



**CONEXIÓN**  
**Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas**

N°16. Rosario, 2020. ISSN: 2362-406X

Instituto de Enseñanza Superior N°28 "Olga Cossettini"

## **Políticas educativas de formación y condiciones de trabajo docente: los desafíos del plurigrado**

**Elena Heritier**  
**Lisandro David Hormaeche**

Universidad Nacional de La Pampa

### **Resumen**

El presente trabajo tiene como objetivo reconstruir las condiciones y características del trabajo docente en aulas plurigrado en contextos de ruralidad en la provincia de La Pampa, a partir de problematizar la formación docente inicial y continua de los/as maestros/as para el trabajo en plurigrado y las representaciones de los/as maestros/as en ejercicio sobre la tarea docente. En perspectiva histórica, se abordan algunos procesos propios del sistema educativo provincial vinculados al nivel primario para reconocer algunas rupturas y continuidades en términos de las políticas educativas para la formación de docentes que desempeñan su profesión en contextos rurales. Desde un enfoque metodológico cualitativo se realizaron entrevistas en profundidad a maestros/as en ejercicio en escuelas de la modalidad rural. De lo indagado hasta aquí, y como reflexiones siempre provisorias y en proyección de nuevas aristas de trabajo, se puede enunciar que las condiciones de los contextos rurales, las características socio-culturales y las representaciones que persisten sobre la tarea docente en dichos contextos, advierten la complejidad del trabajo en plurigrado y de las representaciones que los propios docentes tienen de su rol como educadores.

### **Palabras clave**

Educación rural, formación docente, plurigrado, política educativa.

## Introducción

El escrito que presentamos tiene como objetivo reconstruir las condiciones y características del trabajo docente en aulas plurigrado en contextos de ruralidad en la provincia de La Pampa, a partir de problematizar la formación docente inicial y continua de los/as maestros/as para el trabajo en plurigrado y las representaciones que ellos/as tienen sobre la tarea docente en los contextos de ruralidad.

La educación en contextos de ruralidad ha tenido en nuestro país, y en nuestra provincia en particular, un papel crucial en la configuración del sistema educativo desde inicios de la vida territorialiana<sup>1</sup>. Los problemas que se han planteado sobre la formación de maestros y maestras para las escuelas rurales, van desde la ausencia de contenidos propios del contexto geográfico, las pocas herramientas didácticas y de programación de la enseñanza para las particularidades del plurigrado, hasta la organización institucional particular de las escuelas rurales, hogares, de personal único, entre otras<sup>2</sup>.

En función de lo anterior, el objetivo de este trabajo es reconstruir las condiciones y características del trabajo docente en aulas plurigrado en contextos de ruralidad en la provincia de La Pampa, a partir de problematizar la formación docente inicial y continua de los/as maestros/as para el trabajo en plurigrado y las representaciones de los/as maestros/as en ejercicio sobre la tarea docente. De esta forma, pretendemos poner en tensión algunas dinámicas propias del sistema formador (que históricamente no contempló la especificidad de la educación en contextos de ruralidad salvo algunas contadas ocasiones) con las trayectorias de los y las docentes en ejercicio en escuelas rurales.

Desde un enfoque cualitativo, hemos trabajado con un total de ocho docentes de ocho escuelas de la modalidad rural de la zona norte de la provincia de La Pampa. Realizamos entrevistas en profundidad, las cuales fueron analizadas junto a normativas y documentos ministeriales.

### Acerca de la modalidad de educación rural

Ley Nacional de Educación N° 26206 sancionada en el año 2006 considera la educación como un bien público, un derecho personal y social, y el Estado es el principal garante de ello. Un aspecto central que se destaca en la Ley es la obligatoriedad escolar ya que se extiende desde el nivel inicial hasta la finalización del nivel de la educación secundaria. Este rasgo distintivo implica problematizar los contextos socioculturales vigentes para la aplicación de las normas

---

<sup>1</sup> BILLOROU, María José y Laura SÁNCHEZ. *Escuelas, maestros, inspectores. La dinámica del sistema educativo en el Territorio de La Pampa*, A. Lluch y C. Salomón Tarquini (eds.) Historia de la Pampa I. Sociedad, política y economía. Desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización (ca. 8000 AP a 1952), Santa Rosa, 2014.

<sup>2</sup> BRUMAT, MARÍA ROSA. *Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana*. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 4, 2011; MENDOZA, Carmen Cecilia “Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas”. *Revista Geoenseñanza*, 9, 2, 2004.

correspondientes, en la concepción misma de dichas condiciones y en las posibilidades y desafíos para los niveles obligatorios (en tanto son los implicados directamente) y el nivel de educación superior (en tanto subsistema formador de formadores).

El sistema educativo cuenta con una estructura unificada que comprende cuatro niveles: la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior y se establecen diferentes modalidades con el fin de “asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.”<sup>3</sup>.

Las modalidades que propone la Ley Nacional son la Educación Técnica Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Se expresa en el texto normativo que las modalidades “(...) son opciones organizativas y/o curriculares de la educación común (...) que procuran dar respuestas a requerimientos específicos de formación (...) con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación (...)”<sup>4</sup>.

El Capítulo X de la Ley Nacional explicita la modalidad de Educación Rural, considerando que está “destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales.”<sup>5</sup> En función de promover la educación en zonas rurales se plantea como objetivos permitir modelos de organización escolar que respondan a su contexto, promover diseños institucionales particulares y propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo entre la familia y su medio. Estas particulares son definiciones específicamente por cada jurisdicción.

