

El trabajo docente en el contexto rural

NYEZ, Eleonora / Universidad Nacional del Sur/ eleonoranyez@hotmail.com

Eje 4: Formación y trabajo docente- Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras claves: Trabajo docente- Identidad laboral docente- Escuela rural- Contexto rural- Formación docente*

» **Resumen**

En esta ponencia presento parte de un trabajo de investigación realizado en el marco de mi tesina de grado llamada “Inclusión educativa y tecnologías digitales en la docencia. Un estudio descriptivo en dos escuelas rurales del sudoeste bonaerense”, para la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Sur (UNS).

En este estudio descriptivo, que se llevó a cabo en dos escuelas primarias rurales del sudoeste bonaerense, intenté abordar una problemática compleja atendiendo a múltiples dimensiones interrelacionadas: la formación, el trabajo docente, la ruralidad, la inclusión educativa y las tecnologías digitales.

En esta ponencia analizo específicamente la categoría de trabajo docente en el contexto rural, es decir, defino aquello que lo caracteriza y cuáles son las condiciones que presenta en las escuelas rurales, con el fin de comprender la relevancia de estas prácticas que llevan adelante las docentes. Por otra parte, “desagrego” la definición de trabajo (Nicastro, 2017), dando cuenta de la complejidad de este concepto específicamente en las instituciones educativas rurales. En este sentido, a partir de las palabras de las entrevistadas y la articulación con otras voces, doy un panorama sobre lo que implica trabajar en una escuela rural.

» **Presentación**

En esta ponencia presento parte de un trabajo de investigación realizado en el marco de mi tesina de grado defendida para la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Sur (UNS). La misma se titula “Inclusión educativa y tecnologías digitales en la docencia. Un estudio descriptivo en dos escuelas rurales del sudoeste bonaerense”.

El estudio de alcance descriptivo tuvo como objeto comprender la relevancia de la formación y las prácticas docentes mediadas por las tecnologías digitales para la inclusión educativa en escuelas primarias rurales.

Para ello, planteé distintas preguntas de investigación: ¿Con qué formación y recursos contaron las docentes para favorecer la inclusión en la escuela rural? ¿Cómo se formaron para incluir a las tecnologías digitales en sus prácticas? ¿Qué metodologías y/o herramientas favorecieron la inclusión educativa? ¿Con qué desafíos se encontraron en sus prácticas de enseñanza? ¿Cómo caracterizan y vivencian al trabajo docente en el contexto rural? ¿Cómo/cuál es el vínculo entre las tecnologías digitales y la inclusión en una escuela rural?

El objetivo principal de esta investigación fue comprender la relevancia de las prácticas docentes mediadas por las tecnologías digitales para la inclusión educativa en la escuela primaria rural. Fueron objetivos específicos:

- Describir la formación y el trabajo de las docentes en dos escuelas primarias rurales.
- Identificar el uso de las tecnologías digitales en el aula para la inclusión educativa.
- Reconocer el vínculo entre las prácticas mediadas por tecnologías digitales y la inclusión en la escuela rural.

Enmarqué la investigación desde un paradigma interpretativo, buscando comprender la realidad, desde una descripción detallada y profunda que permita reconstruir las experiencias personales. Así como, intentar entender las acciones en un contexto social, cultural, histórico y temporal, y descubrir el significado que le otorgan los sujetos.

De acuerdo a los objetivos planteados, llevé a cabo un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Hernández Sampieri, 2014), conformado por tres (3) docentes cuyos puntos en común es haber trabajado por primera vez con un alumno con discapacidad motriz en dos escuelas primarias rurales del sudoeste bonaerense a las que él asistió, ubicadas en el partido de Tornquist. Las mismas fueron identificadas como E1, E2 y E3 de acuerdo al orden en que se llevaron a cabo las entrevistas.

En el estudio recuperé la voz de las docentes, entrevistando a quienes trabajaron con el alumno en su paso por el nivel. El niño ingresó al nivel primario en el año 2015 y a lo largo de su trayectoria escolar contó con tres maestras de grado.

