

SENTIDOS DEL VÍNCULO PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA RURAL DE ENTRE RÍOS

María Rosa Wetzel*
Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
mariwetzel@yahoo.com.ar.

Resumen

Este artículo comunica significados del vínculo pedagógico¹ acontecido en aulas de secciones múltiples, de dos escuelas de Educación Primaria, emplazadas en contexto rural del Departamento La Paz, Provincia de Entre Ríos. Revela aspectos de un estudio en casos con enfoque cualitativo, asentado en dos vertientes; una con perfil teórico, contiene conceptos y documentos oficiales, éstos se articulan con observaciones, entrevistas, registros de clase que devienen de la vertiente metodológica. La enseñanza de saberes en la nueva ruralidad funda nuevos modos de autoridad pedagógica, instaurando el conocimiento del mundo en un espacio plural y común.

Palabras Clave: Nueva Ruralidad – Territorio – Enseñanza – Autoridad - Vínculo pedagógico.

Summary

This article communicates meanings of the pedagogical link that took place in classrooms of multiple sections, of two Primary Education schools, located in a rural context of the Department of La Paz, Province of Entre Ríos. It reveals aspects of a study in cases with a qualitative approach, based on two aspects; one with a theoretical profile, contains official concepts and documents, these are articulated with observations, interviews, class records that come from the methodological side. The teaching of knowledge in the new rurality founds new modes of pedagogical authority, establishing knowledge of the world in a plural and common space.

Keywords: New Rurality – Territory – Teaching – Authority - Pedagogical Link.

*Profesora Normal Rural para la Enseñanza Primaria (1981), en Escuela Normal Rural Almafuerde; Maestra y Profesora de Plástica Manual y su Didáctica (1994 y 1995) Instituto Polivalente de Artes; Licenciada en Gestión Educativa de EGB 1 y 2 (2006) Universidad de Concepción del Uruguay; Postítulo en Gestión Directiva (2007) Complejo Educativo Estrada; Docencia Universitaria para el 1º, 2º y 3º Ciclo (2009) Universidad de Concepción del Uruguay; Especialización en Educación y Desarrollo Rural (2013), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) Magister en Educación y Desarrollo Rural (2017), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y Doctoranda en Educación en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Desde el año 2017 jubilada en el cargo de Supervisora de Educación Primaria. Participa actualmente en la Red *Escuela, Transmisión y Vínculos Intergeneracionales* que coordina la Mg. Carina Rattero en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).

¹ Este estudio recupera aportes de la investigación *La construcción del vínculo pedagógico en la nueva ruralidad*. El proceso de pesquisa corresponde a la Especialización en Educación y Desarrollo Rural (2013), el mismo ha contado con la dirección y asesoramiento de la Mg. Carina Rattero. Es conveniente señalar además, que el posgrado mencionado concierne al Plan de Estudios de la Maestría en Educación y Desarrollo Rural brindado por la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), en convenio con la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE), de la Ciudad de Paraná y el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) situado en la Localidad de Oro Verde.

Una nueva ruralidad. Variaciones en el contexto escolar

El campo de la sociología y la economía rural expone el surgimiento de una nueva ruralidad, que se ha visto manifestada a través de disímiles trabajos elaborados en los últimos años. Esta categoría pone en debate la mirada tradicional de lo rural, asentada en un enfoque dicotómico, en relación con el recinto urbano, mostrando al territorio rural como espacio empañado por el descrédito, relativamente aislado y con características culturales uniformes, que resiste ante un espacio de vanguardia, como son los centros poblados, con una densidad poblacional incrementada.

Demarcar lo rural como opuesto a lo urbano no permite visibilizar otros fenómenos que acontecen en los espacios rurales, volviendo difusos e imprecisos los límites entre ambos contextos (Záttera y Serafini, 2012, p. 11), de este modo el contexto rural aparece desvalorizado, observándose el progreso en áreas urbanas.