El Estado es el responsable de garantizar una educación con calidad a través de programas de becas, diferentes servicios asistenciales y servicios de educación no formales, proporcionar los recursos pedagógicos y materiales y formar parte del trabajo en red junto a las otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en el propio territorio.

La Ley Provincial de Educación N° 2511 de La Pampa, adhiere totalmente a los objetivos y comparte responsabilidades de la modalidad rural. Sin embargo, no profundiza, al menos desde el discurso enunciativo, ninguna particularidad al respecto, considerando las características de la geografía provincial. En tal sentido, solo se hace referencia, en el Capítulo XI, de los fundamentos de esta modalidad.

Para poder cumplir con el objetivo de la política educativa de asegurar la educación con calidad para todos, en el año 2010 el Consejo Federal de Educación aprueba para la discusión el

---

<sup>3</sup> Ley, N. 26206. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 2006.

<sup>4</sup> Ley, N. 26206. Ley de Educación Nacional...

<sup>5</sup> Ley, N. 26206. Ley de Educación Nacional...

documento denominado “Educación rural en el sistema educativo nacional”, en él se detallan las definiciones y orientaciones de la modalidad rural<sup>6</sup>. Esta particular modalidad, transversal a los niveles y en articulación con otras modalidades, requiere una revisión de la política rural ya que enfrenta problemáticas históricas como el aislamiento relativo, la dispersión de las familias que habitan espacios rurales y la reducida matrícula de las escuelas localizadas en pequeñas comunidades.

Las escuelas rurales son instituciones que dan respuesta a la demanda educativa de comunidades pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa y mayoritariamente caracterizadas por bajos niveles socioeconómicos. En general, los aspectos más difíciles de abordar, en tanto problemáticas en la formación docente, refieren a la particular organización de los plurigrados y a la situación de aislamiento relativo de los docentes. En relación a la organización institucional se denota la necesidad de construir estrategias para atender la particularidad de lo rural, como también el desarrollo curricular teniendo en cuenta el trabajo en plurigrado. Aparece entonces una fuerte necesidad de fortalecer la formación inicial y continua en el trabajo particular del docente en contextos de ruralidad<sup>7</sup>.

Por lo general, la mayoría de los estudios realizados sobre educación rural son aportes que provienen desde la sociología y la antropología que, si bien han contribuido al estudio de los contextos de ruralidad para la enseñanza, siguen existiendo vacancias en torno a los aspectos estrictamente pedagógicos y didácticos e indagaciones acerca de las prácticas docentes (que superen las meras descripciones y análisis de casos puntuales)<sup>8</sup>.

### **Políticas de formación docente para el magisterio rural**

En la provincia de La Pampa los planes de estudio de las Carreras de Educación Primaria<sup>9</sup> tanto en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) como en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) dejaron por fuera de la caja obligatoria las temáticas vinculadas a la educación rural y aparecen como opciones en la formación inicial. En el caso de los Institutos Superiores de Formación Docente existe un Espacio de Definición Institucional (EDI) correspondiente al campo de la formación general cuya temática es la Educación en Contextos de Ruralidad. Esta temática

---

<sup>6</sup> Resolución Consejo Federal de Educación N° 109/10, Argentina, 2010.

<sup>7</sup> BRUMAT, MARÍA ROSA. *Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana*. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 4, 2011, p. 10.

<sup>8</sup> CRAGNOLINO, ELISA. *La incorporación de escuelas y maestros en políticas de desarrollo rural. Desafíos para hacer frente a la resignación*. *Desarrollo rural no cone sul. Desarrollo rural en el Cono Sur*, 127, 2009.

<sup>9</sup> Los planes de estudio vigentes son los aprobados por Resolución N° 259-CS-2009 de la Universidad Nacional de La Pampa; y por Resolución N° 1169/2015 del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa. Los planes de estudio son autónomos uno de otro.

no es una opción elegida en la mayoría de las instituciones formadoras. En toda la provincia solo hay dos ISFD que han incorporado dicha opción por tratarse de instituciones formadoras para contextos con fuerte incidencia en espacios rurales. En el caso de la Universidad Nacional de La Pampa, solo se presenta en el plan de estudio del Profesorado de Educación Primaria, pero, hasta el 2017 no hubo ninguna propuesta referida a la temática.

Este espacio (opcional/de definición) pareciera orientarse en visualizar las condiciones y transformaciones estructurales, sociales y políticas y su incidencia en el desarrollo de las prácticas educativas en contextos rurales. En este sentido, se torna un espacio de construcción de conocimientos y apropiación de herramientas teóricas y metodológicas que les ofrece a los estudiantes la oportunidad de acercarse críticamente a la realidad educativa en el contexto rural. Del mismo modo, entran en juego diversos enfoques, conceptos y estrategias metodológicas propuestas que supone enriquecer miradas disciplinares de los estudiantes en su formación inicial, considerando la relevancia temática en el marco del sistema educativo provincial.

Si bien con ciertas especificidades institucionales, es posible agrupar los objetivos de este estilo de propuesta de espacio curricular en comprender los espacios sociales rurales, sus transformaciones y los conflictos en Argentina y otros países de América Latina; aproximarse a las principales complejidades de la educación en contextos de ruralidad desde una perspectiva socio histórica y antropológica; reconocer y analizar las políticas educativas propias de la modalidad de Educación Rural; y enriquecer su formación inicial en tanto sujetos críticos que podrán insertarse en escuelas de modalidad rural para ejercer sus prácticas pedagógicas<sup>10</sup>.