Como instrumentos de recolección de los datos utilicé múltiples fuentes: entrevistas, documentos y material audiovisual. Para el análisis recurrí al Método Comparativo Constante (Glaser y

Strauss, 1967), mediante el cual elaboré tablas para establecer comparaciones sistemáticas que me permitieron explorar distintas dimensiones.

El interés por el tema surge por mi experiencia laboral de más de diez años como maestra de grado en el ámbito rural y la realización de un Postítulo de Actualización Académica en Educación Rural. Además, se inscribe en mi participación en el Proyecto Grupal de Investigación "Los dispositivos de formación en la práctica: articulaciones y vinculaciones intra e interinstitucionales", radicado en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNS (Cód. 24/ZS05).

La investigación se sustentó en referentes teóricos del ámbito educativo y, en especial, de aquellos que han investigado en el contexto rural esta temática. Intenté así abordar múltiples dimensiones interrelacionadas: la formación, las prácticas docentes, la ruralidad, la inclusión educativa y las tecnologías digitales. Partí desde una perspectiva situada, teniendo en cuenta como enfoque científico al paradigma de la complejidad (Morin, 1990), sin perder de vista el contexto en el que esas prácticas tienen lugar, colaborando en un tema que ha sido poco desarrollado y que incluye el saber de las docentes con experiencia en el campo en estudio.

En esta ponencia abordo específicamente la categoría de trabajo docente en el contexto rural, es decir, defino aquello que lo caracteriza y cuáles son las condiciones que presenta en las escuelas rurales, con el fin de comprender la relevancia de estas prácticas que llevan adelante las docentes. Por otra parte, “desagrego” la definición de trabajo (Nicastro, 2017), dando cuenta de la complejidad de este concepto específicamente en las instituciones educativas rurales. En este sentido, a partir de las palabras de las entrevistadas y la articulación con voces que aparecen en otras investigaciones, doy un panorama sobre lo que implica trabajar en una escuela rural. Para finalizar, realizo una síntesis de lo que es el trabajo docente en escuelas rurales.

› ***Trabajo e identidad laboral docente***

En primer lugar, considero necesario definir el trabajo y la identidad laboral docente, para luego poder adentrarme en lo que sucede específicamente en el ámbito rural.

El trabajo docente es una práctica que se realiza en un contexto institucional, organizacional y cultural determinado, con el cual se interactúa. Los sujetos enseñantes viven y piensan su tarea con otros, aunque se trate de escuelas unitarias, porque como dice Mórtoła (2011), “si bien [...] tiene un alto componente de aislamiento, los maestros raramente trabajan en soledad” (p. 207).

Los docentes permanentemente interactúan con sus alumnos, con colegas, con los directivos, con los inspectores, con otros profesionales, con los auxiliares, con las familias y con gente del lugar. En este sentido, Plencovich y Costantini (2011) afirman que “existen algunos otros actores que gravitan en la vida de la escuela” (p.116).

Trabajar implica una “transformación de sí mismo en y por el trabajo” (Mórtola, 2006, p. 85). Hay cambios en la persona no sólo desde lo formativo sino también cuando se sumerge en su ámbito laboral. Enseñar contenidos, aprender a hacerlo, es sólo una parte del trabajo docente. Definir esta categoría implica una mirada más amplia y profunda ya que “incluye fenómenos interactivos más abarcativos que los que incluye el trabajo de enseñar en el aula” (Mórtola, 2011, p. 205).

El trabajo es una actividad subjetivante que al mismo tiempo coloca al docente en el espacio social, donde lo personal se va enriqueciendo. Así se configura la identidad laboral, donde trabajo y subjetividad se entrecruzan. Esta propia identidad laboral es una construcción que surge a partir de definir quién soy para los demás, quién quiero ser y cómo llego hoy a definirme así, lo que permite a los sujetos reconocerse a sí mismos, pensarse hacia el futuro y verse en relación con otros.

Teniendo en cuenta el contexto laboral, es necesario definir la identidad laboral docente, que posee características propias y únicas respecto de otros trabajos. Para Mórtola (2006), la identidad laboral docente es “la noción del sí mismo que porta un sujeto en cuanto enseñante”. La misma “se sitúa en prácticas sociales compartidas, [...] comienza a desarrollarse en la propia escolarización de los sujetos que eligen la profesión de enseñar, continúa en su formación inicial y se consolida durante la socialización en el puesto de trabajo” (p. 86). Esta identidad nunca es definitiva ni cerrada ya que se va modificando a lo largo de la vida, en el contacto con otros, en las relaciones sociales, en la formación continua, con los imprevistos y demás.

