamientos flexibles. Entre los criterios considerados a la hora de conformar los grupos pueden mencionarse los siguientes: el grado de complejidad de los contenidos, los saberes de los alumnos construidos en el marco de la escuela, las experiencias que poseen en relación con su vida cotidiana y las competencias necesarias para resolver la tarea propuesta.

Es decir, que la forma sugerida para agrupar a los niños y niñas en cada actividad no es arbitraria; sin embargo, cada docente podría encontrar razones fundadas para modificarla tomando en cuenta las particularidades de su grupo. De acuerdo a las propuestas didácticas, en algunos casos, se los agrupa según el ciclo al que pertenecen y en otros, entre variados ciclos por ejemplo, cuando se realizan actividades de inicio y cierre de unidades didácticas, o en abordaje de actos escolares para estimular el aprendizaje a partir de las experiencias de los demás.

De acuerdo a la propuesta a desarrollar se utilizan las distintas formas de trabajo que puede ser individual, grupal, colectiva, de a pares. Esta forma de agrupamiento permite el aprovechamiento de los diferentes grados de autonomía de los alumnos quienes enseñan a los demás cómo proceder. Ejemplo de ellos es el trabajo grupal, o colectivo, donde se realizan trabajos de intercambio o producción grupal, tanto de textos como de actividades

plásticas y lúdicas. Lecturas y escritura de textos de opinión. Elaboración de collages y mapas conceptuales o cuadros comparativos en el soporte afiche. Cartelera de la escuela. Producciones plásticas y ensayos para los actos y fiestas escolares. Juegos didácticos.

También existen las actividades individuales y son comunes la lectura comprensiva de consignas y textos de diversos tipos, juegos didácticos, resolución de problemas, copia de textos y actividades de manuales y pizarra, resolución de cuestionarios, resúmenes, síntesis, elaboración de cuadros comparativos y mapas conceptuales, graficar y expresar plásticamente cuentos o textos de los temas desarrollados, visualización de videos, trabajos de transcripción de textos en documentos de Word, registro de impresiones, ideas y opiniones en el cuaderno de clases. En cada clase están presentes los aportes de los niños y niñas acerca de sus experiencias personales, conocimientos previos y trabajo cooperativo.

Al aprender y enseñar en la ruralidad y sobre todo en plurigrado los maestros incorporan como “algo” natural esta manera de organizar las clases para los niños y las niñas adquiriendo grandes ventajas, ya que por ejemplo diseñar actividades comunes, donde los momentos sean diferentes y teniendo en cuenta la complejidad del contenido no traerá aparejado inconveniente alguno para aquellos maestros que trabajen en la escuela rural.

En síntesis, permitir que los alumnos incorporen el hábito del trabajo en grupo, ayudando a los demás compañeros, tiene muchos beneficios ya que los más avanzados aprenden al mismo tiempo que enseñan y cuando son los que más necesitan los que ofrecen su ayuda, el diálogo común con los compañeros les permite encontrar en ellos mismos la capacidad de comprensión que no hubieran logrado de otra manera.

Los recursos.

Los recursos didácticos, materiales curriculares, juegan un papel predominante en las diferentes situaciones, ya que son utilizados diariamente para captar la atención, motivar y propiciar aprendizajes significativos cumpliendo una función de mediación en el proceso enseñanza aprendizaje. Estos, llegan a tener una influencia muy relevante en dicho transcurso, entre otras cosas porque pueden llegar a condicionar las características de muchas de las variables que constituyen el ambiente de aprendizaje que se da en un aula, e incluso llegar a formar un elemento con más relevancia en la configuración del ambiente.

Los niños y niñas que trabajan en secciones múltiples desarrollan tempranamente una gran autonomía para el trabajo tanto grupal como individual. También esto se manifiesta en el manejo de materiales bibliográficos, de computación u otro recurso como ser laboratorio y mapoteca. Entre los recursos más utilizados es común ver en las instituciones la organización del trabajo a través de “cartillas de actividades”. En su experiencia como maestro rural, Ariel comenta, que éstas favorecerían a que se aproveche el tiempo en el aula y también serían un soporte de guía en los días que por razones climáticas los niños y niñas no pueden acercarse a la escuela. En las cartillas se explican los temas, se plantean tareas o ejercicios y también actividades de fortalecimiento de lo realizado en el aula. Trabajar de ésta manera demanda un mayor esfuerzo por parte del maestro pero reditúa en beneficio de la labor del alumno.

En algunas de las escuelas la utilización de las computadoras e internet, y el manejo de procesadores de texto, como un medio de búsqueda o confrontación de información, posibilitarían el desarrollo de la habilidad tecnológica en el mundo rural, ya que no todas las familias tienen la oportunidad de contar con el servicio de Internet en sus hogares. En este sentido Francesco Tonucci (1996), sostiene, “aquello que se dice, las informaciones, las explicaciones, tienen valor sólo en la medida en que sean sentidas por el alumno como necesarias, como respuesta a demandas que se haya hecho por sí mismo”²⁴.

Incluir a todos los niños y niñas y brindarles herramientas de la tecnología posibilita acercarlos a aspectos comunes de la tarea y contribuye a desarrollar las clases. Por otra parte, revalorizar los espacios de trabajo compartido respecto de ciertas temáticas para la que probablemente todos los alumnos tengan aportes que realizar y plantear desarrollar o instalar el desafío de una producción colectiva en la que todos puedan ser parte, después de haber realizado actividades comunes y compartidas.

El material didáctico siempre está disponible para el uso, y son los niños y niñas quienes se encargan de organizarlo, administrarlo y mantenerlo en buenas condiciones, aquí ellos se relacionan por afinidad, por pares o grupos etarios según la actividad a realizar. El hecho de compartir el espacio hace que los alumnos adquieran autonomía y ejerciten la

²⁴ Tonucci Francesco, “Con ojos de maestro”, 1996, Ed. Troquel. Pag. 47.

paciencia al saber que tienen que esperar su tiempo, trabajando con el material que les brinda el maestro.

El establecimiento democrático de normas y actitudes facilita la comprensión de las actuaciones posteriores, tanto del resto de compañeros como de los maestros mismos. Proporciona a los niños y niñas un sentimiento social, es decir, un sentimiento, sin discriminar por el nivel social que poseen y todos cooperan y colaboran con el compañero.

El trabajo en red

La organización de escuelas cercanas en un trabajo sostenido en red para promover el trabajo entre maestros, alumnos y comunidades de una misma zona, ayuda a avanzar en la superación de obstáculos que impone el aislamiento, y permite pensar a la escuela rural vinculada con otra escuela en el ámbito de su comunidad, permitiendo de esta forma organizacional superar la incomunicación de quienes se desempeñan en estos contextos rurales.

Para algunas instituciones, de estos Departamentos de la provincia de Santa Fe, resulta enriquecedor trabajar con otras escuelas de la zona.

Cuenta Mariela, una de las directoras de la zona, que los alumnos tienen durante la semana, además de las clases que dicta el maestro de grado, la presencia de otros maestros y maestras que tienen a cargo áreas de especialidades para el dictado de Educación Física, Plástica, Tecnología y Música. Esto les permite trabajar en un proyecto de nuclearización y es en esas reuniones periódicas donde se establecen acuerdos, se planifican actividades comunes o se organizan eventos recreativos. Esto permite que los maestros/as no se encuentren solos y puedan interactuar con sus pares, disipando dudas, generando actividades, y organizando proyectos.

De esta manera, las escuelas del ámbito rural, agrupadas conformando una red de trabajo, ensayan con distintos niveles de intensidad y de éxito, métodos de aprendizajes activos, para ello recurren a la diversificación de los espacios de aprendizaje, y organizan a los alumnos con criterios diferentes, adoptando metodologías de cursos combinados, centrados en los ritmos y particularidades de aprendizaje. En general, el maestro y la maestra, proponen actividades en paralelo a los diversos niños y niñas, plantean ejes integradores de

contenido para compartir el trabajo de los diferentes años, establecen subgrupos por niveles, deciden momentos de enseñanza aprendizaje general, y de enseñanza aprendizaje individualizado. A su vez diseñan proyectos para el grupo total, contando en muchas oportunidades con la colaboración de los niños y niñas más avanzados para atender a los más pequeños. Estas referencias dan cuenta de que habitualmente en el plurigrado se aborda especialmente la necesidad de contemplar la diversidad; diferentes contextos, niños y niñas diversas, experiencias de vida distintas.

Así, en el marco de la enseñanza del plurigrado, estas escuelas rurales abordan cuestiones institucionales, organizacionales, curriculares y didácticas tratando de capitalizar la riqueza que ofrece el trabajo conjunto entre niños y niñas de diferentes edades, atendiendo a la diversidad curricular que es necesario considerar simultáneamente y reconociendo a su vez cierta unidad en el trabajo de identificar aspectos comunes.

Los encuentros que se generan a través de los actos escolares conjuntos o de otras actividades de integración, benefician a los alumnos tanto en el intercambio con otros niños y niñas de la localidad como en el trabajo colaborativo. Al compartir los niños y niñas aumentan su autoestima, y entienden que entre todos es más fácil crecer y aprender.

Las relaciones que se establecen entre los ellos, son fraternales, enriquecedoras y de reciprocidad. Comparten y trabajan cooperativamente, se relacionan respetuosamente y en un clima de unión y confianza.

Las relaciones familiares (hermanos, primos, etc.) en la dinámica de las relaciones entre niños y niñas de una misma sección múltiple, se estimulan y apoyan mutuamente generándose vínculos de confianza con los demás bajo la tutela parental.

La atención personalizada a los alumnos para el avance en la secuencia de contenidos que se deben abordar en el ciclo lectivo requeriría, entonces, de una planificación de actividades que implique la participación de todos los alumnos en forma alternada.

El trabajo cooperativo en función de resolución de problemas matemáticos, sociales, tecnológicos o naturales, llevan al niño a adquirir capacidades que se pueden transformar en competencias que le permiten promocionar en tiempo y forma. Estos requieren ser proyectados a partir de experiencias con material didáctico, visitas, excursiones y uso de las tecnologías.

En función de la necesidad los maestros, plantean las actividades relacionadas con la agricultura y avicultura, con el trabajo experimental del cultivo de vegetales en huerta orgánica y la cría de aves para consumo y reproducción. La elaboración de trabajos de huertas, avicultura y contenidos de tecnología fomentan la cooperación y el intercambio de ideas. A partir de esto se desarrollan muchos de los contenidos.

Es aquí donde las familias tienen un lugar importante en el acompañamiento de la tarea del maestro, ya que al ser instituciones de personal único, la exigencia del planteamiento del problema hace que todos los actores de la comunidad estén involucrados al momento de llevar a cabo alguno de las actividades que se propone. En este sentido Gastón Sepúlveda afirma que: “la escuela rural puede, con mayor facilidad, integrar el entorno comunitario al desarrollo de aprendizajes cognitivamente eficaces, estableciendo un vínculo de continuidad entre la enseñanza y los ámbitos de uso del conocimiento”²⁵.

Los maestros planifican el desarrollo de contenidos que sean comunes a diferentes ciclos, pero desde niveles de complejidad creciente, es decir, complejizando según los años, con distintas actividades; otras veces utilizando un mismo recurso en diferentes ciclos, pero para alcanzar distintas perspectivas; también seleccionando distintas estrategias para enseñar un mismo contenido. Siempre partiendo de situaciones concretas cotidianas para los alumnos. En palabras de Francesco Tonucci (1996), “*la mayor riqueza de la escuela, allí donde la escuela se hace viva, es continuar siendo el único espacio de encuentro entre distintos sujetos, diferentes entre sí, de los cuales algunos se reúnen para aprender y otros para enseñar*”²⁶.

Cuando es tiempo de temas más complejos, que requieren de una enseñanza concreta por grado o ciclo, se busca que los alumnos trabajen en la ejercitación de temas concernientes a su nivel y así logran tener la oportunidad de enseñar a uno de los grupos sin que se produzca dispersión del resto del aula. Se parte de un área para todo el grupo, y se utiliza un disparador común. Trabajar de este modo resulta beneficioso para todos ya que para algunos el tema es nuevo y para otros sirve de repaso y fijación, aprovechándose la posibilidad de trabajar por ciclos, aquí los niños y niñas se agrupan por afinidad o por compañeros de grado según la actividad a resolver, lo hacen ocasionalmente y no ocupan un lugar estable en el aula en relación a sus pares o a los demás alumnos.

²⁵ Gastón Sepúlveda, (1995) Manual de desarrollo curricular para escuelas multigrado.

²⁶ Tonucci Francesco, “Con ojos de maestro”, 1996, Ed. Troquel. Pag. 46.

La actividad propuesta prepara al logro de la autonomía y el nivel de complejidad se acrecienta a medida que se llevan a cabo las mismas.

Cabe aclarar que la intervención del maestro es oportuna cuando es necesario orientar a los alumnos en la toma de alguna decisión para la resolución de una actividad. Los niños y niñas participan activamente, aportando datos sobre el tema cuando este se relaciona con su propia experiencia o saberes previos fortaleciendo así al conocimiento general.

La realidad rural es un escenario, particular. No existen problemas en cuanto a las relaciones que hacen a la conducta. Los padres apoyan la labor del maestro y en ese contexto, la escuela constituye el centro de la vida comunitaria cumpliendo con una importante función social, ofreciendo igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas.

A partir de utilizar como “buenos” los paradigmas de las escuelas urbanas, existe la necesidad de desarticular los prejuicios que dibujan a las escuelas rurales como empobrecidas y carentes de profundidad pedagógica y científica.

Lo cierto es que detrás de las enormes distancias que las separan de los centros urbanos hay una labor silenciosa, exigente y desafiante que sorprende gratamente. Aprender en el aula rural supondría, entre otras cosas, adquirir independencia en el trabajo y sentimiento de formar parte de una colectividad.

Desde que el niño y la niña entran al aula aprenden que el maestro no puede estar siempre a su disposición. Éste, dialoga con sus alumnos, revisa sus trabajos, proporciona orientaciones, responde a preguntas, da explicaciones y atiende a los más pequeños, lo cual supone para el alumno tomar confianza en sí mismo y seguridad en sus acciones.

Poco a poco el niño va perfilando una individualidad propia, va imponiendo su ritmo de trabajo. Aprende a ser independiente, toma conciencia de su fuerza y de su debilidad, y en consecuencia, se vuelve responsable del éxito o fracaso de sus propias acciones.

Un componente importante en el aula multigrado es la autonomía de aprendizaje, porque permite al alumno valerse por sí mismo, de forma individual y en relación al grupo, ya que no puede depender de la guía constante del maestro. Entonces, aprende a conocerse, a tener iniciativa personal para auto gestionar su aprendizaje, tomando conciencia a su vez, de su propio ritmo para la adquisición y asimilación de conocimientos y puede, de esta manera,

avanzar en la adquisición de contenidos según sus intereses y motivaciones, con diferentes niveles de profundidad curricular.

La figura del maestro se desplaza sin desdibujarse, y su intervención continúa siendo central, pero no es la autoridad suprema o única, y el silencio sepulcral no constituye una práctica o valor esencial, ya que los alumnos tienen libertad para moverse e indagar dentro y fuera del salón de clases. Se estimula el diálogo en el aula, entre pares y con el maestro.

Alterar las relaciones en el aula implica instaurar nuevas reglas de clasificación del conocimiento, cambiando las relaciones de poder, recurriendo a la ayuda de enseñanza entre pares sin temer por los efectos que podría tener esto sobre la disciplina y el control de la clase.

Muchas veces un conocimiento enseñado por un compañero de clase es más fácil de integrar que si lo enseña el propio maestro. Es aprendizaje cooperativo y motivador. Se trata de saber aprovechar la capacidad o competencia que puede tener un grupo de alumnos para ayudar a sus compañeros en la adquisición de conocimientos o información. Surge un microsistema social en que unos aprenden de otros y con otros, se desarrolla el autoconocimiento, se utilizan habilidades sociales y de convivencia básicas para la resolución de demandas. Todo esto es beneficioso para enriquecer la autoestima, la seguridad y motivación personal, además de construir los fundamentos básicos de la solidaridad.

Los alumnos toman conciencia de las múltiples alternativas que existen para aprender; aprenden acerca de cómo se aprende y en consecuencia, aprenden a aprender. Se ven forzados a recurrir a diferentes estrategias para alcanzar su objetivo: ya que, acompañar a sus pares en el proceso de aprendizaje pondría a prueba la propia comprensión individual y lo predisposición para avanzar a niveles superiores de conocimiento.

Esto los lleva a tomar decisiones, deducir reglas, reflexionar y analizar, formular hipótesis, repetir de memoria, recurrir a materiales didácticos, buscar técnicas interpersonales y grupales y desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

Los niños y niñas se sienten motivados, participan y colaboran en las actividades que desarrollan no solo dentro de su ciclo sino en los demás grupos existentes en el aula. El interés los ayuda a alcanzar autonomía en su trabajo, seguridad en sus acciones;

responsabilidad que adquieren a través de la participación y la cooperación. De esta manera aprenden a ser activos, a aceptar el conjunto de reglas, normas y rutinas en las que están inmersos, a tolerar frustraciones e injusticias, a aceptar el estudio de contenidos muy ajenos a su realidad social y cultural y desarrollan actitudes solidarias y comprensivas ante los problemas y las necesidades de sus compañeros.