Los contenidos que conforman el EDI se sintetizan en tres grandes núcleos temáticos: los contextos de ruralidad y la educación, las políticas educativas para la Educación Rural; y la formación docente inicial para los contextos de ruralidad. Se observa en general que en los planes de estudio correspondientes a la formación inicial en La Pampa no existe un curriculum específico vinculadas a las Didácticas Específicas como lo son, por ejemplo, las Ciencias Naturales, en relación a la educación agraria (lo que antes se denominaba Técnicas Agropecuarias), sino que se deja librado al momento de la práctica y residencia correspondiente, la posibilidad de acceder o anticipar un contexto laboral vinculado a la ruralidad.

### **La ruralidad y los maestros rurales**

Consideramos pertinente recuperar múltiples aportes para problematizar una definición de ruralidad, en tanto concepto clave y heterogéneo. Formalizar una definición de ruralidad presenta una alta complejidad, al ser un término que involucra una variedad y multiplicidad de sentidos.

---

<sup>10</sup> Programa de la Actividad Curricular Educación en Contextos de Ruralidad – ISFD Colonia Barón, año 2016. Actividad Curricular Opcional I/II: Educación en Contexto de Ruralidad de los Departamento de Educación Primaria y Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, 2019.

Es, por lo tanto, un concepto polisémico, que a lo largo del tiempo se ha ido redefiniendo y reconfigurando en contextos de fuertes cambios y crisis socioeconómicas.

Es importante caracterizar los múltiples factores y elementos que definen los espacios rurales, las actividades económicas desarrolladas, la cultura y las características sociales. Tradicionalmente, estas variables fueron las que diferenciaron y establecieron la dicotomía con el espacio urbano, conllevando una pluralidad de denominaciones opuestas: atraso/ progreso, desarrollo/no desarrollo. En ese marco, no solo se configuró una valoración negativa del campo, sino que, además, se legitimó su subordinación, tanto simbólica como material, a la ciudad, o más precisamente lo urbano. En contraposición a estos planteos, surge otra variante que propone un giro con respecto a la concepción anterior. Esta perspectiva configura al campo como un escenario cargado de positividad, un ámbito agradable, seguro, saludable, frente a ciertos problemas urbanos: contaminación, inseguridad, desindustrialización, entre otros. Es relevante aclarar que, a pesar del cambio de valoraciones entre ambos espacios, la mirada dicotómica aún prevalece<sup>11</sup>.

Si continuamos mirando el espacio rural desde una perspectiva histórica, podemos analizar propuestas críticas a las vertientes anteriores, que focalizan en el carácter reduccionista de estas caracterizaciones, en tanto simplifican procesos y obturan la posibilidad de conocer y comprender las realidades rurales, fuertemente complejas, heterogéneas y contradictorias. Estos planteos basan su propuesta en un sistema de indicadores sociodemográficos y económicos estandarizados para las zonas<sup>12</sup>.

Algunos planteos señalan la insuficiencia de las definiciones existentes para poder captar la transformación y diversidad de lo rural en el mundo actual, a la vez que plantean la necesidad de captar las continuidades y discontinuidades. Debemos pensar una mirada integral: el espacio rural es un territorio donde se desarrollan una serie de dinámicas y características concretas, procesos que se imbrican para comprender su heterogeneidad. Es un ámbito de vida, de pertenencia e identificación<sup>13</sup>.

Desde esta perspectiva, a partir de la lectura y reflexión de la definición construida, podemos aproximarnos a otro de los conceptos estructurantes de este trabajo: territorio. Es el espacio geográfico, habitado, socializado y humanizado, resultante de un entramado de relaciones entre los sujetos individuales y colectivos, y entre estos y el ambiente en el que se localizan temporal y espacialmente. Estas vinculaciones se presentan de diversas maneras: geográficas, políticas y

---

<sup>11</sup> CASTRO, HORTENSIA. *Lo rural en cuestión: perspectivas y debates sobre un concepto clave*, H. Castro, & M. Arzeno (Coords.), *Lo rural en redefinición. Aproximaciones y estrategias desde la Geografía*. Buenos Aires, 2018.

<sup>12</sup> TAMARGO, CINTIA & CARNIGLIA, EDGARDO. *Maestras y TIC en escuelas ruralizadas: claves del acceso en la pampa cordobesa*, Río Cuarto, 2019.

<sup>13</sup> RIOS, JANE. ADRIANA. *Ser e não ser da roça, eis a questão!: identidades e discursos na escola*, Salvador, 2011.



económicas. Es decir, el territorio no se limita al concepto de espacio, de la misma forma que no puede ser usado como simple sinónimo de lugar, región o local<sup>14</sup>.

Por lo tanto, pensamos en una configuración abierta y compleja del territorio, en tanto entramado de interacciones, incertidumbres, determinaciones, eventos y acciones. Es desde este lugar donde podemos pensar el lugar de la escuela, como institución que se relaciona con un entorno geográfico y sociocultural más amplio. Las problemáticas del sistema educativo deben ser leídas en clave de territorio.

Debemos pensar que las definiciones, lejos de encasillarse en una categorización acabada, se reconfiguran históricamente y nos interpelan a la búsqueda de nuevas reflexiones. No podemos dejar de destacar que estas dinámicas también reflejan diferentes concepciones y representaciones sociales naturalizadas de construcción de esos espacios. Los rótulos siguen existiendo, pero lo importante es cómo podemos repensar y repensarnos en relación a esos conceptos, pues ello incide en cómo revisar las prácticas en relación a esos contextos.