› ***Características del trabajo docente en escuelas rurales***

Es propicio recuperar la perspectiva de las entrevistadas para definir al trabajo docente en las escuelas rurales. El cruce de las voces individuales, luego de las extensas entrevistas, es lo que permite resaltar aquellas características comunes del ser docente en este contexto.

Al retomar las palabras de las maestras, observo que al momento de definir su trabajo presentan “núcleos identitarios comunes” (Mórtola, 2006) haciendo distintivas aquellas particularidades del

ser parte del territorio rural como profesionales de la educación. A continuación, profundizaré cada uno de esos núcleos.

› ***El Trabajo Docente En Escuelas Rurales...***

Es diferente al que se realiza en las escuelas urbanas

Al momento de definir y responder “¿Cómo podrías caracterizar al trabajo docente en escuelas rurales?”, las docentes cuentan que, por ejemplo:

“el acercamiento de las familias tiene sus ventajas y desventajas, eso en las escuelas urbanas no se nota mucho” (E1).

Vos terminas tu clase, te subís a tu auto y te vas a tu casa cuando trabajás en una escuela urbana; en una escuela rural no se termina nunca el horario. Y nunca te terminas de ir. Cuando llegás a tu casa tenés un montón de cosas, o pedidos, o responsabilidades, preocupaciones, de cómo quedaron todas las familias. Ese vínculo en escuelas urbanas, aunque lo quieras hacer, es difícil. (E1)

Trabajé en Bahía también y dije: “me parece que voy a seguir con esto de la ruralidad” y bueno empecé y después dije: “voy a seguir acá”, más por la parte de relación porque en la ciudad es tipo oficina, vas a dar clases, firmás papeles. No digo que, en todas partes pero, la relación con los padres tampoco es la misma. Ellos van, buscan al chico y vos con un padre en la escuela rural, hablás sobre el alumno y se llega a una conclusión, no siempre en la ciudad se logra eso. (E3)

Aparece en los relatos inmediatamente la comparación con las escuelas urbanas, dando cuenta de aquello que las distingue, una contrastación que permite visibilizar a “las otras primarias” (Terigi, 2006). Este paralelismo que realizan las entrevistadas marca las diferencias entre las escuelas urbanas y rurales desde su perspectiva y experiencia laboral. La inmersión en el campo, luego de tantos años, ha llevado a que una de las docentes exprese:

“me acostumbré a esto, trabajar con plurigrado, no sé otra forma de trabajar” (E2).

Vale aclarar que esta distinción no está definida por la carencia, sino por las características que la hacen única, tal como lo menciona E2.

Las tres han trabajado la mayor parte de su carrera profesional en el entorno rural y eso las ha llevado a asumir tareas que en las escuelas urbanas no vivenciaron. Según Plencovich et. al., (2011), “el ejercicio de la docencia rural implica asumir una serie de responsabilidades que no tiene el docente de la escuela urbana” (p. 139). Por su parte, Terigi (2013) afirma que “la docencia en escuelas rurales se realiza en condiciones de vida y de trabajo generalmente más

difíciles para los maestros y maestras que en las escuelas urbanas” (p. 56), siendo que en estas últimas se rige el imperativo de homogeneidad y gradualidad.

Es cumplir múltiples tareas

El trabajo en este entorno se visualiza de forma compleja y en él se cumplen multiplicidad de funciones. Puede suceder que un maestro tenga todos los grados a cargo, o algunos grados de forma simultánea. Como explica Terigi (2006), “hay docentes que se desempeñan exclusivamente como maestros, y hay otros [...] que son a la vez directivos y maestros” (p. 201).