Allí en el aula rural, las actividades de aprendizaje se basan fundamentalmente en la repetición de las acciones y en la reflexión sobre las razones y el sentido que tienen. Esto permite al niño mejorar su aprendizaje y dotarlo de significatividad.

Trabajar los procedimientos implica el aprendizaje de acciones y las actividades se basan en la realización de ejercicios ordenados dirigidos a un fin. Son acciones que le permiten organizar los conocimientos y experiencias, compartir tareas y tomar decisiones adecuadas al nivel.

Así, la exploración, la planificación y la organización del trabajo, la búsqueda, la selección y la utilización de diferentes fuentes de información, el resumen y la síntesis del trabajo realizado para su mayor comprensión, son procedimientos que los alumnos adquieren tempranamente y que van perfeccionando a lo largo de su escolarización. De hecho, configuran la base de su aprendizaje, muy por encima de los contenidos conceptuales.

Estas acciones le facilitan el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. El niño y la niña son responsables de sus actividades e independientes para la adquisición de determinados conocimientos. Así y todo, en la escuela rural no son meros autodidactas, necesitan del apoyo y guía del maestro. Si bien han adquirido habilidades y estrategias básicas, también han aprendido algunos límites de la autodeterminación en el aula. Necesitan de la ayuda del docente para que este los guíe, les informe, los atienda y les aporte estabilidad en sus acciones, pero desarrollan un papel activo dentro de la clase del plurigrado. No son sujetos pasivos capaces de aceptar acciones arbitrarias sin ninguna conexión entre ellas o impuestas por el docente sin un proceso democrático previo.

En el aula plurigrado se promueve y se desarrolla un aprendizaje convivencial. Los niños y niñas son solidarios, compañeros y colaboradores. Las normas de convivencia forman parte de la vida cotidiana de la escuela. Pero no se consiguen de un día para el otro. Algunas forman parte de la tradición de la institución educativa, de su cultura pedagógica, de

sus valores e incluso de la misma comunidad rural que representa y que van pasando de generación en generación, otras tienen que ver con el mismo trabajo cooperativo que se desarrolla en el aula.

Aquellos que se incorporan a la institución saben que existen normas básicas que deberán respetar para convivir dentro de la clase, también saben del cuidado hacia el edificio escolar como parte del patrimonio de la comunidad, es decir que el sentido de pertenencia es muy fuerte porque es información que va pasando de padres a hijos en la comunidad.

En la escuela rural y específicamente en el aula plurigrado se cultivan y potencian valores imprescindibles para saber estar con los otros, como el respeto hacia las diferencias y los intereses personales y grupales, el compañerismo, la ayuda mutua, el desarrollo de conductas éticas, y el compromiso hacia las obligaciones contraídas a nivel grupal, entre otras.

Por eso, las condiciones del aula plurigrado en la ruralidad obligan a abarcar aspectos como conciencia de grupo, diversidad, aprendizajes autónomos, normas y actitudes, actividades y aprendizaje compartido.

De este modo, el principio de flexibilidad adquiere un sentido más complejo, representa un equilibrio entre dos tendencias que parecen opuestas: autoridad y necesidad de actuar conforme a unos principios basados en la actividad por parte del niño y la niña y la ayuda del maestro/a como colaborador en la construcción de los aprendizajes. De esta manera se lleva adelante la vida escolar y se crean las condiciones óptimas para su buen funcionamiento.

No se puede olvidar que el niño está marcado por tres ciclos: el físico, el emotivo y el intelectual, cada uno de ellos con una duración diferente con sus propias reglas y normas que necesitan de una atención especial por parte del docente. Entonces sería lógico, también, que se contemple el nivel madurativo de los alumnos.

La concepción constructivista del aprendizaje plantea que, cuando el alumno inicia el aprendizaje de un nuevo contenido, construye significados, representaciones o modelos mentales sobre dicho contenido, pero no lo hace a partir de la nada, sino que parte de sus ideas y representaciones previas.

Este proceso de construcción tiene una dinámica propia y, evidentemente, un tiempo que es necesario respetar. Es, además, un proceso que implica a la totalidad del alumno, es decir, no solo a sus conocimientos previos pertinentes, sino también a sus expectativas, sus

motivaciones e intereses. Por eso la ayuda pedagógica que el maestro podría ofrecer dependerá del momento en que se encuentre el proceso de construcción del conocimiento y se ajustará a sus necesidades formativas y sociales. Sin embargo, en el aula rural, esta ayuda pedagógica se convierte en “múltiples y simultáneas ayudas pedagógicas” como consecuencia no solo de la diversidad individual y específica de cada uno de los alumnos sino también de la diversidad de edades y capacidades.

Aparecen, entonces, modelos de acción, actividades de descubrimiento, de profundización por secuencias de informaciones organizadas y estructuradas, dirigidas por tareas relacionadas con su entorno.

Instituir en una cultura universal plural implica más que nunca un reconocimiento de los sujetos en el tiempo de su infancia, una percepción atenta de los lugares de su educación común, una atenta vigilia de las oportunidades de su subjetivación y una atención intensa hacia aquello que se transmite.

Es decir que el momento de intervención estará en función de las prioridades que el docente considere más oportuna, teniendo en cuenta el número dispar de necesidades e intereses que pueden aparecer en un período muy concreto de tiempo.

En este sentido, la actividad del maestro puede volverse frenética cuando se pasa de uno a otro alumno, de un tipo de material a otro, por lo que se debe aprender a regular el flujo de necesidades que aparecen en el aula, ya que es casi seguro que más de un nivel y de un alumno necesitará de atención para iniciar el trabajo, corregir errores y dudas que han aparecido en la primera lectura de la tarea que se debe realizar, asentar y explicitar.

Ante esta situación de ayuda pedagógica, el maestro/a es quien detectara cuál de los niveles y/o los alumnos necesitan prioritariamente intervención y decidir qué orden seguir en su actuación.

Ningún niño o niña puede quedar al margen de las acciones que ocurren dentro de la clase, entonces, por lo general se establecen interacciones con el resto de los compañeros, se escuchan comentarios sobre las actividades y sus contenidos, se involucran en las explicaciones y en las preguntas y dudas, comparten dificultades que surgen al interior de las agrupaciones, participan de la búsqueda de materiales e informaciones para realizar un trabajo, etc. Así, a pesar de la heterogeneidad existente, el grupo clase, forma una unidad de relación y el aula se convierte en un espacio de aprender y desaprender.

Este aprendizaje compartido se proyecta en la formación que el alumno posteriormente recibirá. Es un proceso de asimilación- comprensión de nuevos aprendizajes que se entrecruzan dando lugar a nuevos aprendizajes y manteniendo así múltiples relaciones.

Estas interacciones pueden pasar desapercibidas, sin embargo las constantes relaciones entre los alumnos serán de gran utilidad ya que a partir de ellas el maestro puede ir construyendo o estructurando nuevos procesos de enseñanza- aprendizaje y conocer el tipo y grado de consolidación de las diferentes agrupaciones.

Enseñar en una escuela rural es una actividad desafiante. El territorio rural presenta actividades económicas y características geográficas, históricas, culturales paisajísticas y ecológicas propias.

En la comunidad rural el maestro desarrolla otras funciones sociales que suelen ser relevantes en el contexto. Establece con la comunidad una función de integración y enlace entre las demandas de la sociedad y la realidad educativa.

De nada sirve una enseñanza libresco, al margen del medio, que no despierte el interés de los alumnos y es aquí donde algo de la relación del cuidado se pone en escena en el aprendizaje: el cuidado como cultivo del ejercicio de la idea de comunidad, que de esta forma se instala como noción desde el inicio de la experiencia escolar, entonces conviene pensar la infinidad de sentidos que abre esa manera de estar juntos, lo que produce el vínculo entre humanos en una clase. Porque esa manera que enseñando hace sitio también violenta, invade, arrasa, (un maestro es un entrometido se mete con lo más vital del otro) y a veces intenta dominar. Cuando se transmite algo como herencia y tradición, el pasado cultural ofrece una cadena de filiación en la cual reconocerse, pero también un espacio de libertad para apropiarse de esa herencia de manera propia y singular.

Es esto lo que permite en algún momento desprenderse del maestro deshacerse de él, para emprender el propio vuelo. Y de un modo bellísimo Jorge Larrosa dice más o menos así: “Un maestro es alguien que lo conduce a uno hacia sí mismo. Y también dice, que una bella imagen para quien aprende: no es la de uno que se convierte en prosélito, sino alguien que se vuelve a sí mismo, y encuentra su propia forma, su manera propia”. (Larrosa, 2000).

Un maestro es quien puede soportar la renuncia necesaria a querer serlo todo para el niño. Si bien cada niño espera de los adultos educadores una relación de cuidado y de

responsabilidad, en el sentido de quien pueda responder por él y de él, la sustracción es también un modo necesario del amor²⁷. Por decirlo de un modo sencillo: soportar la renuncia necesaria a serlo todo para el otro abre una posibilidad.

Entonces, ese maestro que sostiene la mano y nombra a ese niño, a su tiempo se retira, y deja espacio, no obtura la exploración de aquello que aún no sabemos nombrar, porque maestro es el que mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en que cada uno está solo en la búsqueda y en el que no deja de buscar, como nos enseña Jacques Ranciere.

En la medida de lo posible, la función del docente rural también es la de integrar la realidad al currículum escolar. De aquí la importancia de que conozca el contexto y sus necesidades. “La escuela debería proponerse por principio no alejarse de lo cercano para el niño y la niña, pero deberá garantizar a la vez que lo cercano se amplíe siempre más, llegando hasta los últimos confines posibles”. (F. Tonucci 1996, pag 49).

Las escuelas rurales son escuelas abiertas a la comunidad y en las aulas plurigrados con una gran diversidad dentro de la diversidad se generan situaciones didácticas compatibles con todo aquello que viene de afuera, con todo aquello que facilita que los alumnos construyan aprendizajes significativos y respetuosos con sus vínculos sociales y afectivos.

Aun así, la tarea de maestro de escuelas rurales con plurigrados a cargo conlleva el sentimiento de aislamiento profesional que muchos padecen. Este aislamiento no refleja el tópico de un maestro solo, aburrido, sin recursos, encerrado en su aula. Sino que tiene que ver con la necesidad de compartir experiencias y preocupaciones con otros docentes.

Entonces, del compromiso profesional surge la necesidad de intercambiar conocimientos, dificultades y problemas con otros compañeros. Tiene que ver con la necesidad natural de compartir prácticas, temores, incertidumbres, alegrías y éxitos.

Así pues, existe un sentimiento genuino de extensión profesional. Extender la propia experiencia a otros maestros y que ellos a la vez compartan sus riquezas y sus frustraciones.

Hasta hace algunos años el individualismo era la característica permanente del maestro rural. La asistencia a algunas modalidades de formación permanente y la presencia de

²⁷ El poder de la sustracción, en tanto corte y frontera al deseo mortífero del que aprende, de tornar incuestionable la palabra del otro, de no poder aprender desde la duda, la falta de garantías de la palabra del otro. “Un maestro que se retira, una madre que desvía la mirada ama de un modo diferente del que va al encuentro”. (Barbagelata,2006)

profesores itinerantes ayudarían a mitigar este sentimiento, esta sensación de soledad, y ni las circunstancias sociales, ni la formación como maestros, ni el currículum vigente favorecerían la oportunidad de un cambio. No era posible contrastar el trabajo. Esa sensación de aislamiento se fue superando con el tiempo, y hoy los docentes tienen los recursos para transformar ese sentimiento negativo en oportunidad de crecimiento.

La creación de los Centros de atención a los niños con dificultades de aprendizaje, los servicios de apoyo, la propia necesidad de elaborar proyectos conjuntos entre escuelas de una misma zona, posibilitarían la apertura de la escuela al entorno. Se abrirían nuevos horizontes no solo para la escuela, sino también para los niños y la comunidad en general.

En la actualidad se pueden reconocer las particularidades de las comunidades y escuelas localizadas en los contextos rurales, permitiendo considerar las necesidades comunes que se constituyen en ejes de trabajo para superar el aislamiento y mejorar la enseñanza. En este sentido, existen oportunidades de trabajo compartido entre maestros/as en el marco de agrupamientos de las escuelas dando respuesta a la superación de este aislamiento y, a su vez, el análisis de las situaciones de enseñanza y aprendizaje les permite, al compartir esas prácticas, la reflexión, contemplando de esta manera la mejora de la propuesta pedagógica.

Por ello, un primer elemento a tener en cuenta es que la enseñanza en el marco del plurigrado requiere abordar cuestiones institucionales, organizacionales, curriculares y didácticas en los diversos ciclos y niveles del sistema educativo y en las propuestas de formación de los maestros. Se trata de capitalizar la riqueza que ofrece el trabajo conjunto entre niños y/o jóvenes de diferentes edades, atender a la diversidad curricular que es necesario considerar simultáneamente y reconocer cierta unidad en el trabajo de identificar aspectos comunes.

Otro punto a tener en cuenta, es si los maestros están preparados o no para hacer frente a este tipo de escuelas, si han recibido una formación adecuada a estas realidades, si son capaces de superar las dificultades y echar raíces que hagan florecer el amor y el compromiso por su profesión, si se atreven a enfrentar las dificultades, el esfuerzo y el aprendizaje constante, casi hasta el sacrificio, si son capaces en fin, de revisar sus ideas y perspectivas y dejar que los niños toquen su vida contaminándola de esperanza y armonía.

En definitiva, para que algo diferente suceda con aquello que, efectivamente, saben y hacen los maestros y las maestras en las escuelas, y en el sentido de que “algo diferente sucede” con las prácticas escolares y los docentes, consideraría que documentar narrativamente las experiencias pedagógicas se presentaría como transformador. No se pretende imponer verticalmente una nueva ola de innovación pedagógica y didáctica a las escuelas; ni proveer, desde alguna usina tecno didáctica de materiales para la enseñanza actualizados; ni proponerles estrategias para la “buena enseñanza” técnicamente calibradas y construidas por especialistas; ni evaluar o medir los alcances y desvíos del desarrollo curricular respecto de su diseño-norma. Se propondría, más bien, innovar en las formas de interpelar y convocar a los docentes y a otros actores escolares y en las modalidades de gestión de los sistemas educativos para que las prácticas pedagógicas de la escuela rural sean construidas, objetivadas, legitimadas y difundidas.

Se trataría, por un lado, de poner en el centro del escenario escolar y curricular a los maestros y a las maestras, sus experiencias de enseñanza, su saber práctico y sus narraciones pedagógicas, a través de estrategias de documentación que permitan registrar, sistematizar y hacer públicamente disponibles los aspectos hasta ahora “no documentados” de los procesos escolares que, más allá de cualquier pretensión prescriptiva y de control, tienen lugar inveteradamente en las escuelas. Y por otro lado, también, de exponer otras maneras de trabajo y gestiones escolares que nos brinden no sólo la posibilidad de anticipar, sino también de volver sobre lo hecho, usando la escritura como una vía para la reformulación, ampliación y transformación de la propia práctica.

Como expresa Graciela Frigerio: “Anticiparse, como sinónimo de pensar en este presente, en aquellos que aún no llegaron, anticiparse en el sentido de tener en cuenta que lo que se haga no será sin renuncias (al todo poder, a la impotencia), anticiparse como estar dispuesto a las frustraciones (no se producirá el todo de nada), anticiparse para considerar que los obstáculos vienen de lejos y se reiteran, anticiparse en el gesto político de sostener lo necesario para que la promesa no dependa del azar ni de la magia, sino de la obstinación en sostener el trabajo en la exigencia de seguir elaborando. Llegados a este punto mantendremos la idea de que educar no consiste en un gesto sino en un acto político, sostendremos la noción de herencia como aquello a inventar (más que a recibir), reiteraremos la designación del colectivo como heredero —en este sentido, precisaremos que es en esa oferta a todos que lo común se pone en juego—, pero modificaremos la idea de distribución o reparto, no tanto porque ella implica imaginar a unos distribuyendo (idea que sostendríamos si por ‘unos’

entendiéramos la generación adulta), sino porque la puesta a disposición de lo que hay, desde la perspectiva de lo común, es indivisible.

Es decir, es sólo compatible en la medida en que se acepta que no se va a dividir en partes, que todos tendrán parte, formarán parte, de lo indiviso, de lo indivisible. Y en ese ser parte, formar parte, la polifonía será la regla” (FRIGERIO y DIKER, 2008, p. 262). Porque, con Frigerio, consideramos importante explicitar que lo común es esa herencia indivisible relacionada con lo público, lo de todos; lo común se opone entonces a la tiranía, supone contraponer al totalitarismo del uno la compleja simultaneidad de lo polifónico, plural y múltiple; lo común se convierte en sinónimo de búsqueda, de trabajo imposible pero por eso mismo, motor irrenunciable de lo humano, aquello que no vendría dado, que debe hacerse, que debemos darnos incorporando la dimensión subjetivante que esta construcción implica en una trama que será siempre colectiva.