Algunos interrogantes que surgen para interpelar la realidad educativa de los contextos rurales son: ¿Cómo reconocemos las particularidades de los espacios? ¿De qué forma advertir estas dinámicas? ¿Qué sentido le otorgamos a lo rural y a lo urbano y cuál es el alcance? ¿Existe lo rural, existe lo urbano? ¿Qué hace a los territorios tan diferentes entre sí cuando son tan parecidos en la relación con la escuela? ¿Qué hace a la diferencia en la relación entre escuela y territorio? ¿Cómo se sitúa el territorio en términos de política?<sup>15</sup>

En este punto, la construcción de sentidos de pertenencia a colectivos, como al de maestros, implica pensar en el pasado del grupo, incorporado en los sujetos individuales –en forma de *habitus*– que produce a su vez historia. Mientras esa historia no sea revisada, revisitada, tenderá a producir prácticas, visiones y representaciones ajustadas, en cierta medida, a los modelos “vigentes” (si bien socialmente producidos). En acuerdo con Andrea Alliaud<sup>16</sup> se afirma que, a nivel de las representaciones sociales materializadas en el discurso, cobran vigencia rasgos estereotipados que se corresponden con el modelo más tradicional de maestro. Es decir “reconocer en el presente la existencia (a distintos niveles) del pasado, ya que mientras no se reconozca como tal y no se revelen como arbitrarias ciertas características que aparecen hoy como naturales “al” maestro, la presencia de ese pasado seguirá conformando el porvenir”<sup>17</sup>.

El *habitus*, siguiendo a Bourdieu, implica que “Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen los *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas

<sup>14</sup> ROUGIER, MARÍA ELENA. *El espacio social y cultural en el currículum de las escuelas rurales*. Rattero, C. (coord.) *Escuelas en contexto rural los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad*, Buenos Aires, 2019, pp. 35-47.

<sup>15</sup> CORBETTA, Silvina. *Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas*, López, N. (Coord.) *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, Buenos Aires, 2009, p. 270).

<sup>16</sup> ALLIAUD, ANDREA. *Los maestros y su historia*, Buenos Aires, 2007.

<sup>17</sup> ALLIAUD, ANDREA. *Los maestros y su historia...* p. 28.

y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su objetivo sin suponer una presentación consciente (...), objetivamente “regulados” y “regulares” sin que de ninguna manera sean el producto de la acción organizadora de ningún director de orquesta”<sup>18</sup>.

Se podría considerar al habitus de grupo como habitus individual que expresa o refleja al grupo como un sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, esquemas comunes de percepción, de concepción y de acción. Sin embargo “no es por esquemas idénticos e impersonales que se generan las prácticas y representaciones”. Se trata más bien de una relación de “diversidad en la homogeneidad que refleja la diversidad en la homogeneidad características de sus condiciones sociales de producción...”<sup>19</sup>.

### **Escuelas y condiciones de trabajo docente en el medio rural**

El trabajo de investigación se desarrolló como anticipamos en la introducción, en la zona norte de la provincia de La Pampa. Las características de la zona rural en las que se ubican las ocho escuelas de procedencia de los/as entrevistados/as tienen algunas características comunes. En general, los accesos son de tierra (al menos 5 a 10 km son de acceso por camino sin pavimentar o en algunos casos de ripio); tiene servicios de luz eléctrica y telefónica pero la conexión de acceso a internet no es buena de forma regular; en general los y las estudiantes que asisten lo hacen con movilidad propia de la familia los días lunes y, quincenalmente, son nuevamente buscados por sus familias para ir a sus hogares. Este régimen se denomina en la provincia como escuelas de modalidad hogar. En el caso de los accesos no pavimentados, suelen estar en mal estado si se producen lluvias demasiado abundantes. Las provisiones alimentarias proceden de lo enviado por la Dirección General de Administración Escolar y por la compra de víveres frescos que realizan los equipos directivos de cada institución escolar. Los/as maestros/as no son de los parajes donde funcionan las escuelas y, generalmente, si no deben quedarse el fin de semana a realizar la guardia escolar, regresan a sus localidades de origen en vehículos particulares. La vuelta a su casa, qué sucede los viernes, es una preocupación permanente y otra forma de combatir la soledad<sup>20</sup>.

Otra de las cuestiones relacionadas con las características de algunas de las escuelas tiene que ver con el abastecimiento de agua potable, la cual es suministrada desde las localidades más cercanas en transportes especiales todos los días lunes. Esto, como expone Brumat<sup>21</sup>, también es un

<sup>18</sup> BOURDIEU, PIERRE. *Lo muerto se apodera de lo vivo: las relaciones entre la historia reificada y la historia incorporada*, Cátedra Teoría Social Contemporánea (E. Tenti), Facultad de Ciencias Sociales, 1980, pp. 2-3.

<sup>19</sup> BOURDIEU, PIERRE. *Lo muerto se apodera de lo vivo...* pp. 17-18.

<sup>20</sup> EZPELETA, JUSTA & WEISS, EDUARDO. *Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1996, 1, 1.

<sup>21</sup> BRUMAT, MARÍA ROSA. *Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana*. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 4, 2011, pp. 10.



condicionante de la tarea en estas escuelas rurales. No existe suministro de agua potable de red, generalmente la provisión de agua es de pozo o de vertiente, con algún sistema ‘casero’ que se diseña en la zona para optimizar el recurso (por ejemplo, almacenar agua en recipientes específicos o hacer una conexión con otros vecinos). Por ello, cuando las inclemencias del clima son desfavorables y los caminos se vuelven intransitables es casi imposible suministrar el agua y víveres a la institución. Ha sucedido que, por ejemplo, en épocas de inundaciones, no se ha podido acceder más hacia la escuela, entonces las clases se brindan en escuelas cercanas o bien se relocalizaron transitoriamente los/as estudiantes y docentes. Estas características, como muchas otras, se combinan en lo que Ezpeleta y Weiss<sup>22</sup> denominan precariedad institucional.