En nuestro país, las transformaciones geográficas en el territorio comienzan a observarse en los primeros años del siglo XXI, así mismo en otros territorios de Latinoamérica se avistan importantes mutaciones, nuevas dinámicas laborales y alteraciones culturales, que indefectiblemente buscan instalar otros modos de habitar el espacio rural, atendiendo expresiones de Giarraca:

(...) coexisten empresas de alta complejidad tecnológica, empresas que forman parte de “grupos económicos” extra-agrarios trans-nacionalizados, empresas del agroturismo, con mundos rurales heterogéneos con campesinos, productores medios y trabajadores rurales segmentados por los procesos de mecanización, grupos étnicos y nuevos desocupados (Giarraca, 2001, pp.11-12).

Las transformaciones en el mundo social que rodea el campo, así como los negocios en el nivel de la producción agraria, propagados por actores económicos con gran poder, devienen en nuevas configuraciones sociales, conceptualizadas por los sociólogos latinoamericanos como “nueva ruralidad”² (Giarracca, 2001, 2004).

Los nuevos modelos productivos surgen acompañados de nuevos actores sociales, otras dinámicas de organización laboral, con múltiples usos del espacio, diferentes escalas productivas, que han acabado conformando la existencia de zonas de articulación de las estrategias familiares; éstas suceden con otras maneras de resistencias, del mismo modo irrumpen nuevos movimientos sociales, determinando un nuevo fenómeno, al que Giarraca menciona como rururbanización (Giarraca, 2004, p. 22), vinculado al incremento de la densidad poblacional en localidades o zonas adyacentes a las urbes o ciudades. En contraposición, el contexto rural muestra un decrecimiento en la matrícula escolar, traducido en un despoblamiento escolar, acentuado por el éxodo de las familias hacia la zona urbana.

Las conversaciones con pobladores rurales traslucen ciertas alteraciones en la vida de las familias, a consecuencia de los avances tecnológicos, provocando un impacto en la cultura local, al mismo tiempo, trae aparejado otra mirada acerca de la realidad social, a partir de las transformaciones cotidianas que la escuela deja entrever, por medio de las voces de las docentes.

Nosotros en la escuela no tenemos Cable Visión, ni TV Digital, pero en su casa sí están al día, tienen radio, se enteran de las noticias de las localidades más cercanas, por eso nosotros tratamos que las conversaciones diarias sean en base a las vivencias de ellos.

A veces compramos un diario y tratamos de hacerlo con esos materiales. Acá a veces no podemos trabajar con la noticia del momento, sí lo charlamos, pero después lo podemos desarrollar más adelante. (Fragmento de la entrevista realizada a Gabriela, Directora, Escuela Caso A).

(...) al teléfono, yo no puedo prohibirlo, ellos vienen a caballo, si les pasa algo en el camino se comunican con su familia o con la escuela o los papás si está lloviendo me llaman, por ahí los llaman a ellos, estamos en continuo contacto (Fragmento de la entrevista realizada a Gabriela, Directora, Escuela Caso A).

Otra de las entrevistas expone aspectos medulares de las trayectorias escolares, los cuales otorgan otros sentidos y nuevos anteojos para mirar las prácticas pedagógicas:

Algunos aspectos de la vida cotidiana escolar que se van objetivando en los procesos teóricos-prácticos son por ejemplo. En lo pedagógico: La nueva mirada de los docentes de las prácticas en plurigrado, una escuela multigrada. En lo social: La interpretación del valor y el sentido de lo familiar, lo social, lo cultural de la comunidad (Entrevista realizada a Silvina, Directora de la Escuela Caso B).

² El encomillado es copia del original utilizado por la autora.