Por el lado de la educación, podría decirse que no hay un devenir sujeto sin una institución del sujeto. En lo que respecta a la educación pública, la escuela tiene, precisamente, la oportunidad de tomar en cuenta hoy, el devenir sujeto, lo cual quizá no siempre había hecho hasta ahora, o lo ha hecho de una manera que debe ser renovada. A menudo, los discursos sobre la escuela suelen seguir siendo tributarios de una alternativa supuesta entre los partidarios de los saberes y los partidarios de los niños. Sin duda, cada una de estas posiciones hace valer alguna preocupación. Lo absurdo es plantearlas como incompatibles.

En la crisis de las instituciones, la idea es instalarse más allá de estos clivajes y reconocer a los alumnos sin oponer a esto el hecho de hacerlos entrar en una cultura. Instituir en una cultura universal plural implica más que nunca un reconocimiento de los sujetos en el tiempo de su infancia, una percepción atenta de los lugares de su educación común, una atenta vigilia de las oportunidades de su subjetivación y una atención intensa hacia aquello que se transmite.

Implica también una estrategia de trabajo pedagógico e indagación cultural que incursione en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni mencionado que posibilite en el aula urbana una manera de enseñar similar al aula rural que posibilite un encuentro con otro.

En síntesis, a medida que se avanzó desde la descripción de las experiencias hacia la posibilidad de conceptualización surgen hoy alternativas para “mirar” la práctica docente desde la ruralidad:

- No es necesario definir contenidos diferentes para ámbitos urbanos y rurales, sino plantear estrategias didácticas diferenciadas que consideren el contexto y den cuenta de las particularidades de organización del aula.
- Es factible diseñar alternativas de desarrollo curricular que partan del contexto rural local para que los alumnos accedan desde allí a la cultura universal.
- Es fundamental, por las particularidades de los contextos rurales, enfatizar el desarrollo de alternativas de trabajo autónomo que permitan a los maestros y las maestras potenciar sus estrategias personales y a los niños y niñas la construcción progresiva de autonomía en el aprendizaje.
- Es posible proponer alternativas para el trabajo en plurigrado que faciliten a los maestros su tarea cotidiana, en tanto les permitan reconocer aspectos comunes entre recursos, contenidos y/o grupos de alumnos, en lugar de centrarse, para organizar la enseñanza, en las múltiples diferencias que la realidad le impone.
- Es imprescindible, desarrollar estrategias que retomen la práctica cotidiana desde los propios docentes para avanzar en niveles de conceptualización. Esto requiere generar alternativas que faciliten “tomar distancia” con las prácticas para analizarlas y a partir de allí, ratificarlas o buscar nuevas propuestas que las superen; algunas podrían ser: favorecer el trabajo conjunto entre maestros, promover el análisis de materiales de desarrollo curricular, avanzar en la realización de registros, portfolios y entrevistas que recuperen prácticas reales.

Seguramente estas consideraciones podrían constituirse no en una receta, sino en un insumo interesante para la formación de los maestros, una manera que habilite a abrir otras posibilidades y oportunidades de enseñar y aprender.

Capítulo III

EL DECIR Y EL HACER EN EL AULA RURAL.

La comunicación.

Con las convicciones y las pequeñas certezas a las que arribe durante el presente trabajo, y posteriormente, al reflexionar sobre él, pero también mostrando las incertidumbres, los problemas que enfrente como maestra única a cargo de todos los grados, al intentar enseñar en una escuela rural - unitaria, a un grupo de niños provenientes de familias campesinas que "desde temprano conocían y sufrían el aislamiento, la agresividad del contexto, la enajenación y quizás la deshumanización" pretendo en el siguiente capítulo que además de mi voz, afloren las de los alumnos, sus modos de expresión, sus colores, sus olores, sus ruidos, las maneras de percibir y dar sentido al mundo que los rodea.

“Los educadores somos seres de comunicación (...) Nada más delicado que la trama de la comunicación. Influyen en ella las variaciones del contexto, la vida cotidiana, las actitudes a la defensiva, la esgrima verbal para enfrentar a un contrincante que viene a herirnos con sus palabras, las miradas, los gestos. Todo lo que nos sucede en las diarias relaciones va a dar lugar a esa delicada trama de lo comunicacional. Y cuentan también las situaciones en las cuales reina una comunicación diferente y quienes les dan sentido, aprendices y maestros viven la alegría del encuentro, gozan la mirada y el gesto, la construcción de la palabra y la preciosa sensación de ir creciendo juntos en el discurso y en las prácticas de aprendizaje”²⁸.

En el aula rural hay que destacar que el lugar del maestro/a no está fijado al frente, como sí lo está en el aula tradicional moderna, sino que su lugar en el aula es una decisión personal; así lo relata, Ariel, un maestro de plurigrado, “como son pocos los niños y niñas prefiero trabajar de manera casi personalizada, acercarme a cada grupo y escribir en el sector del pizarrón que les corresponda, el movimiento es fundamental, de esa manera alcanzo a estimular la palabra en aquellos más tímidos y a regular la de los charlatanes, sin perder el eje de la clase”. También dice, “otra forma de comunicación son las puestas en común y los cambio de lugares que contribuyen también a otra forma de posicionarme en el aula, no quiero que estén inmóviles agrupados de a dos o tres, sino que si la situación lo permite puedo abrir el juego del intercambio y así los muevo en el aula o fuera de ella”.

²⁸ Daniel Prieto Castillo, La comunicación en educación, Buenos Aires, Stella Crujía, 2005.

En este sentido, se podría pensar que el agrupamiento de secciones en un mismo espacio físico, el contexto social y la matrícula escolar, son algunos de los factores que permiten pensar en los modos de interacción que se produce hacia el interior del aula.

Se generan nuevas producciones de sentido a la hora de pensar y llevar a cabo la situación de enseñanza y de aprendizaje; desde la comunicación se vislumbran aquellas tramas comunicacionales que cruzan, construyen, e interpelan a los sujetos intervinientes en dicho espacio físico; es un desafío respecto a la interacción y la comunicación que se conoce de un aula de la escuela.

La comunicación posee patrones individuales y sociales de producción, expresión e interpretación, el espacio áulico contiene esta producción de sentido y permite a los actores involucrados la construcción de una red “invisible” de significaciones que estará manifiesta en la situación de enseñanza. En este sentido el aula es un espacio social.

Al pensar en la trama comunicacional se intenta entenderla en términos de relato presente en un espacio y un tiempo particular, y no necesariamente, como en este caso en el que espacio se limita a un aula de escuela rural y el tiempo esta signado por la duración de la jornada escolar.

La comunicación es inseparable de la cultura, porque una es determinante de la otra. Es decir la cultura se manifiesta en comunicación y la comunicación manifiesta la cultura. Es común pensar en la comunicación como un esquema lineal formal limitado al intercambio de mensajes en forma verbal o no verbal, sin embargo, la comunicación representa la producción de sentido que los sujetos construyen en relación al momento que comparten. Es posible pensar la comunicación desde la cultura y entender que se producen significaciones que trascienden la transmisión de información y hacen del sujeto no un “decodificador”, sino un productor.

Al pensar respecto a la comunicación en la educación, no hay manera de concebir la educación sin comunicación, este acto es inherente al ser humano, en tanto necesita de ambas para determinar su ser social, individual y comunitario. Daniel Prieto Castillo (2004) plantea: “lo comunicacional en el hecho educativo es mucho más profundo, se lo relaciona con la comunicación con mi propio ser, con mi pasado, con las interacciones presentes y con el futuro”, implícitamente el autor habla de transmisión cultural, de aquello que se registra, re significa de una u otra manera para poder, sobre los sedimentos, construirse continuamente como sujeto.

Los seres humanos en tanto seres de comunicación, están en constante producción, expresando e interactuando con otros para afirmar su propio ser (estar) en el mundo. Abrir el juego comunicacional en el aula plurigrado permite pensar el mismo como una polifonía cultural, donde cada enunciación es resultado de producciones individuales y comunes a los tiempos en que se realizan. En la educación con secciones agrupadas lo importante es la comunicabilidad, o sea, aquellas relaciones que posibiliten diversas instancias de enseñanza y también de aprendizaje y negociación de significados, saberes y puntos de vista, estimulados por las tácticas de la palabra y el juego del diálogo, la interlocución, la expresión no verbal, la mirada y la escucha.

Las propuestas de actividades seleccionadas allí en la escuela rural se convertían en un espacio donde se creaban significados reales, cercanos a los alumnos, coherentes con el entorno, respetuosos con su cultura. También, se establecían los mecanismos cognitivos fundamentales para desarrollar procesos de transferencia hacia aprendizajes más externos, menos conocidos y más abstractos, para acercarlos a la cultura general que les permita conocer otros entornos, todo en un clima de confianza que les permitía valorar el potencial de cada uno de los alumnos de la clase desde la perspectiva del respeto socio-cognitivo y de las relaciones interpersonales.

Francisco Gutierrez (1993)²⁹, plantea que “la buena comunicación en la educación posibilita mediar con la cultura, partiendo de que la mediación consiste en la tarea de tender puentes entre lo que se sabe y lo que no se sabe, entre lo vivido y lo por vivir, entre la experiencia y el futuro, dejando en claro la mediación continua que implica la comunicación en la educación. Quien eduque será quien ejerza la mediación entendiendo que todo aprendizaje es inter-aprendizaje, donde se construyen puentes desde lo cercano a lo lejano, centrándose siempre en la experiencia individual y el intercambio social y colectivo”.

Más allá del contexto social que representa el ámbito rural, signado por el aislamiento y la soledad de los grupos que allí habitan, el aula escolar es el centro de recepción, producción y circulación de las competencias de lenguaje que forman y definen los discursos particulares de los niños y niñas.

Quizás habría que considerar que las escuelas, son escuelas abiertas a la comunidad y por eso facilitan el trasvase de significados del territorio al currículum y

²⁹ Gutiérrez, Francisco y Prieto Castillo, Daniel. La mediación pedagógica, Ediciones Culturales de Mendoza, 1993.

viceversa porque las prácticas sociales que se desarrollan en ella interactúan de forma constante con la relación dialógica que se establece permanentemente entre los miembros de la comunidad en general. “El uso potencial de un currículo escolar integrado en el contexto va más allá de la suma de contenidos y actividades relacionados con las diferentes fuentes del saber local. La interdisciplinariedad de su potencial curricular radica en el diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje a partir de las cuales todos los niños y niñas del aula plurigrado pueden actuar y participar de forma eficaz. Todos pueden aportar, puesto que todos disponen de vivencias sobre el espacio donde viven y conviven”³⁰.

La heterogeneidad, del grupo de actores que componen la escena escolar áulica, resultará un potencial en sí mismo al momento de intentar pensar una trama comunicacional, dado que hacen del espacio social, signado por un enunciado producto de la multiplicidad de voces individuales, un colectivo de lecturas de acción y prácticas particulares. En el aula plurigrado los actores expresan su decir a partir de una negociación que establecen de manera individual entre la experiencia de la práctica propia de la vida cultural por fuera del aula y la propia práctica dentro de la cultura escolar, por eso cada actor aprende, comprende que aquello que se hace y se dice en un contexto dado no se hace ni se dice en otro contexto.

Los maestros y las maestras tendrían un rol clave en este proceso, puesto que si conocen y están suficientemente informados y dispuestos/as, pueden establecer marcos de referencia basados en el compromiso efectivo con la comunidad rural, para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje distributivos e integradores de las propuestas curriculares. Quizás todo consista en tratar el tema correctamente, aunque sea subjetivo, cambiante y difícil de planificar; no podemos olvidar que en un aula multigrado con una gran diversidad dentro de la diversidad es fundamental generar espacios y situaciones didácticas compatibles con todo aquello que viene de fuera, con todo aquello que facilite que los niños y niñas construyan aprendizajes significativos y respetuosos con sus vínculos sociales y afectivos externos.

La educación dirige sus intenciones a la producción de discursos hablados y escritos que den cuenta de la convención gramatical históricamente aceptada, mientras que en la actualidad los niños y niñas comprenden el sentido de las palabras en tanto el lugar que estas ocupan en su contexto de participación y acción de la vida cotidiana. La realidad indica que

³⁰ ¿qué queda de la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. VOL. 15, Nº 2 (2011), pag. 22.

los niños y niñas se apropian del lenguaje en tanto puedan incorporarlo, adaptarlo y reproducirlo en su espacio de prácticas. Al mismo tiempo que la escuela como universo de la cultura escrita intenta hacerlos conscientes del uso del mismo.

El aula plurigrado, en términos comunicacionales, representaría un potencial a partir de la multiplicidad de voces que se enuncian en un decir propio para posibilitar la construcción de su realidad colectiva y particular. Hablar del decir, en tanto determinante de la realidad, conlleva a entender un espacio social que continuamente es reconstruido, por quienes lo habitan. En los discursos emerge la interculturalidad de los actores y al mismo tiempo construyen una cultura con códigos propios en tanto se apropian de un modo espacial particular. Así, las diferencias del plurigrado permiten potenciar un colectivo único y decir implicará reconocimiento de lo que son, lo que hacen, lo que saben y lo que sienten. Entonces la comunicación posibilitará a los niños y niñas a constituirse como sujetos, a partir de ser parte de un entorno cultural específico que los signa con un lenguaje (la voz de la identidad), desde el cual logran experimentar de manera individual, construir en lo social y compartir (expresar) en comunidad.

Las prácticas pedagógicas.

El aprendizaje, el aula, las interacciones, la relación pedagógica, el lugar del maestro.

El quehacer pedagógico tradicional estaría constreñido por un concepto limitado de aprendizaje si considera a éste, en lo fundamental, como un proceso memorístico e instructivo, ajeno a los ámbitos en los que transcurren las vivencias diarias de los niños y su comunidad. Las relaciones pedagógicas, que se establecen en la escuela, alcanzaría una repercusión social en la medida que anticipe y medie las formas de convivencia que los niños y niñas logran construir como miembros de la sociedad en la que deberán desempeñarse.

En este sentido, deberíamos ser responsables de nuestros actos, conscientes de que con ellos vivimos la creación cotidiana del mundo que somos, por eso sería conveniente tener presente que la clase es un contexto social en el cual se forjan las relaciones que abren u obstaculizan el aprendizaje. Esto no siempre se advierte, el hábito de trabajar cotidianamente en un ambiente determinado, hace que la gente mire a este ambiente como natural, como algo que necesariamente es así y en el cual actúa sin estar plenamente consciente de ese actuar. Sin embargo, la clase no sería un lugar neutro que está fuera de las nociones sociales y de los modos de relacionarse que la gente tiene. No sería un lugar que está fuera del modo como los maestros/as conocen a sus niños y niñas, del conocimiento que tienen de su comunidad y

costumbres y, en fin, del modo como entienden, entre otras cosas, el fenómeno de enseñar y el aprender o, como señala el gran educador brasileño Paulo Freire: «toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo» (Freire, 1973).

Nadie actúa en el vacío, más bien lo que las personas hacen es parte de una tradición a partir de la cual configuran sus prácticas. Estas son parte íntima de lo que la gente es en su actuar cotidiano y profesional. Estas cuestiones son muy importantes de considerar porque muestran que todo el proceso educativo que se vive como maestro/a, está mediado por las concepciones sociales que se tienen del actuar pedagógico y éstas, aun cuando no siempre pueden hacerse explícitas, constituyen la base de conocimiento que subyace a toda práctica educativa en la escuela.

Al observar las prácticas en la escuela rural plurigrado se podría considerar al aprendizaje como un proceso activo y cooperativo, ligado a las experiencias que emanan de la vida cotidiana de los niños rurales, la que, a su vez, sirve de base necesaria e indispensable para que éstos alcancen un desarrollo cognoscitivo autónomo y un desempeño social abierto a saberes y valores universales de la cultura y de la sociedad en su conjunto.

La clase típica es aquella que todo el mundo conoce, y que incluso es representada cuando los niños juegan al alumno y a la maestra. Lo que indica la profunda firmeza de esta representación puede describirse de un modo bastante simple. Por ejemplo, una observación realizada permitió ver a un grupo de niños sentados más o menos quietos, ordenados en filas, mirando hacia adelante, escuchando a su maestro quien dicta o escribe en la pizarra una serie de contenidos que quiere que éstos aprendan. En medio de un silencio inquieto, algunos niños copian en sus cuadernos lo que aquel escribe, unos conversan en voz baja, los más pequeños garabatean en sus cuadernos, otros tratan de leer algo en sus textos. La maestra o el maestro se vuelven de cuando en cuando hacia sus alumnos para verificar si éstos continúan trabajando. Cuando el maestro ha terminado de escribir, pide a los niños que lean lo que escribió en la pizarra, algunos leen a coro, otros con un deletreo, mientras otros vuelven sus cabezas para mirar por la ventana. Luego, hace una serie de preguntas sobre lo leído a las que algunos niños contestan con monosílabos y otros, que dan a sus respuestas un tono interrogativo. A continuación les pide a los niños que copien en sus cuadernos lo que está en el pizarrón, tarea que los niños realizan con mucho trabajo y que después tienen muchas dificultades para leer. Esta situación, en muchos casos, es todavía más complicada cuando hay varios niveles en una misma clase, como ocurre en las escuelas plurigrado ya que los niños más pequeños no trabajan

al mismo ritmo de los mayores y entre éstos algunos pueden escribir con alguna soltura mientras otros lo hacen con bastante dificultad.