A su vez, las entrevistadas mencionan otras actividades que forman parte de su trabajo diario:

En una escuela rural aprendés, por ejemplo, a curar lastimaduras, a desinfectar, a sacar los aritos infectados, aprendí de primeros auxilios, a cocinar se enseña también. Se aprende y se enseña. Esa es la diferencia que tiene. En la escuela rural uno aprende mucho, no vas sólo a enseñar, se aprenden un montón de cosas del resto de las familias, y te sentís con esa responsabilidad. (E1)

Es mucho trabajo, si tenés una escuela como la que trabajaba yo, había que comprar la comida, hacerse cargo de esto, que hay que ir a pagar, teníamos una cooperadora en los que hacíamos los papeles nosotros porque ellos no trabajaban [...] armábamos los juegos para el domingo recaudar fondos, ir a limpiar el salón, al otro día limpiamos todo, con los padres, para que los chicos tengan clases, o sea, el ratito de maestra son las cuatro horas, después somos como todos, si hay que ir a cortar el pasto, pintar. (E3)

Aparecen enumeradas y descriptas multitareas que no fueron pensadas desde la formación y que superan a lo pedagógico. Esto sin dudas, condiciona la organización de la enseñanza.

Va más allá del trabajo prescripto y para el cual se formaron

En las entrevistas se destacan varias cuestiones que no fueron contempladas desde la formación inicial y que superan al trabajo prescripto, ya que, entre otras cosas, se alarga la jornada laboral y las responsabilidades aumentan. Esto impacta indefectiblemente en las subjetividades de las docentes y en las particulares formas de ser, pensar y sentir la docencia. Al respecto, una de las docentes afirma:

“La señorita es señorita, es portera, es doctora, psicóloga, es todo” (E1).

Son así “gestoras de todo tipo de tareas, que van desde las funciones que corresponden al ámbito institucional hasta las de cubrir las necesidades básicas de los alumnos y sus familias, algo para las que no han sido preparadas desde su formación inicial” (Plencovich et. al., 2011, p. 139). Pareciera que, las docentes desarrollan un saber, “una verdadera invención del hacer”, en donde “resuelven de alguna forma las particularidades de la enseñanza en estos contextos” (Terigi, 2006, p. 202).

Crea vínculos más estrechos

Trabajando en escuelas rurales se generan vínculos muy estrechos que generalmente trascienden la vida escolar. Por un lado, las docentes siguen la trayectoria de sus exalumnos, se reencuentran en fiestas o en actos, los ayudan al momento de presentarse para algún trabajo, colaboran con la familia con trámites y mandados. Por otra parte, las familias de las docentes también se ven involucradas y participan de la vida institucional, por ejemplo, yendo los fines de semana a cortar el pasto, a pintar, a participar de eventos que se realizan para recaudar fondos. Al decir de Sili (2005), los eventos festivos y el encuentro cotidiano entre vecinos en las escuelas rurales refuerzan una red social densa y estable que se va consolidando paulatinamente.

E1 explica que: “la maestra rural trasciende la escuela y la escuela, no es la que nosotros conocemos. La maestra, no es una maestra. Se encarga de todo. También se incorpora a la familia. Tiene otro vínculo con los chicos”.

Así como lo reconoce E1, estas docentes son consideradas parte de las familias y de la comunidad, aunque no vivan allí. Tal es así que “algunas de las docentes viven la escuela como una prolongación de su propia vida familiar y se tornan difusas las fronteras entre la vida profesional y la escolar” (Plencovich et. al., 2011, p. 153), como en el caso de esta entrevistada. La escuela se constituye en un lugar de referencia social y el docente tiene un gran valor para las familias.

Es flexible

Una de las características que resaltan las docentes de su trabajo es la posibilidad que tienen en cuanto al manejo y uso del tiempo y de la organización de las tareas que desempeñan:

“es muy flexible el horario en rural, voy adaptando los tiempos. Por ejemplo, con el recreo, si veo que están entretenidos lo alargo un poco más, si veo que necesitan salir, lo hacemos un rato antes” (E2).

Esta particularidad se presenta generalmente con el horario: en el que se realizan los recreos, en el que se recibe a los padres o familiares para las entrevistas, en la extensión de la jornada más allá del pautado.