A nivel de subsistema formador, la provincia de La Pampa cuenta con institutos superiores de formación docente (bajo la órbita del Estado provincial) y la Universidad Nacional de La Pampa (que ofrece carreras de profesorado para la educación secundaria en diversas disciplinas, como así también los profesorados universitarios de educación inicial y educación primaria). Las Instituciones formadoras de Educación Superior dependientes del Ministerio de Educación provincial que integran la zona norte desarrollan en conjunto las funciones de formación inicial, formación continua, apoyo pedagógico a escuelas e investigación. De los cinco institutos formadores, dos se corresponden con la gestión estatal y tres con la gestión privada y solamente uno de ellos ofrece la carrera de Profesorado en Educación Primaria (las cohortes son a término, por lo tanto, la oferta es regulada por la Dirección de Educación Superior en términos de aperturas y autorización de cohortes en función del planeamiento y proyección ministerial). En el caso de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, cuya sede en la localidad norteña de General Pico ofrece el profesorado en Educación Primaria, tiene vínculos con las coordinaciones de área correspondiente y diversos proyectos de extensión e investigación que vinculan sus actividades al territorio.

Las escuelas asociadas a estas instituciones están constituidas por los diferentes niveles educativos de la zona norte. Esta incluye distintas localidades con distancias que van entre los 5 y los 150 km. Son escuelas de diferentes modalidades, de jornada completa, hogar y comunes. Existen ocho coordinaciones de nivel primario, dos de nivel inicial y tres de educación secundaria. En el caso de las coordinaciones de nivel primario, están comprometidas, en el marco de las acciones de articulación del nivel central, en los procesos de acceso de practicantes de las instituciones formadoras a las escuelas asociadas.

En general, la bibliografía referida a la formación de docentes para los contextos de ruralidad, menciona que uno de los puntos problemáticos refiere al desconocimiento de la organización de la educación rural como lo son las formas de agrupamiento de los alumnos en el aula. Existen distintas denominaciones a nivel internacional, algunas de ellas son: plurigrado, multigrado o grado múltiple. Lo “pluri” o “multi” es la sección escolar, es decir, número de alumnos durante un período determinado de tiempo bajo la autoridad pedagógica de un maestro/a. Estos alumnos comparten un mismo espacio físico, se encuentran en grados diferentes de escolarización y por

---

<sup>22</sup> EZPELETA, JJUSTA & WEISS, EDUARDO. *Las escuelas rurales en zonas de pobreza...*

ende se respetan los respectivos currículos específicos<sup>23</sup>. La estadística educacional argentina toma la denominación de sección múltiple, la cual alude a secciones que agrupan a niños y niñas que se encuentran en grados diferentes de su escolarización. Lo múltiple en ese caso no es el grado, sino la sección<sup>24</sup>.

El agrupamiento de los/as alumnos/as tiene implicancias en la organización del trabajo docente. Gran parte del conocimiento didáctico se estructura según la lógica de escolarización graduada y ordenada por edades. No obstante, en las escuelas rurales ese criterio no se cumple ya que, como se mencionó anteriormente, los agrupamientos no responden al modelo de la gradualidad y normalización de las edades. En Argentina se habrían generado dos modelos organizacionales: el aula urbana graduada, el plurigrado rural, pero un único modelo pedagógico, el aula graduada. Es decir, se ha extendido el modelo pedagógico del aula graduada en el modelo organizacional del plurigrado. Cuando en realidad es necesario un modelo pedagógico específico para la organización en plurigrado<sup>25</sup>.

Diversos trabajos muestran una formación deficiente de los docentes para atender las particularidades que tiene la educación rural. Algunos retos la misma son: el trabajo simultáneo con niños/as de diferentes grados, atender la diversidad de edades, intereses, niveles de madurez y desarrollo, realizar el seguimiento de trayectorias escolares teniendo en cuenta las particularidades, disponer de los recursos materiales a utilizar y la planificación de las diversas temáticas en los diferentes grados. Es así que los/as docentes requieren de conocimientos tanto didácticos como curriculares para organizar la enseñanza de tal manera que se propicie el trabajo cooperativo entre alumnos de diferentes grados<sup>26</sup>.

Los/as docentes a cargo de secciones múltiples afrontan el problema didáctico propio del contexto debido a que el modelo pedagógico para la enseñanza que se sostiene es el del aula estándar<sup>27</sup>. No obstante, los maestros y las maestras toman decisiones sobre la selección, secuenciación de los saberes, manejo de tiempos, entre otros para adecuar la enseñanza al contexto. El tiempo destinado a la enseñanza de las distintas áreas depende de la cotidianeidad ya que por ejemplo ante la ausencia de un colega, otro se debe hacer cargo pero lo suelen hacer en sus propias áreas.

---

<sup>23</sup>VEENMAN, SIMÓN. *Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi- Age Classes: A Best- Evidence Synthesis. Review of Educational Research*, 1995, 65, 4, pp. 319- 381.

<sup>24</sup> TERIGI, FLAVIA ZULEMA. *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* (Tesis de Maestría), Buenos Aires, 2008.

<sup>25</sup> TERIGI, FLAVIA ZULEMA. *Organización de la enseñanza en los plurigrados...*

<sup>26</sup> JUÁREZ BOLAÑOS, DIEGO. *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*, México, 2016.