En otras clases los alumnos escuchan pasivamente lo que su maestra/a le dice durante la mayor parte del tiempo, y deben observar respeto y orden y tratar de realizar lo que se les indique sin mayores discusiones. El maestro pregunta y los niños responden; en este ambiente el aprendizaje y avance de los niños y niñas se mide por la fidelidad con que en sus respuestas reproducen lo que el maestro/a ha escrito o dicho.

Si se examina esta descripción con un poco de cuidado, muchos pueden estar de acuerdo que ésta no es la clase ideal o que no es la clase que les gustaría tener; que hay mucha pasividad, autoritarismo en ella; que, en fin, el ambiente pudiere ser más grato y estimulante para los niños. Pero de un modo u otro éstas son las clases más comunes que se conocen, de las cuales se tienen más experiencias y a su vez representan las orientaciones y las prácticas pedagógicas más corrientes.

Por cierto, el estilo de una clase no es el único factor que incidiría en el aprendizaje. Existen otros factores sociales que ejercen una poderosa influencia sobre lo que el niño puede hacer en la escuela. No obstante, la forma de la práctica pedagógica; el modo como ésta se realiza, determina mucho de lo que sucede con el aprendizaje de los alumnos. La relación pedagógica configura gran parte del comportamiento del niño y la niña en la escuela, y las imágenes que éste se forma de sí mismo y de sus capacidades, están en gran medida determinadas por el tipo de relación que se establece entre él y su maestro. Así, por ejemplo, un niño que vive en la ruralidad, que proviene de una cultura básicamente oral, tendría, en sus comienzos de la escolaridad, más dificultades para manejar los materiales escritos que un niño de la clase media urbano que pertenece a una cultura más letrada. No porque carezca de capacidades, sino porque su desempeño cultural está orientado por los contenidos que son relevantes en su cultura, dentro de los cuales la escritura no ocupa un lugar de privilegio. En este caso una relación pedagógica muy autoritaria, en la que la maestra o maestro pongan de relieve las dificultades del niño, puede ser muy perjudicial para la imagen de sí mismo. Sin embargo, un ambiente pedagógico favorable que ayude a este niño a vincular su experiencia cultural con la lengua escrita que debe aprender, más allá de una serie de repeticiones y decodificaciones impuestas de las letras y palabras del abecedario orientado en primer lugar a que comprenda prácticamente la importancia de la comunicación escrita, puede suplir con creces las diferencias culturales que obstaculizan el aprendizaje.

Si bien es verdad, como se señaló, que existirían diferentes factores que condicionan los aprendizajes de los niños en la escuela, es la relación que se establece en el aula entre el maestro y sus alumnos lo que permite superar muchos obstáculos. Es la relación pedagógica que se establece, en este caso con las niñas y niños rurales, la que constituye la posibilidad que éstos tienen de formar progresivamente las capacidades y potencialidades que les permitirán decidir su propia historia a través de la mediación de los aprendizajes que logren en la escuela y en su comunidad. De este modo son las maestras o maestros, los que en sus relaciones sostenidas con los niños/as les abren (o cierran) posibilidades para poder emanciparse como personas y alcanzar las condiciones para su desarrollo pleno.

No obstante, en la realidad cotidiana, la gente -y los maestros incluidos- actúan a partir de su tradición. Todas las personas «conocen» desde el "pre-juicio". Esto es, desde las opiniones formadas y aprendidas que ya tienen con respecto al mundo de relaciones sociales en el cual actúan. Así, las primeras relaciones que los maestros establecen con sus alumnos están orientadas por lo que, a partir de su tradición, esperan de ellos, dadas sus características como grupo, edad y estrato social. Lamentablemente, cuando se trabaja con niños de comunidades rurales, muchas de estas expectativas asumen un carácter negativo. Expresiones como “lento para aprender”, “tímido y callado”, entre otras, son verbalizaciones de prejuicios negativos, mediante los cuales se establecen -frecuentemente- las relaciones entre maestro y alumno. Estos prejuicios o estereotipos, como también se les llama, tienden a ser más acusados, tanto mayor es la distancia cultural que se tiene con los alumnos y sus comunidades. Se hacen más extremos cuando se atiende a niños de ascendencia indígena cuyas costumbres no se conocen bien y difieren cultural y lingüísticamente de las formas culturales que les son familiares al maestro.

Si bien es cierto que una persona no se puede desprender de su tradición en su desempeño cotidiano, no lo es menos que los maestros puedan examinarla críticamente a fin de advertir cuáles de estos prejuicios obstaculizan la relación pedagógica con sus alumnos. Los estereotipos, como toda tipificación social, no se pueden evitar. No obstante, debe reconocerse que pueden llegar a constituir un problema en las relaciones con los alumnos de no estar bajo el control consciente del maestro. Dos pueden ser las repercusiones negativas en los niños y niñas que estos prejuicios pueden acarrear; porque los estereotipos pueden constituirse en una barrera social que inhibe el aprendizaje y la comunicación entre el maestro y el alumno y los

estereotipos negativos pueden llegar a afectar negativamente el auto concepto de los alumnos y, por consiguiente, sus disposiciones de aprendizaje³¹.

En este sentido sería necesario que los maestros de escuelas rurales, estén dispuestos a incorporar a su tradición, que es el trasfondo de su condición de maestros, la aceptación de la diversidad de las manifestaciones y costumbres de las comunidades humanas. Esto requeriría abrirse a percibir y entender cualquier elemento de la cultura rural en referencia a ese contexto, aun cuando tales costumbres pudieren parecer extrañas cuando se las compare con sus propias formas culturales. Se trata de entender que determinados comportamientos de los alumnos, son, a veces, la consecuencia del aprendizaje de los contenidos culturales de su comunidad y como tales deben ser aceptados. A esta actitud positiva del maestro se le conoce como relativismo cultural. Si la escuela rural incorporara este concepto a su acción, el clima de ella sería mucho más motivador y acogedor para los niños.

Un concepto tradicional. Aprender en el aula rural.

Nadie discute que una de las preocupaciones más centrales en la práctica escolar es el aprendizaje. Que los alumnos aprendan es probablemente la mayor preocupación de todos los maestros y padres, quienes en el sector rural tienen habitualmente una expectativa muy alta con respecto a los aprendizajes escolares de sus hijos. Sin embargo, y ellos lo saben muy bien, esto no siempre ocurre, existen muchísimos casos en que los niños, a pesar de los esfuerzos de sus maestros y de las expectativas de sus padres, no logran aprender lo que se les enseña. En las reuniones de padres estas preocupaciones se discuten, se les explica a los padres qué les falta a sus hijos, se hacen conjeturas con respecto a su falta de atención e interés, a sus obstáculos en el aprendizaje de los contenidos. Pero, todas estas preocupaciones circulan en torno a que los niños aprenden más o menos “cosas”, saben más o menos historia, han aprendido más o menos lo que es un sustantivo, las partes de una flor o las operaciones matemáticas que se les han presentado.

Si uno se fija bien, debajo de estas preocupaciones subyace una concepción de aprendizaje que muchas veces se ha explicado con la metáfora del “recipiente” que es llenado con “materias” a través de un “tubo”. En otras palabras, las mentes de los alumnos son receptáculos vacíos que deben ser llenados con contenidos (datos, definiciones, fechas, operaciones, etc.) que el maestro surte desde diversas fuentes (programas, textos, etc.). “Los conocimientos son cosas, y, como todas las cosas, se les adquiere y se les posee, se les acumula y

³¹ Gastón Sepúlveda E. 1995, *Manual de Desarrollo Curricular para Escuelas Multigrado Educación Básica*,

se les levanta inventario, se les abandona cuando están rotas, o son inútiles o peligrosas para reemplazarlas por otras totalmente nuevas y perfectamente adaptadas; se las apila, comenzando por las más grandes, las más sólidas se ponen debajo, y poco a poco, se van colocando sobre ellas las más delicadas y complejas... como las cosas, los conocimientos son aquí bienes que el trabajo permite obtener y que hace merecer; porque, como las cosas, y en toda justicia, si usted no tiene los conocimientos, la culpa es de usted mismo, puesto que las oportunidades, con toda seguridad, le han sido ofrecidas y usted las ha dejado pasar” Philippe Meirieu: *Apprendre...oui, mais comment*, ESF éditeur, Paris, 1991, pag. 50.

De este modo, para los maestros y maestras como para muchas otras personas, el fenómeno del aprendizaje ha estado tradicionalmente concebido como un proceso mediante el cual se incorporan a la mente una serie de contenidos o saberes (cosas) que representan porciones o recortes de la realidad que se supone que los niños y niñas en la escuela deben internalizar (casi siempre memorísticamente) para poder actuar más eficazmente en aquella. Así, por ejemplo, se acepta casi sin discusiones que determinados contenidos pueden ayudar a expresarse y a comunicarse mejor o que las matemáticas las podrán aplicar a la resolución de los problemas cotidianos. Por lo común, se identifica el aprendizaje escolar con la apropiación de un conocimiento que se aplicará luego en la vida cotidiana.

Sabemos que no siempre los niños que han tenido éxito en la escuela logran un desempeño eficaz en la realidad con los conocimientos que la escuela les ha proporcionado en la forma de contenidos que han debido memorizar.³² Incluso, se conoce el caso de niños que se dedican al comercio callejero que pueden resolver complicados problemas matemáticos relacionados con el comercio y que en la escuela tienen dificultades para resolver los problemas que se les asignan como ejercicios o tareas. La concepción tradicional de aprendizaje, entiende al conocimiento como un conjunto de materias que representan aspectos de la realidad y que se aprenden en la medida que se las incorpora a una especie de inventario cultural radicado preferentemente en la memoria. Es esta concepción la que provoca que en lo fundamental, las clases tiendan a ser una mera transmisión instructiva de contenidos a un colectivo de alumnos relativamente indiferenciados.

Sin embargo, la mera experiencia permite advertir que este tipo de concepción del aprendizaje, produce al menos tres problemas: (1) que los contenidos que se reproducen en clases no siempre tienen sentido para los niños y niñas, (2) que, aunque estos contenidos sean

³² Carraher, Carraher y Schliemann, *En la vida diez en la escuela cero*. Pag. 21 y 22. 1982

«memorizados», no siempre resuelven los problemas que los niños y niñas enfrentan en su vida cotidiana y, (3) que muchos de los contenidos que los niños y niñas aprenden en la escuela no tienen relación significativa con la vida real.

Al respecto podría advertirse, en primer lugar, que la tradición de la escuela ha tratado el aprendizaje como un proceso que ocurre fuera de la vida cotidiana que todos vivimos. Aun cuando los propios maestros y maestras están aprendiendo todos los días, en sus clases tratan al aprendizaje como un fenómeno que ocurre sólo en la escuela, aislado de los contextos culturales y sociales en los cuales los niños viven. Así, por ejemplo, un contenido de las ciencias naturales se trata en la escuela como dato o una información que hay que memorizar, pero casi nunca como una reflexión sobre un fenómeno que se da en la naturaleza o como una forma de establecer, a partir de lo que el niño/a conoce, una relación distinta con el medio ambiente natural. Del mismo modo, el vocabulario que enseñamos, lo identificamos más con una definición de diccionario que con un componente vital de un proceso global de comunicación, indispensable para un desempeño social articulado. En segundo lugar, se considera que el aprendizaje de contenidos abstractos refiere con toda propiedad a la realidad en la cual se actúa y que, si aplicamos apropiadamente lo que hemos aprendido en la escuela, se puede encontrar solución a los problemas de la vida cotidiana. No obstante, se sabe que esto no ocurre así, un alumno que aprende, por ejemplo, apropiadamente ciertos temas de la teoría de conjuntos, no necesariamente es capaz de aplicarla a la solución de problemas que encuentra en distintos entornos reales, aun cuando éstos estén relacionados con el ámbito matemático. En tercer término, no siempre se advierte que muchos contenidos escolares son irrelevantes para lo que muchos niños necesitan saber para actuar exitosamente en la vida cotidiana. Muchas necesidades verdaderamente relevantes para la vida de una comunidad, no son siquiera consideradas en los aprendizajes escolares.

Esta concepción tradicional del aprendizaje, profundamente enraizada en la propia historia intelectual de las personas que trabajan en educación, es particularmente sólida porque define un tipo de práctica pedagógica en la que enseñar se hace equivalente a transmitir información y la clase es concebida como el ámbito donde son entregados los conocimientos. En estas condiciones se hace indispensable, si es que se quieren cambiar las condiciones pedagógicas en la escuela de modo que favorezcan los aprendizajes de los alumnos, más allá de la mera repetición de información, conocer una serie de conceptos y prácticas alternativas con respecto al aprendizaje que muestran mucha utilidad para el desarrollo del trabajo pedagógico en contextos como el rural.

El lugar de lo cultural en el aprendizaje.

Hasta hace muy poco tiempo existía la tendencia a tratar al aprendizaje como un fenómeno que le sucedía a un individuo aislado, como algo que ocurría en el laboratorio (o en la sala de clases). Hoy, en cambio, está claro que el desarrollo cognoscitivo está íntimamente relacionado con el contexto social en el cual los individuos actúan. El aprendizaje se construye con otros en un contexto social y comunitario que tiene significado para los individuos que aprenden. De este modo el desarrollo de aprendizajes eficaces en la escuela depende, fundamentalmente, del grado de inserción que logran los contenidos escolares en el ámbito de significados que proporciona el contexto cultural y social del niño y su comunidad.

Esto parecería obvio. Sin embargo, en la escuela, se ha tenido la tendencia a conducir las prácticas pedagógicas a espaldas del ambiente social en el cual el niño vive. Dos son las razones que pueden explicar esta actitud tradicional. La primera, es la convicción de que el conocimiento es una entidad mental aislada del mundo de los objetos y de las acciones y que, como tal, se pueden transmitir contenidos y saberes sin referencia a un contexto determinado. La segunda, es un cierto prejuicio social con respecto a los ámbitos culturales y sociales de comunidades que representan distintos grados de marginalidad con respecto a la cultura dominante en la sociedad, a los que no se les reconocería legitimidad como contextos funcionales de aprendizaje.

Durante el curso de su vida social, en las interacciones que ocurren en la familia, en la comunidad, en los ámbitos de trabajo y en la sociedad, las personas van conformando un conjunto de representaciones de la realidad. Estas representaciones son aprendidas en las interacciones que ocurren en esos dominios de un modo inadvertido, sin que la gente pueda darse cuenta conscientemente de que en esas actividades está internalizando profundamente las costumbres, las creencias, las concepciones, las técnicas, etc. que le permiten actuar competentemente en el seno de su grupo social. Cuando más socializados son esos aprendizajes, más profundas son las representaciones que la gente internaliza.

Desde esta perspectiva, el conocimiento tiene una base social innegable, muy diferente a como los escolares aprenden sus lecciones. Aun cuando los especialistas discuten el carácter de este aprendizaje, se puede decir que el resultado de ese proceso es la formación de representaciones (que no necesariamente son esquemas estáticos en la mente de las personas)

que van modificándose en la medida que se procesan nuevas informaciones con las que el individuo se va encontrando a lo largo de su vida³³.

Las investigaciones didácticas realizadas, por Astolfi 1993, muestran hasta qué punto las representaciones de los alumnos, que se han ido conformando en su socialización, resisten los esfuerzos de la enseñanza. Estas representaciones no son sólo un conocimiento inerte, almacenado como una creencia en la mente del niño, sino que funcionan como un verdadero filtro que procesa los nuevos contenidos que se ponen a su disposición. Y, en la medida que estos contenidos no tienen relación con lo que es significativo para él, las representaciones permanecen intactas a pesar de los esfuerzos instructivos de la escuela.

Así entonces, para producir aprendizajes eficaces y para valorar como legítimas las experiencias culturales y sociales de las comunidades rurales, es preciso considerar a la cultura y a la comunidad local como el punto de partida y el entorno significativo de todo aprendizaje. De este modo, surge la necesidad de replantearse los estilos tradicionales de la práctica educativa que asume la separación entre el conocimiento y el contexto en el cual éste se usa. Actualmente, la preocupación fundamental de la escuela parece ser la transferencia del conocimiento que comprende conceptos abstractos y descontextualizados. La actividad y el contexto tienden a ser reconocidos en la práctica docente corriente como aspectos puramente secundarios y aun neutrales al proceso de aprendizaje. Por el contrario, el actual desarrollo de las ciencias cognoscitivas, muestra que el pensamiento (creativo) está intrincadamente entrelazado con el contexto en el cual se resuelven los problemas. El contexto, así, incluye tanto la estructura física y conceptual de los problemas con los cuales un individuo se enfrenta en su vida, como el propósito de la actividad y el medio social en el cual está inserto.

No obstante, estas apreciaciones sobre el contexto pueden ocasionar algunos equívocos cuando lo miramos desde la perspectiva de la tradición de la escuela. El primero, que surge de la inclusión del contexto cultural del niño rural en su proceso de aprendizaje, es que se tiene la impresión de que éste es demasiado “de privado” e impide el logro de aprendizajes que rebasen el ámbito cultural tradicional. El otro surge de la creencia que el contexto está sólo constituido por los contenidos de la cultura tradicional del niño. A este respecto es preciso señalar que, por el contrario, la interacción entre las representaciones y el contexto social en el cual éstas se van conformando, constituyen la base de estabilidad sicosocial para todo aprendizaje significativo. Por su parte, el contexto no es un molde estático de representaciones culturales sino que es una

³³ Gastón Sepúlveda E. Manual de desarrollo curricular para escuelas Multigrado Educación básica. 1995

arena activa en la cual el individuo construye su comprensión del mundo y está conformada tanto por las representaciones, como por las necesidades y expectativas individuales y colectivas que surgen del contacto con la sociedad amplia.