Los modos de ser docente en la nueva ruralidad encuentran correlato con esta sucesión de cambios, que se han ido hilvanando y que dan cuenta de continuidades sostenidas en las leyes educativas, amparadas por nuestro sistema educativo. En la Ley 1420 sancionada el 8 de julio de 1884 se hace mención a “las campañas” (Záttara y Serafini, 2012, p. 15), indicando cierta especificidad de las escuelas de Argentina; por otra parte si miramos la Ley de Educación 26.206, advertimos que la Educación Rural adquiere su propia fisonomía e identidad, al conformar una Modalidad Educativa que muestra singularidad en el contexto rural.

Alteraciones en el territorio rural entrerriano

En el estudio del concepto territorio, diversos trabajos desarrollados en distintos espacios rurales convienen en explicar que el mismo se encuentra asociado a una espacio de lucha, (Manzanal, 2006, p. 25) asunto válido, dado que la mayor parte de estos espacios territoriales han estado postergados y bordeados por sectores dominantes, que han diseminado su poder en este sitio, estableciendo supremacía sobre las clases trabajadoras, poco visibilizadas ante la ley “(...) el territorio es un campo de disputas, de intereses no coincidentes, es una estructura socioeconómica conformada por clases y fracciones de clase” (Manzanal, Arqueros, Arzeno y Nardi, 2009, s/p), en esta misma dirección Záttara y Serafini hacen mención al territorio, amparadas en el concepto de Plencovich:

(...) como espacio construido por los grupos sociales a través de sus trayectorias (identidad) y de las interacciones que los vinculan entre sí. El territorio no es un escenario estático, sino un campo de relaciones cambiantes, de manera tal que, cuando las relaciones cambian, se transforma el territorio y sus posibilidades de representación (Plencovich, 2012, p.12).

Indagando en estudios históricos de nuestro país, se observa que los primeros registros de protección legal del empleado rural se remiten al año 1942, con la Ley 12.789, para la contratación de braceros en labores agrícola-ganaderas y mineras, el estatuto de los "conchabadores" legislaba sobre los trabajadores que dejaban su lugar para realizar tareas temporarias. En el año 1944, Juan Domingo Perón, propuso un Proyecto de Ley que contemplara los derechos del trabajador rural, denominado Estatuto del Peón Rural.

Después de casi cuatro décadas, en 1980 se crea el Régimen Nacional del Trabajo Agrario, aprobado por la Ley N° 22.248; en el año 1999 se promulga la Ley de Trabajadores Rurales N° 25.191 y en el año 2010 durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner se aprueba un proyecto de ley, con pretensión de reformar el documento aludido dignificando de este modo, las condiciones de vida de los trabajadores.

En este sentido la conceptualización Territorio está supeditada a un itinerario de desalientos y disputas “El territorio es el espacio donde se manifiestan y dirimen los conflictos (...) donde se lucha por las conquistas de los respectivos intereses y donde se disputa el poder político y económico” (Manzanal, 2006, p. 25). En el caso de las escuelas involucradas, las maestras dejan traslucir que su construcción se instituye como producto de relaciones controvertidas, gestadas por los propios actores rurales.

Tales controversias colectivas se han vuelto palpables en las organizaciones escolares, en algunas ocasiones, docentes y vecinos han demandado ante el Presidente de Junta de Gobierno el desmalezamiento del predio escolar en época estival, o el mejoramiento de los caminos rurales en períodos de copiosas lluvias; conjuntamente con las inclemencias climáticas se producen situaciones de protestas, por parte de las familias, ante ciertas inasistencias de las maestras, originadas por la inaccesibilidad de los caminos rurales; estas modalidades de disputas en el contexto rural corroboran que el territorio revela mutaciones y un permanente dinamismo de los diferentes actores sociales.

Efectos del vínculo pedagógico en la Escuela del Caso A³

La exploración que da pie a este relato, en su dimensión metodológica exhibe un estudio en casos, realizado en dos escuelas de 4º Categoría de Nivel Primario, ambas con Nivel Inicial.