Además, en el día a día, los docentes reordenan al grupo de alumnos según los grados, los niveles y de acuerdo a los presentes. Coordinan actividades en conjunto y resuelven la simultaneidad, organizando “la actividad de estos alumnos de este modo para liberar tiempo propio para la atención de los más pequeños, apoyándose en la autonomía de sus alumnos mayores” (Terigi,

2006, p. 205). Esta flexibilidad, a su vez, se vuelve fundamental para generar ambientes y propuestas inclusivas.

Es complejo

El trabajo en este espacio adquiere características particulares. Las condiciones en las que se presenta, cómo se complejiza, dificulta el poder definirlo:

“Es difícil sólo representarlo con una palabra o con pocas palabras” (E1).

Igualmente, las entrevistadas se esfuerzan por describirlo y sintetizarlo:

“es arduo, porque todos hacemos todo. El día que no viene una portera, una auxiliar, no pasa nada, limpiamos nosotros los baños. Si había comedor, hacíamos comida, cortamos la carne de los chicos” (E3).

Trabajar en una escuela rural incluye dar las clases, el vínculo entre ellos, los vínculos que ellos tienen fuera de la escuela, la salud, el trabajo de los padres, las relaciones dentro de las familias, las situaciones particulares de cada uno, hasta el clima, la situación económica de cada uno, la realidad. (E1)

Se puede observar que “la complejidad de esta función docente interpela a los maestros rurales” (Lorenzatti, 2007, p. 105), incluso hasta el momento de definirla. En este sentido y siguiendo al paradigma de la complejidad (Morin, 1990), se expresa así la imposibilidad de definir este trabajo de manera simple, porque no puede resumirse en una palabra, eso sería caer en reduccionismo.

Implica la dinámica de aula plurigrado

Cuando se interrogó a las docentes acerca de la dinámica de trabajo en el aula plurigrado o multigrado, apareció la referencia a que, si bien son pocos alumnos, muchas veces en la misma aula hay estudiantes de todos los grados y eso suma otra complejidad a la tarea:

“inclusive un año tuve 17 alumnos, de todos los grados y se hace difícil. Además, se ven cosas distintas, necesitan más ayuda” (E2).

Sectorizar, armar parejitas, que se ayuden entre ellos, dar distintas actividades [...] a primero [...], darles algo para armar, algunas cosas. Ir a los mayores a explicar, a los intermedios darles otra actividad. [...] Yo a veces me doy cuenta, tener todos, o de primero a cuarto, es mucho trabajo. (E3)

Así como lo mencionan las entrevistadas, una de las dificultades que presenta la enseñanza en esta dinámica es que:

Mientras que la escolaridad sigue siendo graduada [...] la organización institucional agrupa a niños y niñas que cursan grados distintos en una misma sección escolar. Para quien está a cargo de esa sección, es necesario encontrar un modo de desarrollar contenidos de grados diferentes, en condiciones de enseñanza simultánea [...], teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas construidas en general según la norma graduada de la escolarización, es decir, preparadas para el grado común (Terigi, 2006, p. 203).

Las voces dan cuenta de la realidad de lo que sucede en el aula, una sola persona con ciertos conocimientos que “debe atender los requerimientos, necesidades e intereses de un grupo variado de alumnos que difieren en edades y niveles educativos” (Lorenzatti, 2007, p. 102), lo que, en palabras de Terigi (2006) se vuelve un “contexto didáctico peculiar” (p. 201).

Genera sentimientos de soledad

Otra de las características mencionadas por las docentes es el sentimiento de soledad, que se pone en tensión con la cuestión colectiva que se vive en estas instituciones. Este sentimiento se genera al estar trabajando en escuelas de personal único, sin una compañera al lado, en donde es difícil que se acerque el Equipo de Orientación para hacer aportes y sugerencias por las distancias, donde la supervisión se da de forma esporádica, donde el contexto hace que permanezcan aislados de ciertos servicios o los estados de los caminos hacen que estén incomunicados. Según Terigi (2013), “la soledad social y profesional” son algunas de las dificultades que se le presentan a los maestros rurales (p.56).