De este modo, se hace necesario que el maestro reconozca la realidad en la cual trabaja, no como un obstáculo para el logro de aprendizajes eficaces sino como un medio para obtenerlos y legitimar el reconocimiento social de las comunidades rurales.

El maestro/a requiere comprender, en esta perspectiva, que la actividad cognoscitiva es una actividad contenida, definida e interpretada socialmente. El sistema social en el cual el niño/a está inserto canaliza su desarrollo cognoscitivo. La cultura y la influencia de los agentes de la socialización no se superponen al desarrollo individual básico, sino que el desarrollo del niño/an es guiado por la interacción social para adaptar el lenguaje, las herramientas y habilidades intelectuales a la cultura.

Ahora bien, cuando más concretamente se plantea la situación de aprendizaje de los niños y niñas en ámbitos rurales, tanto más surge un problema pedagógico práctico. La situación de enseñanza y aprendizaje está «entretrejida» con la cultura y el ambiente social del niño. Casi todos los maestros se dan cuenta de tal hecho; sin embargo, muchas veces adoptan una actitud de desorientación frente a él. ¿Cómo es posible, en forma práctica, hacerse cargo de incorporar el contexto cultural y social del niño al desarrollo de aprendizajes más eficaces y funcionales?

A través de las observaciones de las prácticas en la escuela rural, es posible advertir que la mayoría de las veces existe un abismo considerable entre el mundo de la vida diaria de los alumnos y los conocimientos y saberes que se exigen en la escuela. No se trata, por supuesto, que los saberes transmitidos por la escuela no sean importantes, el problema reside en cuán significativos son para los alumnos. El abismo existe y es muy difícil de salvar, aun para maestros y maestras muy comprensivos.

Esto puede llevar a plantear la siguiente pregunta: ¿Cómo compatibilizar los contenidos tradicionales de las comunidades con el aprendizaje escolar, basado en una racionalidad diferente? Sin duda el problema es serio, pues pone de relieve la cuestión de cómo compatibilizar los contenidos de la cultura tradicional, por un lado, y la cultura que transmite la escuela, por otro.

Aquí surgen dos posiciones extremas, con respecto al problema planteado. Una posición, que pudiera llamarse folklorista, que trata de reivindicar lo campesino o rural por sobre los

contenidos culturales dominantes en la sociedad global, haciendo olvidar que la cultura rural se genera las más de las veces como una estrategia de sobrevivencia de determinadas comunidades dentro de un contexto de dependencia y de desarrollo obstaculizado. En esta cultura rural, el contenido cultural tradicional adquiere un rol ambivalente: por una parte, manifiesta una identidad a la que muchos individuos de sectores rurales no están dispuestos a renunciar como forma de resistencia. Pero, por otra, para esos mismos individuos la tecnología y el saber tradicional heredado de sus antepasados equivalen al retraso y conservan esos saberes más que nada porque los sistemas de reproducción de saberes de la sociedad dominante los ha excluido del progreso tecnológico.

En la otra posición, también radical, se hace tabla rasa de los saberes tradicionales y más bien se considera al individuo como una persona ignorante y supersticiosa, cuyo atraso se debe fundamentalmente a lo arcaico de sus saberes. Tradicionalmente, esta es la postura que suelen asignar los programas educativos y de desarrollo, dirigidos al medio rural. Frente a la abrumadora presión de estos programas y sus técnicos, los niños y niñas pierden totalmente la confianza en sus propios conocimientos, aun cuando ante la imposibilidad de adquirir otros distintos, continúan usándolos en sus actividades económicas, laborales y domésticas.

A este respecto, es conveniente considerar una tercera posición que asume el hecho que la reanimación del saber tradicional de los sectores rurales, como una plataforma para su propio desarrollo, no puede llevarse a cabo aislada de las posibilidades de innovación tecnológica a través del aprendizaje de un conocimiento nuevo. En esta postura, los programas educativos se conciben como una instancia mediadora entre el saber tradicional de las personas que habitan en el espacio rural y el saber moderno de la innovación cultural y tecnológica. Las personas que viven en las zonas rurales requieren un saber que se adecue a sus condiciones de vida pero, al mismo tiempo, requieren, un saber que les permita articularse menos traumáticamente con la sociedad global y actuar eficazmente en ella.

Si lo que se ha planteado es adecuado, el problema de la contextualización de los aprendizajes en el mundo del habitante rural no se refiere exclusivamente a si lo que se va a enseñar son sólo contenidos culturales tradicionales o son sólo contenidos culturales modernos. Más bien, se trata de establecer una relación significativa entre los dos tipos de saberes en términos de la resolución de los problemas cotidianos que enfrentan las comunidades rurales. Se trata de proporcionar una mediación educativa que permita transformar las representaciones de los individuos en saberes que les permitan una articulación social plena.

Esto, evidentemente, requiere de un tipo diferente de enseñanza, distinta a las modalidades que se han usado habitualmente en la escuela. Se requiere partir de lo conocido para el niño en su medio local y avanzar hacia el aprendizaje de formas más universales del conocimiento.

Los temas para la enseñanza en el medio rural deberían surgir siempre de los problemas, necesidades y vivencias cotidianas de esas comunidades. Esto no significa dejar de lado los contenidos culturales de la sociedad amplia, sino más bien, situarlos en un contexto significativo y pertinente.

El secreto de la relevancia o significado de los saberes que transmite la escuela, tiene que ver fundamentalmente con que estos se relacionen con el mundo del niño. Es imprescindible establecer una secuencia pedagógica que parta del contexto cultural y social del niño y no de los contenidos escolares para permitirles adquirir contenidos que contribuyan a su formación integral y al mundo en general. Pero, ¿cómo se obtiene en la educación la capacidad de acceder a cualquier dominio del conocer (hacer)? ¿Se requiere acaso saberlo todo desde el comienzo? No; no se requiere saberlo todo desde el comienzo, pero sí, se requiere un docente reflexivo en el mundo en el que vive; respeto y aceptación de sí y de los otros en la ausencia de urgencia competitiva. “Si he aprendido a conocer y respetar mi mundo, sea este el campo, la montaña, la ciudad, el bosque o el mar; no a negarlo o a destruirlo, y he aprendido a reflexionar en la aceptación y respeto por mí mismo, puedo aprender cualquier hacer. Si la educación no lleva al niño al conocimiento de su mundo en el respeto y la reflexión, no sirve”³⁴.

Entonces, “La tarea más importante y difícil en la educación de un niño es la de ayudarlo a encontrar sentido en la vida. Se necesitan numerosas experiencias para alcanzar ese sentido...para alcanzar un sentido más profundo, hay que ser capaz de trascender los estrechos límites de la existencia centrada en uno mismo, creer que puede hacer una importante contribución a la vida, si no ahora, en el futuro...”³⁵

³⁴ Humberto Maturana: Emociones y Lenguaje en Educación y Política, Hachette, Santiago de Chile, 1990, pp 29.

³⁴ Bettelheim, Bruno: El psicoanálisis de los cuentos de hadas. (1994). Pág. 6

Dar significado y sentido a los acontecimientos que vive un niño, permitir que se historicen, sería la más esencial de las tareas, y es en esta labor de la enseñanza y del aprendizaje que la figura y presencia del maestro allí en la escuela, es central.

El aprendizaje, la enseñanza y las situaciones reales.

En situaciones reales el aprendizaje abarca mucho más de lo que se puede decir en un conjunto de reglas formales. Las ocasiones y condiciones para que ocurra el aprendizaje y la enseñanza deben estar comprometidas con el contexto de actividades que se realizan cotidianamente en una comunidad y, como se ha señalado en el apartado anterior, enmarcadas por el modo de percibir la realidad que posee esa comunidad. Así, por ejemplo, la enseñanza de contenidos de salud e higiene en las ciencias naturales, no puede estar separada de las situaciones y conocimientos que la comunidad posee con respecto a estas temáticas. La sarna, en este caso, para muchas comunidades, rurales no es algo que se contagia desde afuera, sino algo que «brota» del cuerpo como resultado de tomar remedios realizados por ellos mismos. Otro ejemplo que puede ilustrar esto, es que los niños campesinos difícilmente agruparían al zorro y a la oveja como pertenecientes a la misma categoría de animales (mamíferos) de buenas a primeras, seguramente lo harían en categorías opuestas. Para ellos el zorro es enemigo de la oveja y esta última comparte una misma categoría de animales domésticos junto a las gallinas y a los chanchos.

De este modo, el maestro necesita crear o participar de situaciones en donde estos saberes puedan ser sentidos concretamente. Los saberes no son contenidos abstractos independientes de situaciones en las cuales los niños actúan, son parte de ellas. Son construcciones que el individuo hace a partir de las informaciones que recibe en las situaciones donde actúa, son el resultado de un proceso en el cual la persona modifica sus representaciones y construye nuevos objetos o actuaciones que, a su vez, modifican las situaciones que vive. Un saber es construido por el niño cuando se hace cargo de una información que le permite problematizar las situaciones que vive cotidianamente y, con la ayuda del maestro, modificar sus representaciones para actuar de un modo diferente a como lo hacía.

Esto, sin duda, representa un desafío pedagógico para el maestro, puesto que para que el niño y la niña aprendan a usar el conocimiento, éste debe entrar a la comunidad que usa ese conocimiento en situaciones determinadas. La actividad, el concepto y la cultura son interdependientes, el aprendizaje efectivo debe involucrar a las tres. Los métodos pedagógicos corrientes de la práctica escolar, casi no consideran las situaciones donde el conocimiento se

pone en actividad. Así, la rotación y la traslación de la tierra, para la escuela, son meros contenidos abstractos; pero para el niño y la niña del ámbito rural, por ejemplo, están íntimamente relacionados con el ciclo productivo de la comunidad. Puestos así estos saberes parecen contrapuestos y los movimientos de la tierra pueden no tener ningún sentido para el niño/a, pero en el contexto de las situaciones productivas de la comunidad, son saberes plenos de significado y utilidad.

También aquí parece apropiado el concepto de la educación como un mediador cultural capaz de ayudar a construir dominios de significado para el niño y la niña. La falta de discusión sobre estas cuestiones habría llevado a que no se haya desarrollado el suficiente oficio pedagógico para vincular más activamente los saberes escolares a las situaciones de vida de los niños y sus comunidades. Los conceptos del mundo científico y técnico son traspasados sin mediatizarlos a un conjunto de situaciones vitales. De este modo, se estaría propenso a enseñar de memoria determinados conceptos sin relación con la vida cotidiana que se ven, en el medio rural, como un conjunto inalcanzable de logros de la sociedad moderna dominante.

Lo interesante aquí es poder concebir o participar de situaciones en donde los saberes que se quieren construir se transformen en algo vital para el niño. Esto requeriría que los maestros le otorgaran significado a todas las situaciones educativas, eventos, sucesos, ambientes que puedan tener en la comunidad. Lo importante no es el contenido por el contenido, sino el contenido adquiriendo significado y explicando una situación, transformándose en saber. Así, por ejemplo, las plagas de los cultivos pueden explicarse en términos diferentes a la brujería y la aplicación de controles sanitarios sobre éstos adquiere significado. Desde este punto de vista, el aprendizaje orientado a las situaciones vivenciales de los niños y niñas, supone mucho más que memorizar conocimientos y tomar la lección. Consiste en estimular las habilidades de innovación. Esto es, un aprendizaje abierto a la reflexión sobre las experiencias vividas en situaciones concretas o al conocimiento adquirido en forma experimental. El saber popular ya sea tradicional o aculturado se constituye así en la base sobre la cual pueden ser introducidos y desarrollados los procedimientos de la ciencia aplicada. Se entiende que no se partirá de los puros conceptos o de los contenidos abstractos, sino del contexto, de las representaciones y de las situaciones que tomen en cuenta los problemas sociales, las condiciones sanitarias, los problemas de comunicación, los animales, el clima, los fenómenos naturales, los procesos sociales, los ciclos productivos, entre otros aspectos, del medio rural.

El aula, representa para los alumnos, un espacio/lugar de contención y reconocimiento que continuamente es simbólicamente reconstruido por quienes lo habitan, y donde construyen una cultura con códigos propios, en tanto se apropian de un modo espacial particular. Así, las diferencias del plurigrado permiten potenciar un colectivo único. Decir implica reconocimiento de lo que son, lo que hacen, lo que saben y lo que sienten. La posibilidad de hacer visibles sus enunciaciones estará dada a partir del lugar que ellos ocupen allí y se legitimen en relación a construcciones individuales y colectivas.

La comunicación posibilita a los alumnos constituirse como sujetos, a partir de ser parte de un entorno cultural específico que los signa con un lenguaje (la voz de la identidad), desde el cual logran experimentar de manera individual, construir en lo social y compartir (expresar) en comunidad.

No podría pensarse la educación en el aula plurigrado sin comunicación, más allá de que este acto es inherente al ser humano, en tanto se necesita de ambas para determinar el ser social, individual y comunitaria. Sin embargo al pensar en sentido de educación se entiende que hay emisión de discursos (expresión cultural significativa) o transmisión de cultura, en formato de mensaje, destinado intencionalmente a alguien, por alguien que persigue una respuesta (reacción, expresión, transformación) que dé cuenta de su tránsito por el proceso. Pensar la trama comunicacional significa poder problematizar respecto a qué tipo de comunicación se establece en los espacios destinados a la enseñanza, pensar y repensar la transmisión como un método que interviene en el devenir cultural, en tanto estimule la producción de sentido que genera así nuevas ideas respecto a los conceptos y su aplicación.

CAPITULO IV

MEMORIAS

Una experiencia singular.

“Ahora me dispongo a cumplir la tarea de mi profesión.(...) No dejes despertar en mí el pensamiento de que ya sé lo suficiente, sino dame fuerza, tiempo y voluntad para ensanchar siempre mis conocimientos y adquirir otros nuevos”.

Maimónedes

A poco de andar en la carrera docente se me hizo evidente la complejidad y no pocas dificultades que se presentan en el momento de llevar a cabo la tarea de enseñar. Si enseñar era transmitir un conocimiento, y generar algo nuevo en el otro, implicaba también, ineludiblemente, dejar de hacer unas cosas para entender que había que aprender algo nuevo para llegar al otro.

Remitiéndome a mi memoria y experiencia docente en ámbitos rurales y siguiendo a Larrosa cuando dice que *“pensar la educación desde la experiencia y desde la alteridad no puede ser distinto a pensar-nos en ella, decir-nos en ella. Pensar-nos y decir-nos (...), en ese entorno que llamamos educación”*,³⁶ el desafío es profundizar sobre la enseñanza de la educación primaria en la Escuela Rural en la provincia de Santa Fe, e indagar en cómo llevar a buen término una práctica pedagógica humanizante y liberadora, con pocos recursos materiales y con grados acoplados, cómo generar propuestas pedagógicas diversificadas y significativas para los niños de los distintos años de la escolaridad que tienen que compartir un mismo espacio-tiempo de aprendizaje y si es posible pensar una política pública desde lo específico de la modalidad rural.

A fines de 1989 finalicé mi formación como Docente y Auxiliar en Enfermería. Tenía 21 años y de pronto, me vi frente a la propuesta de trabajo en una escuela rural. Un gran reto para mi edad y una gran tentación para mis ansias de ganarme la vida.

“Ya que estás preparada puedes ir”, “te va a ir bien” dijo aquella directora que había organizado la escuela para el año siguiente, aduciendo que conocía mi formación de

³⁶ LARROSA, J (2000) pedagogía Profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad y formación, Novedades educativas. Buenos Aires.

docente y enfermera. Y con la idea de que todo me iría perfectamente bien en la zona rural, más un poco de arrojo propio de mi juventud, emprendí la aventura.

La propuesta era arriesgada pero muy tentadora, además, decían que se ganaba bien.

Después aprendí que muchas veces algunas ganancias, generan muchas pérdidas. Y que la ganancia mayor y más gratificante, no es la material.

Con poco me convencí de que después de haber cursado un profesorado de dos años y medio de duración y con conocimientos de enfermería era la persona “ideal” para el puesto.

¿Qué significaba ser docente? ¿Podría ser acaso la docente ideal?

Ser maestra implicaba en aquel momento poder llevar a la práctica lo aprendido en la formación docente. Siguiendo a Laurence Cornu³⁷, “en los oficios de la instrucción y de la enseñanza se suele decir que la experiencia es importante, que la confianza que se establece con los alumnos es decisiva y que se trata de oficios de responsabilidad, pero si bien la experiencia es valiosa solo se adquiere ejerciendo el oficio.”

Ser responsable entonces, era abrir una posibilidad que diera cuenta del trabajo que estaba realizando, era asumir un compromiso, que debía ser sostenido en el tiempo.

Y asumir un compromiso llevaba implícita una cuota de optimismo focalizando el pensamiento en la posibilidad de tomar una acción y avanzar dentro de lo que el medio permitía, empezando por generar recursos, determinar frenos y enfrentar las barreras que impidieran construir desde mi posición de docente y ciudadana.