<sup>27</sup> TERIGI, FLAVIA ZULEMA. *Organización de la enseñanza en los plurigrados...*

## El trabajo docente en el plurigrado

La baja densidad de población resulta en un número reducido de niños en edad escolar. Como consecuencia de la escasa matrícula, no es posible conformar en cada escuela un grupo por año de escolaridad. Al respecto las matrículas de las instituciones donde los/as entrevistados/as ejercen como maestros/as, tienen un promedio de 20 estudiantes entre los 6 años de escolaridad obligatoria del nivel primario. Un dato particular, que coincidieron las 6 personas entrevistadas, es que esta matrícula muy reducida, se ve afectada en que año tras año se reduce aún más. Esta reducción de matrícula es preocupante, puesto que dependiendo del número total de alumnos matriculados en la escuela se asigna la cantidad de cargos docentes, y por lo tanto si cada vez hay menos ingresos de estudiantes habrá menos cargos.

De las entrevistas realizadas, hemos podido indagar respecto de dos cuestiones centrales (aunque no únicas) para exponer algunas reflexiones en este escrito. La primera de ellas, que refiere a las condiciones docentes en términos de su formación (inicial y continua) en relación al contexto laboral específico de ruralidad. La segunda, vinculada al trabajo docente de enseñar (y aprender) en plurigrado.

En relación la formación docente inicial, en tanto preparación para el trabajo en escuelas de la modalidad rural, existe una coincidencia en las ocho entrevistas realizadas en afirmar que las instituciones formadoras por las cuales transitaron, no anticiparon formas/estrategias y/o recursos para el trabajo en escuelas rurales:

*Yo pasé mi formación haciendo secuencias, pero nunca imaginé que el trabajo con chicos mezclados sería tan complejo y difícil. Lo pude hacer, sí, pero bueno, una pena que no lo aprendí antes (Ana, maestra, escuela caso 2)*

*Yo llegué a la escuela con un montón de cosas buenas, que aprendí, que pensaba me servirían. Y en realidad, no sé si es que no me sirvieron, lo que no pude es aplicarlas a este contexto donde estoy trabajando. Es difícil leer el currículum y pensar qué tengo que enseñar, y además hacerlo a todos a la vez. A veces siento que el todo a todos de Comenio se refería a esto (risas) (Sandra, maestra, escuela caso 5)*

*Cuando pasé por el Instituto de Formación Docente, algo vimos de las escuelas rurales, pero no la planificación. Después me pareció bueno hacer algunas capacitaciones que aparecieron, pero la verdad que acá aprendimos juntos con otros maestros y la directora que se sentó a planificar con nosotros (Mariano, maestros, Escuela caso 8)*

El trabajo de los docentes de las escuelas rurales se configura en un modo particular de situación laboral. Por ejemplo, la soledad en la que se encuentran para tomar las decisiones cotidianas que su trabajo requiere o por el aislamiento de las comunidades careciendo de las oportunidades de intercambios con pares, entre otras. Esta particular situación laboral conlleva un trabajo complejo, como expresan por ejemplo los/as docentes, en relación a planificar la enseñanza en simultáneo

para los alumnos de distintos grados. Coincidimos con Ezpeleta y Weiss<sup>28</sup> quienes demuestran la complejidad de este tipo de trabajo.

En relación a la formación continua, existe un reconocimiento de la propuesta formativa que el Instituto Nacional de Formación Docente brindó a través de la localización en algunos Institutos de Formación Docente de la provincia bajo el formato de Postítulo en Educación Rural en el año 2010:

*El postítulo del 2010 fue maravilloso. Fue la primera vez que me sentí acompañada, no porque tal vez antes no lo estaba, es un sentimiento de que los que hablaban, sabían de lo que nos pasaba en la escuela a diario, esto de enseñar en plurigrado, la verdad, no es para cualquiera, y me incluyo en esto. Lo digo porque la preparación es importantísima* (Andrea, maestra, Escuela caso 6)

*Cuando cursamos la capacitación que nos dieron de rural en el año 2010, encontré un montón de herramientas que, hasta el día de hoy yo le ofrezco a los nuevitos que vienen de la universidad a dar clases a estas escuelas. Es un material muy lindo* (Daniel, maestro, Escuela caso 4)

Yo la verdad que hice muchos cursos, pero digamos que cuando está todo junto en una carrera como fue el postítulo, uno se ponía más en el rol de estudiante y podía aprovechar mucho más que los otros cursos sueltos que nos dieron en otros momentos (Jorge, maestro, Escuela caso 7)

Los/as maestros/as a menudo utilizan diversas estrategias de trabajo: dividiendo el pizarrón por ciclos, utilizando un pizarrón para cada ciclo, enfrentando grupos de alumnos por ciclos o agrupándolos según las tareas o temas desarrollados. Los aportes de las capacitaciones suelen estar vinculados, desde la perspectiva de los/as maestros/as, a las respuestas que pueden encontrar (o no) a sus incertidumbres al momento de planificar la enseñanza.

Las diversas menciones de los entrevistados/as a sus recorridos formativos (inicial o continua), giraron en torno a la preocupación de saber planificar en plurigrado. Esta cuestión aparece como una preocupación, pero también como un desafío y oportunidad, de reconocer(se) como actores en un contexto de oportunidades para habilitar lugares y crear condiciones donde cada estudiante realice su propio recorrido<sup>29</sup>:

*A ver... (respira profundo) el plurigrado es un mundo maravilloso, pero qué susto que me di cuando lo conocí. Me tocó uno de primero, dos de tercero, tres de quinto y dos de sexto, ¿te imaginas? Lo primero que pensé fue ¿hoy que hago? Pero bueno, fui aprendiendo, mirá lo que te digo, ¡aprendiendo! Que el aula con estas características era mucho más que enseñar cuentas,*

<sup>28</sup> EZPELETA, JUSTA & WEISS, EDUARDO. *Las escuelas rurales en zonas de pobreza...*

<sup>29</sup> WETZEL, MARÍA ROSA. *Efectos del acto de enseñar en secciones múltiples y simples de Argentina y Brasil*. Rattero, C. (coord.) *Escuelas en contexto rural los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad*, Buenos Aires, 2019, pp.61-85.