E2 dice: “antes me sentía más sola, porque cada uno está en su escuela, y cada uno trabaja a su manera, pero hace unos años empezamos a compartir proyectos a fin de año le damos un cierre, se trabaja más en conjunto”. Esta sensación de soledad, ha llevado a las entrevistadas a crear redes entre colegas para estar conectadas, compartir, ayudarse, acompañarse, entre otras cosas. Estas maestras formadas “generalmente para el trabajo en escuelas graduadas de sección única, resuelven la enseñanza apelando a distintos saberes docentes que se inventan en la práctica y/o se difunden entre pares” (Escobar, 2015, p. 1034). Han buscado a partir de su experiencia contrarrestar ese sentimiento que invade a quienes trabajan en escuelas unitarias, creando diversas estrategias y redes. Retomando las palabras de Mórtola (2011), si bien están aisladas, es raro que trabajen en soledad.

Se articula con el área de salud

Por su parte, las entrevistadas destacan la relación escuela-salud. Hacen mención en sus relatos a la atención de primeros auxilios, al vínculo estrecho con personal de salud del hospital de la cabecera del distrito y de la sala médica ubicada en una localidad vecina, el uso de la heladera de la institución para guardar remedios a aquellos que no tienen energía eléctrica en sus hogares. Una de las docentes comenta con gracia: “después terminás siendo hasta médico”, sumando responsabilidades a las tantas tareas que desempeñan. Es decir, que el trabajo docente en escuelas

rurales se articula con personal de salud, en donde se realizan proyectos y campañas de forma conjunta. Incluso el espacio de la escuela es utilizado para tal fin, al no contar con salas de primeros auxilios en el mismo lugar y siendo que las existen están ubicadas a varios kilómetros de distancia. De esa forma se pueden atender las necesidades básicas de los niños, sus familias y la comunidad en la que está inmersa:

“La dirección en una escuela rural [...] ¿para qué la vamos a usar? Yo la usaba de depósito. Entonces qué hice, la adapté y puse el consultorio médico. Y logramos que viniera un médico” (E3).

Aparece una vez más el compromiso permanente con la comunidad y la atención de otras áreas además de la pedagógica, donde la protección de los sujetos se vuelve prioridad.

› ***Cuando trabajo, comunidad y escuela van de la mano***

Analizar la docencia desde la categoría de trabajo lleva a pensarla en el marco de los vínculos entre educación, Estado y sociedad. Recuperando el testimonio de las entrevistadas, aparecen indicios de cómo se vinculan trabajo-comunidad-escuela. Se resaltan mayormente cuestiones positivas y altamente valoradas: “La relación en la escuela rural es más fluida e íntima. Es una familia grande” (E3); “yo creo que todos aprendemos de todos” (E3).

La maestra y la escuela son parte de cada una de las familias. La escuela rural no está solamente formada por los alumnos y las señoritas o profesores, sino que está formada por todas las familias. Es un vínculo mucho más amplio, que abarca mucho más que contenidos. (E1)

Vos cuando estás en la escuela rural, estás en esa realidad, aunque tu realidad sea totalmente distinta cuando vos te vas de la escuela. Pero mientras vos estás en la escuela, si estás en una comunidad argentina - boliviana, y todos trabajan en el campo, y en la quinta, vos sos parte de ellos. (E1)

La escuela rural “fortalece los vínculos dentro de la comunidad, ya que provee oportunidades para las interacciones sociales y para el trabajo en red, algo que favorece el bienestar de la comunidad y la cohesión social”. De esta manera, estas instituciones “continúan con su papel, casi mitológico, del pasado de generar espacio público en los territorios rurales y de brindar instrumentos de desarrollo personal, social y político a los actores” (Plencovich et. al., 2011, p. 104).

Además de los vínculos que se generan al interior del aula plurigrado, la vida institucional convive con otros como la asociación cooperadora, los ex-alumnos, vecinos, voluntarios, ONG, empleados municipales. Es decir, que en este contexto se da una amplia interacción entre actores

internos y externos. Vale aclarar que, el foco en lo colectivo se da más en relación con la comunidad que con las/os pares docentes.

Por otra parte, las entrevistas reflejan que donde el Estado se muestra ausente, por ejemplo, en cuestiones de salud, el trabajo de estas docentes viene a cubrir esas falencias, siendo la escuela rural sostén y garante de derechos.