Tal como lo señalara Hannah Arendt, la responsabilidad es sobre todo, aquello a través de lo cual alguien entra, a su tiempo, en una historia y contribuye a desplegar ese espacio común, aquello por lo cual se expone al juicio de los demás y se compromete con sus acciones, aquello por lo que no solo es portador de una historia sino que acepta formar parte, intervenir: interpretar y modificar, a su vez.

A la tarea de impartir conocimientos se anexaba, de pronto, una inclinación irrenunciable a pensar cada decisión vinculándola a acciones que se inscribieran positivamente en el mundo.

³⁷ Educar: *Rasgos filosóficos para una identidad*. Laurence Cornu, Stephane Douailler, Graciela Frigerio, Gustavo Lambruschini, Etienne Tassin, Patrice Vermeren. Compiladora Graciela Frigerio. Ediciones .Santillana. 2002. Pag.43

Había algo que me conmovía como docente y como enfermera. Con muy poca experiencia tenía ante mí la oportunidad de ir a enseñar a otros y así, convencida, acepté el desafío. Lo valioso no tiene medida. No vale ser mezquino si se es educador³⁸. Porque cuando se trata de dar, ofrecer aquello valioso que abre el mundo a otros paisajes y colores... vale, extenderlo, contagiar. Vale la desmesura y la abundancia en el ofrecimiento.

Antes de emprender la aventura hubo varias entrevistas, con la Supervisora, el Jefe de Supervisores y por supuesto, un representante del Ministerio, que no conocía el lugar.

Es digno confesar que nadie quería ir a ese lugar: “La Isla”.

Así, con mi inconsciencia, mi coraje y mi flaco convencimiento de que era la “Maestra Ideal”, dije: -Sí.

Además, “Lo importante”, me había dicho la supervisora, era “garantizar el servicio educativo”.

Hablaban de garantías y me pregunté cuál era la garantía, de qué garantías se hablaba desde el Ministerio en aquella época.

Tiempo después entendí a qué se referían: a alguien había que mandar a enseñar a esos niños del monte.

El Estado debía y quería estar presente.

Después de la admisión me entrevisté con quien dejaría su puesto que me pintó una escuela “linda, pero en completa soledad”.

Y ahí estaba yo, de pronto, subida a un pequeño avión Cesna que me transportaría a mi destino muchas veces, ya que no había caminos para llegar, a no ser que me animara a ir ocho horas a caballo por el monte o dar la vuelta por la provincia de Corrientes atravesando el Río Paraná y riachos interiores.

En todo este trayecto, además, había que llevar los víveres para garantizar los 20 días, que era el régimen de permanencia en el lugar, porque el comedor escolar y la copa de leche debían funcionar. Para su adquisición el director saliente me había dejado los recursos dinerarios que correspondían a las partidas del Ministerio.

En el trajinar de comprar y trasladar mercaderías, colaboraba mi familia, el abuelo me prestaba su auto, un viejo Falcón, y mi hermano hacía de chofer. Era todo un rito que me

³⁸ Debray (1997) Transmitir. Manantial: Bs. As Pág. 21

alentaba y me sostenía a no desistir en esta tarea de ser docente en un lugar tan solitario. Me llevaban a tomar el avión, y ahí se quedaban mirando el cielo hasta que este se perdía en el horizonte.

Claro que después, a mi regreso, era una fiesta el reencuentro.

Necesitaba de su ayuda ya que los víveres tenían que adquirirse en la localidad más cercana, y lo más cercano eran 60 kilómetros de la escuela y desde allí trasladarlos a otros tantos kilómetros hasta el lugar desde donde salía la avioneta.

Lo más difícil, siempre, era conseguir a buen precio la carne, que debía llegar frizada. Esto implicaba sacar muchas cuentas, comprar los kilos que establecía el manual operativo de comedores escolares, trozarlo y congelarlo.

En la escuela había una heladera que funcionaba a kerosene, combustible necesario y escaso para su funcionamiento. Tuve que aprender que si era combustible blanco, del que usaban los aviones, encendía mejor, caso contrario me tocaba buscar huesos de animales para filtrar el oloroso líquido y así lograr que funcionara bien y no me quedase sin los comestibles que necesitaban de la cadena de frío.

Recién después de unas horas de encendida, la vieja heladera comenzaba a enfriar y si la suerte no estaba de mi lado se apagaba. Pase largas noches y horas de rodilla frente a esa tenue mecha que no quería encender, pero que una vez lograda también servía para iluminar la oscura noche en medio del monte. La luz de ese artefacto llegaba débilmente a la habitación cercana donde un catre con colchón hacía de cama, a su lado, un banco servía de mesa y sobre él un viejo candil estaba listo para ser usado en horas de lectura. Afuera, en el cielo, como dicen los poetas “un manto de estrellas cubría la noche” y el silencio era total.

Sí, esta era la escuela de personal único. Y lo único ahí, era yo.

El lugar, denominado “Isla El Cocal”, por la presencia de estos dátiles que en épocas de fructificación se podían consumir, había estado habitado por muchas familias que habían tenido que desplazarse a otros lugares por las crecidas del río Paraná. Pocas, y muy dispersas, seguían establecidas en el lugar.

La Isla se encuentra a 60 km al este de la Localidad de las Garzas³⁹, en el norte Santafesino. Y a pocos kilómetros de la ribera del Río Paraná.

Con el avión cargado llegué allí en el mes de noviembre. Estaba, en el medio del monte, sola, la escuela a un kilómetro del lugar se perdía entre los pastizales y los aromos.

³⁹ Localidad del departamento general Obligado en la Provincia de Santa fe.

Hice carne los versos de Horacio Quiroga: "...la naturaleza desmaya, presa de irremediable sopor..." Calor y mosquitos me daban la bienvenida.

Y así comenzó mi primer día en la escuela rural, acarreando las mercaderías, avisando que por favor no se olvidaran de buscarme y rezando para que a los 20 días volviera la avioneta.

El edificio escolar estaba conformado por dos aulas y una pequeña casa habitación. Estaba cercada por un arroyo de donde se sacaba agua para la higiene. El agua para beber se buscaba a unos 500 metros de la escuela en el poso de un vecino dueño del campo.

En el patio una vieja rueda de tractor partida por la mitad servía de "batea" para lavar la ropa. Muy cerca de allí había unas letrinas que servían de sanitarios para los niños.

El silencio era abrumador, la señal de radio AM o FM llegaba solo en algunos momentos del día. La telefonía celular era inexistente, solo tenía una vieja radio policial a la que se podía acceder únicamente por la mañana y bien temprano para preguntar si había novedades del Ministerio.

En la escuela dos ambientes muy pequeños formaban parte de la casa habitación, un sanitario y una pequeña cocina solo para casos de emergencia.

Muy cerca, pero en el espacio exterior en un rancho de adobe estaba la cocina, a leña, con una hornalla apoyada sobre unas patas de hierro donde debía preparar los alimentos para los alumnos. Debía cocinar con fuego, lo que implicaba también buscar en el monte el preciado combustible, la leña.

Esto no me preocupaba porque había pasado toda mi infancia en el medio rural, y desde pequeña me tocaba ir a la casa de unos tíos a ayudar a trabajar en épocas en que las tías, mujeres de los hermanos de mi mamá, daban a luz a sus hijos, que por suerte fueron muchos.

Muchas veces, en medio de la soledad y cuando me parecía que no podía tolerarla más, venían a mi mente los recuerdos de cuando era una niña, las charlas con mi papá debajo de un inmenso lapacho cuando me decía "Vos podes, no dejes que nadie te diga nunca que vos no podes". Mi papá un hombre de campo con segundo grado incompleto se convertía a mis ojos, allí en "La Isla" en un ser sabio, que me sostenía y me daba confianza.

El paisaje era agreste, a lo lejos y desde la escuela se veía una sola casa, solo eso, lo demás era monte. Algunos caballos y vacas merodeaban en la cercanía, su paso era lento, me vieron pero hicieron caso omiso de mi presencia. Estaban ahí quietos, tan quietos como el lugar.

El primer día, después de un rato de ir y venir acomodando mercaderías, luego de lograr encender la mecha de la heladera que me permitiría conservar los alimentos perecederos y después de terminar de acomodar la habitación, por fin cerré la puerta para descansar, cosa que no pude hacer porque me encontré de pronto sin el picaporte para poder salir. La ventana estaba cerrada y un grueso alambre, imposible de manipular con mis fuerzas, la sujetaba para que no se abriera. Entendí que si gritaba nadie me escucharía, miré hacia arriba y descubrí que el cielorraso tenía unas placas sueltas y que subiéndome a un banco y corriéndolas podría pasar al otro lado. Subida a una mesa logré treparme y saltar la pared hacia la otra habitación.

En ese momento aprendí que tenía que estar alerta, que cada paso que daba no podría ser en falso, una equivocación podría, sin lugar a dudas, dejar huellas y marcas imborrables, aún en el acto de educar.

Y llegó el primer día de clases, del monte aparecían los alumnos, algunos llegaban después de andar dos o tres horas a caballo, otros más cercanos llegaban caminando. El encuentro no fue fácil, me sentí extranjera, me miraban con asombro y miedo, casi no hablaban.

La apertura y la interacción lingüística no fueron fáciles. Tuve que ganarme su confianza ya que la sociedad en la que cada ser humano nace le impone una serie de condiciones sociales y, asimismo le ofrece una serie de posibilidades, que hubo que tener en cuenta en todo momento.

Si ninguna ley puede normarlo todo y si el acto de enseñar impone renunciaciones, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, debía surgir, aquí, un nuevo lugar para la comunicación, un nuevo espacio donde las renunciaciones de docente y alumno inscribieran una nueva legalidad. El vínculo surgiría a partir de la renuncia. Debía aprender a producir un nuevo camino de conocimientos y enseñar según las demandas de esos niños.

Fue fundamental incluir su percepción particular del mundo, sus ideas, sentimientos y sueños, sus características diferentes, su posición como grupo social, histórico y geográfico determinado por el entorno, para lograr la comunicación exitosa, imprescindible siempre y, sobre todo, en la educación.

La cultura es un producto de la relación social y se aprende participando de las comunicaciones de un grupo social. Nos comunicamos con otros en función de algo que tenemos en común; puede ser un idioma un saber técnico o un sentimiento religioso. Y no

podemos dialogar o lo hacemos con mucha dificultad cuando nos falta experiencia cultural compartida.

Si todo grupo humano posee un capital de normas, procedimientos y formas de conocer el mundo, experiencias objetivadas, compartidas y transmitidas entre generaciones, era natural que el hombre -el niño- de la Isla tuviera una visión del mundo que lo vinculara fuertemente con su entorno y lo hiciera desconfiar de aquello que veían como una intromisión.

El filósofo Alemán, Martin Heidegger, ha desarrollado (en su obra fundamental, Ser y Tiempo, 1927) toda una concepción del hombre a partir de esta idea. Heidegger sostiene que el hombre existe siempre en un mundo de significaciones preexistentes y que nos define, estamos “arrojados” en un mundo de cosas que sólo podemos conocer en la medida en que nos implicamos en él.

Con solo un mes de experiencia en otra escuela donde había atendido a un primer grado, me encontré de pronto frente a 15 alumnos que cursaban desde primero a séptimo grado.

Ingresar a esa nueva institución conllevaba un verdadero exilio en tanto debía inscribirme y adscribirme a una nueva realidad.

Hay que destacar que en los grupos-clase de escuelas rurales cohabitan niños y niñas de diferentes edades. El modo de vida rural, el reducido número de alumnos y alumnas, la convivencia cercana desde temprana edad y las tutorizaciones del alumnado mayor (cuando se producen), forjan un tipo de relación donde el alumnado de más edad no se condiciona para imponerse al menor.

Sin material más que unas bases curriculares⁴⁰ y unos viejos y roídos manuales de donde sacar los contenidos para las clases, comencé por acercarme a los niños y dar un tiempo para el encuentro. Había que organizar el trabajo, de manera de disponer el tiempo necesario para detenerse con serenidad y conversar con cada alumno para formar grupos de trabajo.

⁴⁰ Las Bases Curriculares indican cuáles son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y alumnas de 1° a 6° básico del país

La institución educativa, ámbito de reproducción de conocimientos, permite la constitución de sujetos libres y es al mismo tiempo, un ámbito de producción de subjetividades y saberes. En la institución había que dar lugar al sujeto, entendiendo esto a la irrupción subjetiva en el interior de una estructura. Había que buscar la manera de no repetir lo mismo, el contexto era diferente y se necesitaba cambiar las formas elementales de enseñar.

De pronto, la irrupción de una nueva manera de enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje comenzaba a interpelar lo instituido y una nueva fuerza instituyente abría otras posibilidades.

En la institución educativa hay que dar lugar al sujeto, pero me preguntaba ¿Cuáles serían las condiciones a las que había que dar lugar?

Si la institución es un proceso en movimiento, son las personas quienes pondrán en juego este movimiento. Hablar de las instituciones es también hablar de las personas.

Pero qué pasa cuando la institución no sostiene esta relación paradójica que todo sujeto establece con ella y qué sucede cuando esta tensión estructurante entra en la búsqueda de autonomía y la necesidad de dependencia no tiene lugar para desplegarse. En nombre de qué se hacen renunciaciones pulsionales en una institución.

En nombre de qué encontrar allí, Otros con los cuales compartir una tarea, encontrar representaciones comunes y matrices identificadoras.

¿Qué implicaría este cambio?

Ese primer día fue casi imposible dialogar, sostener la mirada resultaba otro tanto más difícil aún.

Entendía que todo apresuramiento conduciría a un lamentable fracaso, me debía adaptar al medio, y al mismo tiempo andar con cierta firmeza y lentitud. Debía aprender los rasgos que caracterizan al niño del contexto rural de isla, un contexto totalmente distinto para una persona como yo, que aún nacida en un contexto de ruralidad, tenía otras experiencias de vida.

Correspondía hacerse presente una pedagogía capaz de contener lo múltiple, una forma flexible que diera lugar a lo diverso, respetando las subjetividades y anteponiendo el bien común ante el interés particular.

Un debate habitual sostenido entre quienes definen políticas educativas destinadas a los ámbitos rurales, se manifiesta entre los que proponen enseñar a partir de la valoración de

la cultura y los saberes específicos de las comunidades y los que defienden enseñar la cultura universal, ampliando así los marcos de referencia de los alumnos.

Es necesario advertir que respecto de estas temáticas en muchas ocasiones la discusión didáctica se presenta polarizada y solapa argumentos político ideológicos que subyacen a la toma de decisiones. El verdadero sentido del debate gira en torno de la globalización versus el reconocimiento de la necesidad de desarrollo de los espacios locales.

Para avanzar en la toma de posición respecto de la formación, amerita considerar que “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 las formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales⁴¹.

Los objetivos de la Educación Rural planteados en el marco legal y en particular el de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en su Artículo 50, refieren a “garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales”.

Es una cuestión de derecho para los niños y jóvenes de comunidades rurales el acceso a los saberes valorados socialmente para todos.

Pero, qué saberes serían relevantes para los niños del ámbito rural y a qué se refiere cuando dice formas adecuadas.

Cómo definir lo que es significativo desde las políticas actuales.

Hay una aspiración igualitaria al promover que en las escuelas rurales se desarrolle el currículo común y me pregunto qué es lo común a todas las escuelas de la jurisdicción a la que pertenecen.

Es, al mismo tiempo, ineludible la consideración de la identidad de las comunidades en las que nacieron y residen los alumnos.

Los distintos niveles de definición curricular –nacional, jurisdiccional e institucional– deben contemplar esta tensión entre lo universal y lo local.

¿Pero que sería lo universal y lo local para cada contexto?

Promover aprendizajes significativos requiere que la identidad local, además de ser reconocida, sea considerada como punto de partida al diseñar las estrategias de enseñanza. Sin embargo, no debe perderse de vista la consideración de lo común, lo nacional o todos aquellos

⁴¹ Ley de Educación N° 26206, Capítulo X EDUCACION RURAL. Artículo 49°.

valores y saberes que constituyen el bagaje básico que debe portar un ciudadano argentino de comienzos del siglo XXI.

Es en tal sentido que la misma tensión que se ha desarrollado en este apartado debe constituirse en objeto de análisis en la formación docente para contextos rurales.

El desafío que implica desarrollar un buen currículo para entornos rurales no consiste en adaptar sus contenidos a la vida rural, “el verdadero reto, - afirma Braslavsky-, es cómo definir, a nivel nacional y quizás mundial, competencias esenciales que sean relevantes a todas las personas que viven en *un mundo cada vez más interdependiente*”.

Como docente tenía la oportunidad de dotar a los alumnos de los aprendizajes que la normativa proponía pero dejando de verlos como seres unidimensionales (alumnos) para percibirlos como personas que necesitaban satisfacer sus necesidades y encontrar el sentido más profundo de su existencia.

Dice Richard Bach: “*No es el desafío lo que define quiénes somos ni qué somos capaces de ser, sino la manera de afrontar ese desafío, podemos prender fuego a las ruinas o construir un camino, a través de ellas, paso a paso hacia la libertad*”.⁴²

La acción educativa implicaba abrir caminos, y allí estaba yo en medio de la nada, con un grupo de alumnos de diversas edades, que casi no hablaban y tampoco me miraban.

Estaba allí y había asumido el rol docente con toda la carga social y ética que lo acompañan.