*ciencias o leer cuentos. Había unas oportunidades únicas de relacionarme con esos chicos que la verdad nunca había imaginado (Andrés, maestro, Escuela caso 1)*

*El plurigrado para mi es como volver a leer el currículum pero con los ojos de los chicos en frente, o sea, esto que leo, es para ellos, pero la verdad que fue, casi, aprender a leerlo de nuevo (risas) (Sandra, maestra, Escuela caso 5)*

*La complejidad de pensar un propósito de enseñanza, un recorte, una actividad, pero darme cuenta que la diversidad y a diversificación tenían que estar antes de lo que yo si o si debía enseñar, fue todo un tema, me costó darme cuenta que los aprendizajes pasaban por otro lugar, con otros vínculos, que era posible pensar mi propuesta de enseñanza de otra forma (Mariano, maestro, Escuela caso 8)*

Los relatos de los/as maestros/as de escuelas rurales dan cuenta de una instancia anterior que no habíamos advertido: la formación inicial solo apuntaba a una escuela vinculada al aula gradual, homogénea y en ocasiones donde la diversidad era solo un discurso de la formación. Esta actitud de revisión de sus propios esquemas de trabajo para la planificación, el reconocimiento de las heterogeneidades que conforma el aula rural, las condiciones contextuales y los propios recorridos en esta nueva forma de pensar(se) como educadores, da cuenta de un cambio profundo que, indefectiblemente, debe retroalimentar a las instituciones formadoras de manera urgente<sup>30</sup>. El plurigrado representa, en varias ocasiones, cierta flexibilidad en el manejo de los tiempos y los espacios del trabajo escolar, correspondiéndose con una de las características adicionales de la escuela rural<sup>31</sup>. Esta organización enunciada como diferente por parte de los/as maestros/as, es identificada como positiva:

*La escuela donde trabajo es distinta, además de que es mi escuela, que son mis alumnos, la forma en que podemos organizarnos es distinta, es mejor, al menos lo es para este contexto y estos chicos. (Marta, maestra, Escuela caso 2)*

*Yo trabajé en escuelas urbanas y la verdad que la rigidez del horario, de la entrada, la salida (silencio mueca de duda) ... la rigidez de los vínculos entre nosotros y los chicos y sus familias, era tremendamente contraproducente. Acá la cosa es distinta, no sé si mejor o peor que la otra, es distinta, y acá funciona (Jorge, maestro, escuela caso 7).*

La formación en áreas que no son las específicas de la formación, el conocimiento del contexto, de las relaciones sociales, de los procesos económicos que atraviesan a las familias, las creencias, la identidad local, la cultura escolar y la propia representación del maestro, terminan dando una connotación que, en ciertas ocasiones, excede la responsabilidad áulica que tradicionalmente se reconoció al magisterio:

<sup>30</sup> RIOS, JANE ADRIANA. *Ser e não ser da roça, eis a questão!...*

<sup>31</sup> TAMARGO, CECILIA & CARNIGLIA, EDGARDO. *Maestras y TIC en escuelas ruralizadas...*

*Acá no damos clases en el aula, eso de enseñar con la tiza y el pizarrón es para cuando estudiaba. Mis mejores momentos con los chicos se dan siempre en un contexto que no es el aula, te digo... la escuela es como un aula gigante llena de posibilidades. Pero bueno, no dejo de entender que mi tarea es enseñar, es lo que esperan todos de mí ¿no? (Analía, maestra, Escuela caso 6)*

*Cada maestrillo con su librillo... ¡mentira! Los libros son iguales que los que tienen los chicos en otras escuelas, pero acá el trabajo no es en el banco, el trabajo es en todos lados, y la verdad que no me siento de ninguna forma una maestra tradicional, si tengo que ir a cuidar la huerta con los chicos, voy, si tenemos que salir a buscar algo a algún campo voy, ¿y sabes qué? Sigo aprendiendo y enseñando (Sandra, maestra, Escuela caso 5)*

*Enseño lo mismo que otros maestros, supongo, no sé. Lo que yo aprendo es invaluable, espero que los chicos también tengan la misma sensación (Andrés, maestro, Escuela caso 1)*

La compleja modalidad pedagógica que supone el plurigrado (y la escuela rural) tiene ciertos alcances que muchas veces intentan explicarse como generalidades. No es una mera forma de agrupamiento, sino que constituye un modelo pedagógico con otras características, otras dinámicas y otros alumnos. Esto implica, entonces, que es necesario pensar en otros/as docentes alejados de los idealizados socialmente.

## **Cierre**

De lo analizado hasta aquí, es posible considerar, al menos, tres aspectos importantes vinculados con las condiciones laborales de docentes rurales. El primero, es que a pesar de que a nivel internacional y nacional existe un reconocimiento de la necesidad de crear una trayectoria formativa de maestros rurales, aún no se ha logrado. Por ello, se insiste en la necesidad de replantear los planes de estudios en la formación inicial en tanto se pueda incorporar la educación rural desde diversos campos y espacios, como las Didácticas Específicas, para ofrecer una sólida formación de maestros que ejercerán en dichos contextos.