› ***Un trabajo complejo y multidimensional, aunque...***

Claramente, el trabajo docente en escuelas rurales se vivencia como arduo, complejo, difícil, aunque gratificante. A pesar de la sobrecarga de tareas, de la falta de recursos y de los sentimientos de soledad que muchas veces atraviesan, las docentes entrevistadas volverían a elegir trabajar en las escuelas rurales.

Para estas maestras, llevar adelante su trabajo conlleva un alto compromiso con la comunidad y el medio que la rodea. El grado de implicación que han alcanzado, las ha motivado a concretar propuestas y proyectos que van más allá del rol para el cual estudiaron porque “los maestros construyen su práctica más allá del aula, más allá de una dimensión estrictamente pedagógico-didáctica” (Brumat, 2011, p. 6).

Para sintetizar, podría afirmar que el trabajo docente en escuelas rurales es diferente al que se realiza en las escuelas urbanas, en él se cumplen múltiples tareas, va más allá del trabajo prescripto y para el cual se formaron las docentes, crea vínculos más estrechos con los alumnos y la comunidad, es flexible y a la vez complejo, implica la dinámica de aula plurigrado, genera sentimientos de soledad y se articula con el área de salud.

Pensando en la función social que desempeñan las escuelas rurales, destaco que las mismas “siguen cumpliendo otros papeles sociales y concitan en su entorno servicios públicos nacionales, provinciales y municipales” (Plencovich et. al., 2011, p. 105). Para Lezcano (2017), los docentes se enfrentan diariamente con distintos desafíos, teniendo en cuenta la complejidad del aula y del sistema educativo, la precariedad en la que se trabaja, dentro de una sociedad capitalista. Este autor afirma que “el aula se convierte en el terreno de lo posible” (p. 25). Teniendo en cuenta sus palabras: ¿podría pensarse acaso a las escuelas rurales como el terreno de lo posible? ¿puede la escuela rural contemplarse como un espacio de resistencia frente a la lógica capitalista que impera en el mundo del trabajo? En palabras de Almendros (2015), ¿puede constituirse la escuela rural en un espacio de esperanza, en donde “se acompañen las diferencias, se devuelvan los

lenguajes y se generen alianzas resistentes que doten de sentido educativo y social a la institución”? (p. 1), ¿puede el plurigrado hacer frente a la homogeneización?

Para finalizar, el trabajo docente en escuelas rurales se presenta como complejo y multidimensional. Comprender estas características desde los sujetos implicados, como del contexto, lleva a una manera de posicionarse y de actuar en el mundo que nos rodea. Reconocer esto, tal como plantea Lorenzatti (2007) “nos interperla y exige pensar en la formación de los docentes y futuros docentes” (p. 123).

> **Bibliografía**

- Almendros, I. C. (2015). Conquistar las escuelas como sitios de esperanza. *Cuadernos de pedagogía*, (461), 50-54.
- Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista iberoamericana de educación*, 55(4), 1-10.
- Escobar, M. (2015) La formación docente inicial y el trabajo docente en el aula plurigrado. En Seoane, V. (coord. ed.). *Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa* (pp. 1033-1047). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Hawthorne, N.Y.: Aldine de Gruyter.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Education.
- Lezcano, W. (2017). *Los actos públicos*. Buenos Aires: Letras del Sur Editora.
- Lorenzatti (2007). El aula rural multigrado y la intervención pedagógica. Aproximaciones a una realidad compleja. En Cragolino, E. (comp.). *Educación en los espacios sociales rurales* (pp. 101-126). Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades- UNC.
- Morin, E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mórtola, G. (2011). La socialización laboral de los maestros como espacio formativo. En Alliaud y Suárez (Eds.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente* (1a ed.) (pp. 201-233). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires - CLACSO.
- _____ (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial. Universidad Nacional de Tres de Febrero. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol.4 No.4, 83-104.
- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Rosario: Homo Sapiens ediciones.
- Plencovich, M. C., & Costantini, A. O. (Eds.). (2011). *Educación, ruralidad y territorio*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Sili, M.E. (2005). *La Argentina Rural. De la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo territorial rural*. Buenos Aires: INTA.
- Terigi, F. Z. (2006). Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 191-229) . Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado: Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas. Tesis doctoral*. Buenos Aires. Universidad Autónoma de Madrid.