El encuentro con el otro y las singularidades a las que me enfrentaría en la acción educativa me exponían no solo ante el reconocimiento de sus derechos, sino ante una inmensa responsabilidad porque debía proporcionar y brindar a esos niños las condiciones para su realización individual desde un bagaje conceptual, aceptando que la educación es una relación de asimetría e igualdad.

No era una escuela más, un lugar más, como docente debía enseñar, pero también debía aprender acerca de la realidad, entendía que aprender requería de sacrificios, de disciplina, requería de un esfuerzo que debía ser mutuo. Tener en cuenta, por así decirlo, que docente y alumno existen dos veces, son como son y son como percibidos. La expectativa sobre lo esperable del otro fue un punto de contrapartida ya que hubo que dejar de lado

⁴² http://www.frasesypensamientos.com.ar/autor/richard-bach_2.html

algunas cosas, como ser aquello que es esperable en una escuela común, donde el alumno muchas veces replica lo que el docente dice, decide y hace.

El hecho de estar en la escuela y de vivir en la misma implicó llevar adelante la tarea encomendada con mucha serenidad, con mucha paciencia, a fin de avanzar juntos, paso a paso, haciéndolos ver los contenidos con objetividad, dejándolos llegar. Sugiriéndoles, aún con el riesgo de permitir que se equivoquen, con la prudencia precisa, sabiendo estar atenta para poder sostener el proceso educativo.

En el aula, el espacio estaba organizado por nivel, cada grupo tenía tareas asignadas, y estaban ubicados en el salón de clases de acuerdo a la actividad que realizarían ese día.

Para concretar las actividades hubo que armar pautas de trabajo que permitieran a los alumnos investigar por sí solos con los materiales existentes en la biblioteca, que poco a poco fue creciendo gracias al aporte generoso de donaciones recibidas en los días de receso en la ciudad.

Aunque la búsqueda del placer es inherente al ser humano, la vida nos enfrenta muchas veces a situaciones inesperadas, son límites que nos enfrentan con nuestra humanidad y nuestro deseo de trascendencia. En esos momentos nos hacemos más fuertes.

... Es, aparentemente, un día como tantos otros, estamos en el segundo mes de clases.

Terminadas las actividades escolares los alumnos regresan a su casa. Y, a la media tarde, de ese caluroso abril, se acercan a avisarme que el bebé de una familia estaba enfermo. Al llegar al lugar después de un largo recorrido, rápido y de a pie, me encontré en un “rancho” con un niño de tan solo un año, realmente descompensado. Acostado sobre un pequeño catre no se movía, sus labios estaban morados, el cuerpo tenía una rigidez inmensa, estaba sudoroso y frío. Me di cuenta de la gravedad, mis conocimientos de enfermería permitieron que actuara en ese momento con mucha prudencia.

El niño sufría convulsiones que eran cada vez más recurrentes, empeoraba, y su pulso era muy débil.

Mi preocupación era inmensa y la de la familia también, aunque todos tratábamos de disimularlo. Hice entender a los padres que había que salir de allí para solicitar ayuda médica porque entendía que la vida de esa criatura estaba en peligro.

Después de reanimarlo, con masajes y paños tibios, corrí a llamar al avión. El camino hasta la escuela me pareció interminable. Y luego, las complicaciones con la radio, a la que había que conectar a la batería para que funcionara.

Después de varios intentos, logré comunicarme con el destacamento policial distante a 100 km y solicitar que fueran de nexo para que enviaran el avión. Era una emergencia y como tal nadie atinó a decir no, ni a reprochar que hiciera uso de la misma.

Corrimos por el monte hasta la pista para esperar al avión, convencidos de que pronto llegaría.

La ayuda llegó a las diez de la noche, después de cinco horas de una larga e insoportable espera.

Allí en el medio de la oscuridad, rodeada por la familia que miraba asustada y con desconfianza lo que hacía, y alumbrada con un farol, continuaba reanimando a ese niño.

Con unas ramas, el papá espantaba los mosquitos, nadie pronunciaba palabra, pero estábamos allí, todos juntos. Así, en silencio, escuchamos el ansiado ruido del avión que se acercaba. Desesperados, hacíamos señales con las luces del farol y una vieja linterna a la que había que golpear para que encendiera.

El piloto, en la oscuridad de aquella noche, y después de varias maniobras pudo aterrizar. Le expliqué la gravedad y les indiqué a los padres cómo hacer para que siguieran reanimando al niño. Ellos emprendieron el vuelo.

Después, cuando los perdimos de vista, acompañada por los cinco hermanos regresamos, yo a mi casa, la escuela, y ellos, a su rancho.

Al día siguiente temprano, cuando me comuniqué con la policía me informaron que el bebé había fallecido.

Por un momento no supe qué hacer, luego comprendí que tenía que ser yo, ya que no había otro, quien tenía que ir a dar tan mala noticia.

No fue sencillo tener que hablarles a los hermanitos. Prepararlos y decirles que se alistaran porque ya el avión vendría por ellos. Tuve que hablar de la muerte.

La práctica de cada momento me enseñó a respetar la capacidad real de las distintas edades; cada una de ellas tiene un límite de posibilidades que no puede ser rebasado con excesos que desorienten al niño.

Situaciones difíciles de imaginar para una maestra recién llegada al universo de la educación. Eso, y un entorno casi extraño, con imprevistos diarios, indudablemente transforman el pensamiento y hacen evidente la necesidad de enfrentar la complejidad de esa transformación y su ineludible nexo con las prácticas humanas en cada espacio de su realización.

Transformar el pensamiento y transformar también las prácticas de enseñanza en la educación rural implica crecer, aprender y desaprender a partir de la vinculación con el otro en su completa multiplicidad de Ser en un contexto determinado.

La escuela situada en el espacio rural es, en sí misma, una institución educativa con una estructura organizativa heterogénea y singular, con una configuración pedagógica, didáctica, multidimensional y compleja.

Después de aquel día muchas cosas cambiaron. El dolor hizo que nos acercáramos. Me di cuenta de que tenía que aprender, adquirir otros saberes para enfrentarme a cada situación que se me planteara de ahí en más.

En este lugar, que estaba alejado de todo, debía buscar otros elementos para ayudar a las personas. Y aparecieron en mi memoria las palabras de una persona del lugar...”el monte *te da comida seño, y también te cura*”.

Entendí que eran necesarios otros saberes para poder enseñar. Enseñar implicaba, más que nunca, aprender.

Esto requirió que en mis tiempos de receso comenzara a investigar qué era eso que el monte o el contexto me podría dar para subsistir.

En la ciudad de Reconquista, el Instituto de Cultura Popular (INCUPO) brindaba espacios de formación a comunidades de bajos recursos que habitaban zonas de monte.

Me incorporé a estos grupos y otra fue la experiencia. A cambio de lo que yo aprendía, debía enseñar primeros auxilios. Y también allí, trabajando con adultos, hubo que preparar las propuestas de enseñanza.

Como docente, incorporé otros saberes, saberes populares, muchos de ellos ancestrales, que eran transmitidos de boca en boca, de generación en generación.

Una nueva manera de ser y saber hacía que adquiriera una nueva mirada hacia la vida.

Pude integrarme a nuevos espacios de aprendizaje, me preguntaba cómo lograr generar un proyecto de trabajo que integrara a los niños de la ruralidad a otros espacios de aprendizaje.

El saber académico, aquello que estaba escrito, el currículum, lo prescripto, estuvo siempre presente, pero había que generar otros conocimientos para el trabajo en ese contexto.

La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro, y tiene que proporcionar las condiciones para la decisión libre, y en esto es necesario plantearse la importancia de la transmisión de un legado.

Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da la posibilidad de ser. Y sin embargo, participamos de una dominancia cultural y de unas instituciones, que se dicen educativas, en las que ese encuentro se piensa como predeterminado. Son espacios educativos que han decidido quién es el otro, o aún más, quiénes son y tienen que ser quienes se encuentren, qué tiene que ocurrir, y qué hay que esperar de ese encuentro, qué hay que conseguir del otro. Es decir, lo más extraño a la posibilidad de la experiencia. De aquello que irrumpe, que nos toma de sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta a los misterios del vivir, de las relaciones, de otros.

Desde esta perspectiva, ¿podemos plantear la educación como un encuentro sin convertir al otro en el objeto de nuestra programación y, a la vez, asumir la responsabilidad, el deseo educativo de ese encuentro? esto es, la aspiración, la apertura a que este sea formativo, una experiencia de ser y de saber.

Quizás se trata de que nos preguntáramos ¿qué es lo que nos pasa cuando el otro irrumpe en nuestros saberes, en nuestras ideas, en nuestras palabras, en nuestras intenciones, en nuestros experimentos y en nuestras prácticas? Pero no para reforzarlas o para mejorarlas, sino para socavarlos en su seguridad y en su estabilidad.

Cuando educamos, en general, tendemos a desarrollar un programa un currículum, en tanto que la vida solicita otras estrategias y, si es posible, la serendipia⁴³. Es decir, caminar dando cabida a lo inesperado, a lo inédito, a que otra cosa suceda fuera de los planes, para luego darle forma y enriquecer la travesía con los elementos y signos que van surgiendo.

La triste experiencia de ese aciago día de la muerte del niño hizo que también en la enseñanza se revisara cada acto transformándolo en espacio de aprendizaje y conocimiento.

⁴³ Una historia mezcla imaginación y tradición persa, cuenta que en la isla del Indico conocida como antigua Ceilán y cuyo nombre actual es Sri Lanka, existía un reino llamado serendip, en el que vivían tres espíritus muy peculiares. El padre de los tres príncipes preocupado por su formación integral y no sólo por el poder, decidió que estos deberían consolidar sus aprendizajes a través de viajes. En sus marchas, los príncipes encontraron que tenían el don del descubrimiento fortuito; gracias a su capacidad de observación, descubrían la solución a dilemas impensados. Todo esto quedó escrito en un relato anónimo que posteriormente leyó sir Horace Walpole (1754), a partir de lo cual inventó la palabra serendipity, que puede traducirse al español como serendipia. Ese neologismo es utilizado hoy para denominar el modo en que se producen descubrimientos trascendentales, realizados gracias a un accidente o una extraña casualidad. La posibilidad de encontrar cosas con un golpe de casualidad, que se mezcla con la sagacidad del científico, se ha concretado a lo largo de la historia en repetidas y diversas ocasiones.

Había que buscar nuevas posibilidades y no determinismos sobre el qué y el cómo enseñar, y es desde allí, entre todos, y con la pluralidad de las voces y los pensares que se puede construir propuestas alternativas incorporando el misterio de lo que la razón sola no abarca, para así poder transitar un nuevo sendero con los recién llegados, con los que hace tiempo que llegaron, con aquellos a quienes todavía no conocemos y están por venir, haciendo letra nueva sumándole el compromiso de cuidar, preservar, atender y sostener a la infancia.

Aprender es transformar la realidad, trans-formándome, quizás de-formándome, formándome rescatando la importancia del niño, del otro, ya que sin ese otro, sin los otros, no se podría lograr.

Necesitamos de un otro para encontrar sentidos.

La relación educativa implica un encuentro, casi por casualidad, de seres humanos que cruzan sus senderos, que se encuentran y se re-encuentran y es en ese andar de movimientos en donde se abren abanicos, se escucha el palpitar de la creación constante, desafiante, en un vuelo inacabado, re-trazado, donde una brújula imaginaria habilita quizás a los viajeros a orientarse.

La brújula no es un rumbo pero sí nos da la posibilidad de elegirlo. En este recorrido, estar abiertos a todas las pistas, desmovilizar los clichés y las certezas, escuchar la magia y las voces del encuentro, permitiéndose extrañarse, pensando la educación en ese andar con otros, en lo inédito del momento y en la escena de la vida donde todo es posible de otra manera.

El maestro Luis Iglesias hace referencia necesaria para quienes pretendemos estudiar la temática de la enseñanza en la escuela rural, y a la necesidad de generar métodos de aprendizaje activos prestando atención a la diversidad de alumnos y alumnas y sus particularidades para el aprendizaje, cuando plantea que en *“una escuela unitaria se hacen indispensables las prácticas sencillas de autonomía infantil, afirmadas con la formación de disciplinas de trabajo que estimulen desde el primer grado los esfuerzos individuales responsables en coordinación con la acción colectiva de ayuda mutua”*.⁴⁴

⁴⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado. 1ª ed. Buenos Aires. Ministerio de educación de la Nación, 2007. Pag. 19

El aprendizaje cooperativo, como una estrategia de enseñanza, como una manera de hacer, permitió que me diera cuenta de la importancia de la interacción que se establece entre el alumno y los contenidos o materiales de aprendizaje y también plantear diversas estrategias cognitivas para orientar dicha interacción eficazmente.

Luis Iglesias muestra en sus escritos preocupaciones que podrían ser hoy compartidas por los docentes que se incorporan al trabajo en comunidades rurales aisladas. Todavía permanece vigente la necesidad de incluir en la agenda didáctica las particularidades de la enseñanza en grados agrupados; también la de promover instancias que posibiliten a los maestros hacer explícitas sus decisiones, analizarlas y generalizarlas.

Esto implicaría revisar y re significar las prácticas a partir de lo que ofrece la profundización de los contenidos y la actualización en didácticas, además de permitir ciertos movimientos que ayuden al alumnado movilizarse para conocer otros territorios, y que no se acoten exclusivamente a lo rural.

El día de clases no comenzaba como en mi primera experiencia en el aula donde había horarios determinados para cada momento.

Los niños llegaban a media mañana, algunos a caballo, los más lejanos y otros caminando. Después de un rato de acomodarse, descansar y compartir un refrigerio, nos disponíamos a izar la bandera. Ya en el aula compartíamos las experiencias del día anterior, y nos disponíamos a trabajar. Cada uno con su ritmo propio, un ritmo pausado que me permitía hacer caso omiso a horarios mosaicos y habilitaba que allí, en la isla, pudiera organizar la clase de acuerdo a cómo se presentaban las actividades y el tiempo que llevaban los alumnos para resolverlas.

Muchas veces, al iniciar las tareas del día, empleábamos un momento para la lectura y comentario de narraciones.

Los cuentos de Horacio Quiroga, entre otros, eran un hábitué que permitían recrear la imaginación a partir de sus historias fantásticas con animales del monte.

El conocimiento de los niños acerca del comportamiento de los animales, los cantos de los pájaros y la observación de la naturaleza nos acercaba a realizar el pronóstico del tiempo, que por cierto muchas veces era certero y que resultaba también una oportunidad para que pudiera aprender de ellos.

También contábamos los sucesos del día, los acontecimientos, aquello que tenía que ver con lo que realizaban al irse a su hogar. Sus experiencias en el trabajo cotidiano, más allá de las tareas de la escuela. Las niñas ayudando en el hogar, en la limpieza o la preparación del pan o la torta asada o su ida al río a buscar el agua. Los varones, con sus papás recorriendo el monte, vayan a saber cuántas horas para encontrar los alisos y las picanas que cortaban para vender y así obtener algo de dinero para adquirir los alimentos básicos para subsistir.

Así, en estas experiencias de vida, encontraba elementos para planificar las clases.

Luego de este tiempo de encuentro, nos disponíamos a trabajar en los cuadernos, las actividades eran planificadas cuidadosamente día a día, de acuerdo a cómo avanzaban los aprendizajes. No debía haber tiempo para el aburrimiento, hubo que crear materiales, rincones de trabajo, experiencias al aire libre, armar la biblioteca, hubo que inventar maneras de hacer algo distinto cada día para que el ambiente de la quietud no nos quitara las ansias de poder dar cada día algo nuevo.

Las planificaciones llevaban mucho tiempo y no consistían solamente en trabajos en el cuaderno de clase, hubo que programar experiencias de laboratorio, realizar trabajos manuales, y ejercitaciones que les permitieran conocer otra realidad, la realidad de lo urbano, del mundo en general.

En el tiempo de receso, las actividades de los alumnos consistían en repasar lo trabajado en días de clase.

Ellos, allá en el monte, con sus recursos.

Yo, en la ciudad con las ansias de volver y llevar cada día más y mejores propuestas. Esas inquietudes hicieron que propiciara encuentros con otros colegas en situaciones similares para aprender acerca de cómo enseñar cuando los grados estaban agrupados.

Hoy después de tantos años me pregunto ¿habría sido esta experiencia un modelo de enseñanza semejante a la propuesta del plurigrado?

Muchas de las situaciones que ocurrieron no fueron indiferentes y afectaron de un modo sustantivo la vida de los padres, los niños y niñas, y aquellos que transitaban por la escuela. Todos estos acontecimientos tuvieron en común el hecho que son vivencias que dejaron una huella profunda o representaron un cambio importante para lo que una persona es, sabe o vive. Una experiencia de aprendizaje es un acontecimiento que marca la vida de una persona de modo que después de vivirla, ocurre una transformación en lo que ésta sabe o en su comportamiento

Ser Docente es tocar la vida de los niños.

Con el paso del tiempo fui adquiriendo muchos saberes, la vocación se fue consolidando a través de la experiencia, no nació así nomás, de golpe y de una sola vez.

Creo que el docente es un actor social que tiene una posibilidad hermosa, que es la de conocer distintas realidades y enriquecerse.