El segundo aspecto, tiene que ver con las condiciones específicas del trabajo didáctico de los/as maestros/as en el modelo pedagógico del plurigrado. El desafío de pensar y repensar los modelos formativos iniciales para el desarrollo de propuestas de enseñanza que incluyan la diversidad que representa una población escolar de distintas edades compartiendo el año escolar, es una preocupación (y ocupación) de los/as docentes. Comprender que el aula no es el escenario del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que la mayoría de los vínculos pedagógicos suceden fuera de ella en el contexto rural, evidencia una forma distinta de posicionarse frente al formato tradicional y gradual que la escuela moderna instaló en la mayoría de las instituciones formadoras y que, a pesar de los esfuerzos realizados desde hace varios años, aún persiste en muchas de ellas.

Finalmente, el rol de los/as maestros/as ha dejado de ser aquel vinculado con la vocación el apostolado y, afortunadamente, los propios maestros/as han comenzado a transformar(se) identitariamente con otras formas de representación de su tarea como educadores.



Queda por delante preguntarnos por esas representaciones acerca de la tarea de los/as maestros/as, pero desde otros actores del sistema: los niños y las niñas, las familias, las autoridades del sistema educativo y la sociedad misma.

## Bibliografía

ALLIAUD, ANDREA. *Los maestros y su historia*, Buenos Aires, 2007.

CASTRO, HORTENSIA. *Lo rural en cuestión: perspectivas y debates sobre un concepto clave*, H. Castro, & M. Arzeno (Coords.), *Lo rural en redefinición. Aproximaciones y estrategias desde la Geografía*. Buenos Aires, 2018.

BILLOROU, María José y Laura SÁNCHEZ. *Escuelas, maestros, inspectores. La dinámica del sistema educativo en el Territorio de La Pampa*, A. Lluch y C. Salomón Tarquini (eds.) *Historia de la Pampa I. Sociedad, política y economía. Desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización (ca. 8000 AP a 1952)*, Santa Rosa, 2014.

BOURDIEU, PIERRE. *Lo muerto se apodera de lo vivo: las relaciones entre la historia reificada y la historia incorporada*, Cátedra Teoría Social Contemporánea (E. Tenti), Facultad de Ciencias Sociales, 1980.

BRUMAT, MARÍA ROSA. *Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana*. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 4, 2011, pp. 10.

CRAGNOLINO, ELISA. *La incorporación de escuelas y maestros en políticas de desarrollo rural. Desafíos para hacer frente a la resignación. Desarrollo rural no cone sul. Desarrollo rural en el Cono Sur*, 127, 2009.

EZPELETA, JUSTA & WEISS, EDUARDO. *Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1996, 1, 1.

JUÁREZ BOLAÑOS, DIEGO. *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*, México, 2016.

MENDOZA, Carmen Cecilia. *Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas*. *Revista Geoenseñanza*, 9, 2, 2004.

RIOS, JANE ADRIANA. *Ser e não ser da roça, eis a questão!: identidades e discursos na escola*, Salvador, 2011.

RIVAS, AXEL, MEZZADRA, FLORENCIA & VELEDA, CECILIA. *Caminos para la educación: bases, esencias e ideas de política educativa*, Buenos Aires, 2013.

ROUGIER, MARÍA ELENA. *El espacio social y cultural en el currículum de las escuelas rurales*. Rattero, C. (coord.) *Escuelas en contexto rural los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad*, Buenos Aires, 2019, pp. 35-47.

TAMARGO, CINTIA & CARNIGLIA, EDGARDO. *Maestras y TIC en escuelas ruralizadas: claves del acceso en la pampa cordobesa*, Río Cuarto, 2019.

TERIGI, FLAVIA ZULEMA. *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* (Tesis de Maestría), Buenos Aires, 2008.

VEENMAN, SIMÓN. *Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi- Age Classes: A Best- Evidence Synthesis. Review of Educational Research*, 1995, 65, 4, pp. 319- 381.

WETZEL, MARÍA. ROSA. *Efectos del acto de enseñar en secciones múltiples y simples de Argentin y Brasil*. Rattero, C. (coord.) *Escuelas en contexto rural los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad*, Buenos Aires, 2019, pp.61-85.

## Sobre lxs autores

### **Elena Heritier**

Profesora en Ciencias Biológicas y Bióloga por la Universidad Nacional de Córdoba, Especialista en Enseñanza de las Ciencias Naturales por la Universidad de San Andrés, Master por la Universidad Europea Miguel de Cervantes con especialidad en Educación Ambiental (España) y Doctoranda en Educación por la UNR. Se desempeña como jefa de trabajos prácticos en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Desarrolla tareas de investigación y extensión universitaria. Codirectora de becarias y tesistas. Actualmente tiene a cargo el seminario Educación Ambiental en el marco del Ciclo de Actualización Aportes interdisciplinarios para la educación de las Infancias en la FCH-UNLPam.

18

### **Lisandro David Hormaeche**

Profesor adjunto de Historia de la Educación Argentina e Historia General de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Director de proyectos de investigación y extensión acreditados en la FCH-UNLPam en el área de historia, política y discursos educativos con énfasis en la educación rural, la cultura escolar y la historia. Director de tesis, becarios y pasantes de grado y postgrado. Se desempeñó en el cargo de Director de Educación Superior de la Provincia de La Pampa y coordinó el Programa Nacional de Formación Permanente en dicha jurisdicción. Actualmente es Coordinador General del Ciclo de Actualización Aportes interdisciplinarios para la educación de las Infancias en la FCH-UNLPam, donde dicta además el seminario Educación Rural.

[lisandrohormaeche@gmail.com](mailto:lisandrohormaeche@gmail.com)