En mi caso, la noción de responsabilidad político-pedagógica supone abandonar esa posición de víctimas de los designios de otros (el gobierno, el Estado, el sindicato o los padres) y asumir un lugar ético y político centrado en las posibilidades que se abren, contrario a los discursos deterministas que dicen que “con estos chicos no se puede” y que se resignan a un vínculo frustrante con sus alumnos y con el conocimiento aún allí en el medio del monte.

Sin lugar a dudas, lo que fundó el sentido del trabajo de enseñar fue la idea de obedecer un mandato inapelable; esto es, la relación propia y la que propiciamos para los otros. Cuando decimos relación propia estamos pensando que, antes que docentes, somos ciudadanos que nos insertamos y vinculamos con una sociedad poniéndonos en diálogo con sus tendencias, sus problemas, sus urgencias, sus dilemas.

La profesión docente abre posibilidades. Involucra lo mejor de la cultura para ofrecer, incluidas las disciplinas que son formas de pensamiento, lenguajes y procedimientos que la sociedad humana ha ido elaborando para dar respuesta a problemas concretos como la comunicación, la naturaleza, la sociedad, el desarrollo social, el cuerpo.

También habría que decir que el trabajo de la enseñanza supone construcción de formas de autoridad: el currículum constituye una autoridad cultural que selecciona qué enseñar, cómo y a quiénes; el Estado y las instituciones donde desarrollamos nuestro trabajo establecen formas de autoridad que pasan por los diseños curriculares y por los programas que apoyan unas u otras pedagogías; el conocimiento científico y pedagógico se constituye en una autoridad; y de la misma manera, un docente esforzándose por desarrollar puentes que no solo son con su saber específico sino también con la sociedad en la que vivimos y en la que queremos vivir, también construye una autoridad.

Esa autoridad es también una responsabilidad política y pedagógica: es la que habilita caminos, y la que permite a los otros elegir con cuál de esas filiaciones o propuestas que les hacemos quieren y pueden quedarse.

Por tener que atender situaciones cada vez más complejas, el trabajo de los docentes se vuelve cada vez más “concreto”, es decir, contextualizado. El Docente ofrece no solo sus competencias genéricas (determinados procedimientos técnicos) sino sus propias cualidades personales, tales como el interés, la pasión, la paciencia, la voluntad, sus convicciones, la creatividad, la capacidad comunicativa y otras cualidades de su personalidad que no están codificadas ni estandarizadas, ni se pueden aprender fácilmente mediante “cursos” o entrenamientos formales.

En las condiciones actuales, el oficio tiende a construirse cada vez más a través de la experiencia y no consiste tanto en ejercer un rol o una función preestablecida (incluso reglamentada), sino en construirla usando la imaginación y los recursos disponibles.

Vinculo pedagógico.

"Un educador que piensa su propia práctica corre con la ventaja de poder construir una explicación de su experiencia y, así, dar respuestas innovadoras a esas preguntas fundadoras de la pedagogía: ¿qué enseño?, ¿cómo lo hago? Y ¿para qué?" Luis Iglesias, 2004.

En la escuela rural estaba a cargo de la conducción y de todos los grados, había pocos alumnos, necesidades del campo, las vicisitudes de la isla y de la vida familiar.

Casi todos llegaban "con sus escolaridades inéditas y se iban demasiado pronto, sin conocer otra escuela y otro maestro". (Iglesias, 1979: 129). El trabajo sobre la expresión oral, escrita y artística de los niños estaba marcado por una situación cara a cara, por el conocimiento profundo y total entre los alumnos y su único maestro, por la confianza conquistada “con honestidad” y desde el inicio, como dice Iglesias- a lo largo de varios años: “Pero en la escuela plurigrado se cuenta con la posibilidad de una relación maestro-alumnos de varios años, que facilita y asegura la continuidad del proceso y la unidad de los procedimientos; y además la clase única se constituye en una fluida comunicación naturalmente integrada por toda la escala de edades, con capacidades y modalidades distintas, que contiene y ofrece a tiempo la más rica gama de accesibilidades a las alternativas y estadios de la evolución del aprendizaje”, (Iglesias, 1979: 129).

Esta manera de enseñar y aprender, configura nuevos vínculos entre el maestro y el alumno, construye la autoridad pedagógica desde otro lugar, diferente a los criterios de disciplina rígida, donde el maestro es centro de la escena. La figura del maestro se desplaza sin desdibujarse, él y su intervención continúan siendo centrales en el enseñar y aprender.

El maestro/a, no es la autoridad suprema o única, el silencio en el aula no constituye una práctica o valor esencial, ya que los alumnos tienen libertad para moverse e indagar dentro y fuera del salón de clases.

Se estimula el diálogo entre pares y con el docente y aflora la participación activa de los niños en el aprendizaje. No obstante estos principios, y según el maestro Iglesias, "lo esencial depende del maestro, de su presencia y vigilia, de su intervención atinada y permanente" porque si bien el maestro confía en la capacidad e iniciativa de los alumnos, la espontaneidad de los mismos no siempre funciona fácilmente, debe ser orientada para ayudarlos a investigar, a reflexionar y comprender las situaciones del ambiente.

Para algunos maestros, el contexto del plurigrado, constituye habitualmente un obstáculo que dificulta el trabajo pedagógico al obligarlo a individualizar la enseñanza cuando éste ha sido formado en el método simultáneo, basado en la graduación, en el agrupamiento, la separación por edades propia de la escuela urbana. Sin embargo se puede lograr convertir esta condición desfavorable en una oportunidad, una ventaja para la expresión de los niños: "Por comparación con lo que es inferior, similar o superior, el niño comprende y prospera. Esta premisa pedagógica que una y otra vez hallamos en función vital dentro del aula unitaria -todas las edades, todas las capacidades en una misma clase, simultáneamente - nos previno decididamente contra las tan mentadas ventajas de los grados homogéneos. Como en los juegos, la diversidad en el trabajo escolar no tiene precio" (Iglesias, 1979:246).

Hoy puedo señalar, después de mi recorrido por muchas aulas, que muchos maestros dudamos en recurrir a la ayuda y enseñanza entre pares por los efectos que tiene sobre la "disciplina" y el control de la clase. No obstante para mí existen grandes beneficios en esta, al permitir que los alumnos incorporen el hábito del trabajo en grupo y de ayudar a otros. Los más avanzados aprenden al mismo tiempo que enseñan y cuando son los más lentos los que ofrecen la ayuda, la comunión con sus compañeros les permite dilucidar algunos secretos didácticos que, indiscutiblemente, impulsan al alumno hacia nuevos conocimientos.

En oposición a este vínculo y autoridad pedagógica, a esta manera de ser maestro y de hacer escuela, encontramos el orden normativo vigente, el status quo escolar, que en consonancia con el maestro Iglesias identifico en: La enseñanza normalista que forma a los maestros ignorando la importancia de la experiencia que se realiza en el plurigrado, los programas de la escuela con sus horarios rígidos para cada asignatura que no incluyen como materia el arte de escribir y constituyen un corsé al que hay que dar cumplimiento, aun a costa de destrozarse la lógica y la veracidad de los niños y los organismos técnicos, los supervisores, los directores que valoran los cuadernos prolijos, etiquetados y no advierten que el filón más rico para vitalizar la enseñanza es la expresión de los niños y el trabajo compartido.

Cuando se construye un vínculo, la oportunidad que ofrece enseñar y aprender en el aula convierte a la escuela en un lugar de encuentro con un otro. El maestro, allí en la escuela, suele ser sensible a la realidad, y reconoce las condiciones y situaciones que viven los alumnos, afloran en él varias cualidades tanto personales como políticas y sociales, imbuir a su tarea de sentido social; mostrarse sereno y auténtico; ser cálido, capaz de entablar un vínculo afectivo con los niños; tener humor para contagiarse del júbilo y la alegría de sus alumnos; ser tenaz, persistente, para intervenir y revertir situaciones difíciles que coartan el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas forma parte de su personalidad. Emergen elementos propios de la vocación. Vocación que hoy rigen la profesionalidad y reflexividad del trabajo docente re-significada en clave de compromiso social y ética profesional.

Así el maestro/a asume un posicionamiento y no puede permanecer neutral ante las condiciones desfavorables de la escuela o del entorno social que generan angustia e inequidad en los niños. Es un pedagogo comprometido con su espacio, su tiempo y su comunidad educativa y al asumir riesgos está dispuesto a innovar, a desechar fórmulas y recetas, a apartarse de las normas imperantes y de los programas rígidos y al alejarse de la infinita repetición o acatamiento de lo que ya está, desaprende lo aprendido, lo internalizado, las matrices internas en las que se han formado, y considera a la innovación y el cambio como un desafío permanente de la profesión que permite imaginar, pensar y crear nuevas alternativas, recursos y herramientas para la enseñanza y el aprendizaje. Al pensar las prácticas crece, mejora a sí mismo porque ser maestro implica fundamental y esencialmente, ser una persona que piensa, reflexiona y decide, porque al reflexionar sobre su experiencia, recordarla y ordenarla, se construye saber pedagógico.

Al enfrentarse a las vicisitudes cotidianas que se presentan en la práctica de un modo distinto al convencional es necesario articular el saber y el hacer, la teoría y la práctica, la ciencia y el arte, para no renunciar a la obligación indelegable del maestro -la enseñanza y el aprendizaje-, aun cuando las condiciones materiales y los recursos no sean los óptimos. Son los elementos más mínimos de la experiencia y la construcción del vínculo los que se tornan importantes, en tanto que muestran al otro cómo se hizo y permiten, de este modo, el encadenamiento de experiencias, provocando la propia acción (Alliaud, 2007).

Quizás al reparar en los detalles y en las condiciones de realización del plurigrado, los lectores comprendan que es posible propiciar nuevas modalidades de enseñanza, generar innovaciones, animarse a hacer, a experimentar en el aula más allá de las condiciones de cada escuela. Pudiéndose llevar a cabo en cualquier otra, incluso en las urbanas y bajo otras condiciones: en todas las escuelas cualquiera sea su tipo, ubicación y organización interna se podrían desarrollar experiencias similares.

Narrarse, escuchar la voz, la propia voz y las palabras de muchos maestros rurales, sus consejos, y reflexiones, nos auxilian para anticipar y sostener para qué y en nombre de qué vale la pena reconstruir y contar las experiencias pedagógicas de enseñanza en nuestras propias trayectorias. Son todas ellas lecciones de sabiduría práctica, nos interpelan y nos convocan a renovar nuestro compromiso con la enseñanza y el aprendizaje.

Para finalizar, hago propias las palabras de Carina Rattero, que me remiten a la experiencia de enseñar y aprender cuando dice: “Maestro es quien está cerca, atento a sostener la mano y a la vez, siempre mirando más lejos. Invitando a transitar la dificultad, incitando a traspasar las fronteras. Haciendo señas desde un sitio desconocido, al que vale la pena visitar”⁴⁵. Entonces para mí vale la pena ser maestro.

El compromiso de ser maestra/o en la escuela primaria conlleva una gran responsabilidad, y más aún en la escuela plurigrado. Implica brindar un esfuerzo doble en un trabajo donde conviven grupos de niños y niñas de diferentes grados en una misma aula. Es

⁴⁵ Disponible en: portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/sermaestro_rattero.pdf

una experiencia que brinda nuevos conocimientos y deja en el que la realiza la más hermosa de las satisfacciones, pues en los resultados se reflejan los frutos de todo el esfuerzo brindado.

Allí en la escuela rural donde pude ser maestra aprendía de la vida, de las costumbres y maneras de ser de las personas. Quizás la hospitalidad, la disponibilidad, apertura y el trabajo intenso durante esos años de esplendorosa juventud me permiten hoy decir que trabajar en la escuela de la Isla, fue una experiencia maravillosa que me posiciona en un espacio y tiempo que me permite recuperar lo aprendido y desaprendido para acompañar a aquellos que se atreven a elegir la escuela como lugar para estar y ser maestro/a.

Ningún debate, ningún espacio de discusión pueden quedar cerrados cuando la sociedad se funda en la diferencia, en lo plural y existe una clara demanda social que parte de los intereses y expectativas de los alumnos.

En este contexto, la recuperación y difusión de experiencias docentes en plurigrado, nacidas en escuelas rurales y a veces hechas solo con el apoyo y el empuje de su propia creatividad, se cargan de una innegable riqueza. Sería lamentable que sus iniciativas se perdieran o no se conocieran por aisladas o por falta de incentivos.

Dicho en palabras de Piaget: “La principal meta de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres creadores, inventores y descubridores. (Conferencia dictada en la Universidad de Cornell, Estados Unidos, 1964).

Una recuperación sistemática de esas formas innovadoras, de las estrategias de enseñanza y las formas de aprendizaje, muchas nacidas al calor del entusiasmo y la práctica, permitiría una corriente destinada a promover el conocimiento y el intercambio de experiencias. Nuevas propuestas que abren senderos a recorrer para transformar la educación. Valga la propuesta del plurigrado como una manera para abrir cauces, dentro del marco de lo posible, hacia la revisión de viejos argumentos y el aprovechamiento de todos los recursos disponibles, humanos y materiales, para desarrollar capacidades, inventar, descubrir, soñar con una sociedad que se asiente en la cooperación, la solidaridad, la tolerancia, la capacidad de escucha, la paciencia y el respeto.

BIBLIOGRAFIA.

- Aavv (1950) Viento de Estrellas. Antología de creaciones infantiles. Escuela Aires.
- Alliaud, A. (2007) "Experiencia, narración y formación docente". Revista Educación &
- Alliaud, A.; Suárez, D.; Feldman, D. y Vezub, L. (2009) "*El saber de la experiencia*". Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes. En: Anuario 2008 del IICE. Facultad de Filosofía y Letras, UBA , Buenos Aires.
- Anuario 2013, estadística educativa. Ministerio de educación de la provincia de Santa Fe. Disponible en Portal de Educación de Santa Fe. Estadísticas.
- Bettelheim, Bruno: El psicoanálisis de los cuentos de hadas. (1994). Ed. Crítica
- Carraher, Carraher y Schliemann, En la vida diez en la escuela cero. SIGLO XXI Editores.
- Cossettini, O. (1939) "Misiones Culturales" en Revista de Pedagogía, Director Lorenzo Luzuriaga, Año I, N° 3, Segunda Época.
- Debray, Regis (1997) Transmitir. Manantial: Bs. As.
- Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narrac1.pdf>
- Educación: Rasgos filosóficos para una identidad. Laurence Cornu, Stephane Douailler, Graciela Frigerio, Gustavo Lambruschini, Etienne Tassin, Patrice Vermeren. Compiladora Graciela Frigerio. Ediciones Santillana
- Ezpeleta, J. (1997) "*Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado*". Revista Iberoamericana de Educación, N°15.
- Fairstein, G., Pedernera, A. (2007) "El plurigrado: una práctica pedagógica *singular*". Revista Educare, vol I
- Gastón Sepúlveda E. 1995, Manual de Desarrollo Curricular para Escuelas Multigrado Educación Básica I.

Gutiérrez, Francisco y Prieto Castillo, Daniel. La mediación pedagógica, Ediciones Culturales de Mendoza, 1993. Ediciones Ciccus .

<http://portal.educacion.gov.ar/sistema/la-estructura-del-sistema-educativo/las-modalidades/>
http://www.frasesypensamientos.com.ar/autor/richard-bach_2.html

Humberto Maturana: Emociones y Lenguaje en Educación y Política, Hachette, Santiago de Chile, 1990.

Larrosa, J. (1998): La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona, Laertes.

Larrosa, J (2000) Pedagogía Profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad y formación, Novedades educativas. Buenos Aires.

Luis F. Iglesias, La escuela Rural Unitaria, fermentarios para una pedagogía creadora. 1995 by Magisterio del Río de La Plata.

Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD] MODULO 1.

Mc Ewan, H. (1998) Las narrativas en el estudio de la docencia. En: McEwan, H. y Egan, K., (Comps.) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu, Buenos Aires.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado. - 1ª ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.

Ministerio de educación de la nación. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares Educación Rural. 1ª ed. Buenos Aires. Ministerio de Educación, 2009

Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/61225054/Tesis-Flavia-Zulema-Terigi>

Pineau, P. Dussel, L. y Caruso, M. (2001). La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.

Prieto Castillo, Daniel. Comunicación en la educación. Editorial Crujía. Buenos Aires, 2004.

Sepúlveda Gastón .1995. Manual de desarrollo curricular para escuelas multigrado, MECE, Ministerio de Educación de Chile.

Terezinha Carraher, David carraher, y Analucía Schliemann, En la vida diez en la escuela cero. Siglo XXI, 1999.

Terigi, F. (2008) Tesis de maestría “*Organización de la enseñanza en los plurigrado de las escuelas rurales*”. Flacso.

Tonucci Francesco, “Con ojos de maestro”, 1996, Ed. Troquel

Zattera, O., Golzman, G. “*La formación para la práctica en plurigrado; mucho más que experiencias de práctica en escuelas rurales*”. Consultado en: [http://www.ungs.edu.ar/redresidencia/jornadas/\(D\)%20Practicas/WebTrabajos/GOLZMAN,Zattera%20T.htm](http://www.ungs.edu.ar/redresidencia/jornadas/(D)%20Practicas/WebTrabajos/GOLZMAN,Zattera%20T.htm)