La identidad de las docentes ha sido reservada, por esta razón se han utilizado nombres ficticios, de igual forma se procedió con las instituciones escolares y la localidad donde las mismas están situadas; para identificar las escuelas se las ha designado como Caso A y Caso B. En cambio, al momento de mencionar el contexto geográfico amplio, se han utilizado datos reales, en el caso de la Provincia de Entre Ríos y del Dpto. La Paz, a efectos de ubicar espacialmente al lector y referenciar el ámbito rural donde se asentó el sondeo.

La escuela presenta una estructura edilicia relativamente pequeña, un aula dividida por una mampara y dos baños componen la unidad de estudio, que hemos dado en llamar el Caso A⁴. En el aula del Segundo Ciclo los niños de 4º, 5º y 6º Grado comparten una amplia mesa, situación que rompe con la disposición misal

³ Comparto un relato narrado en primera persona en la descripción de los apartados referentes a las prácticas escolares en las Escuelas de los Casos A y B.

⁴ Cabe mencionar que esta escuela no cuenta con el Servicio de Comedor Escolar, los estudiantes sólo reciben el Servicio de Refrigerio (desayuno o merienda).

de las aulas de la modernidad y que aún nuestras escuelas en su mayoría conservan "(...) todos los alumnos relativamente alineados mirando hacia el frente, donde se ubica el maestro (...)" (Terigi, 2008, p. 6); la organización de los estudiantes da la pauta del disciplinamiento de los cuerpos (Pineau, 2013) imperante en el surgimiento de las organizaciones escolares.

El modo de agrupar las secciones en estas y otras escuelas rurales de nuestro país se denomina Sección Múltiple, allí las docentes "...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" (Terigi, 2008, p. 18), en cambio en el caso de aulas urbanas o graduadas se las designa Secciones Únicas. Estos contextos organizacionales rurales en otros países latinoamericanos también tienen un número reducido de docentes, llamadas aulas de plurigrado o multigrado (Ezpeleta, 1997; Terigi, 2008; Santos Casañas, 2011; Díaz, 2012; Mayer, 2014).

Remitámonos a la escena áulica, que desarrolla Gabriela, la directora, quien desde el inicio de la clase habilita permanentes interrogaciones, intentando acreditar confianza en los estudiantes e instalar un gesto de amorosidad, (Skliar, 2009, p. 145), en el sentido de protegerlos, de hacerlos sentir seguros ante la excitación que pudiese provocar mi presencia en el aula.

Casualmente Rattero expone que entre las múltiples perspectivas y situaciones que acontecen en la escuela en contexto rural, los maestros "(...) buscan interrogar lo demasiado familiar, revelan y ofrecen otros modos de pensar la infancia y de hacer escuela" (Rattero, 2019, p. 8), en el intento de construir un mundo sensible y más igualitario.

Es pertinente mencionar que en ese entonces estábamos en vísperas de los sufragios nacionales: la maestra seguidamente continúa conversando con los niños de 2º Ciclo, acerca de lo que implica emitir un voto, siempre asociando este tema al contexto local, denotando en ella una imperiosa urgencia por bucear en los saberes de los niños, a través de múltiples interrogantes:

Maestra: -¿Qué han visto o de qué hablan sus padres en estos días?

Niña: -Se va a votar.

Niño: -Van a realizarse las elecciones.

Niño: -Se elige al presidente.

Maestra: -¿Quién es la Presidenta?

Niña: -Es Cristina Fernández de K...

Maestra: -Pero, comencemos por la parte de los representantes locales. Hay personas que se renuevan, conforman las Cámaras de Diputados y Senadores. ¿Qué se renueva en Bovril?

Niño: -Al intendente y al vice.

(Registro realizado junto a estudiantes del Segundo Ciclo).

En esta primera aproximación es posible asociar ideas compartidas por Gandulfo (2007) sobre el concepto de competencias lingüísticas, dado que a través de las preguntas generadas se filtran determinados procedimientos lingüísticos que operan como nexos en el proceso comunicativo:

Recordemos que las unidades de análisis lingüísticas-comunicativas para estudiar los usos y las funciones de habla son: el acto de habla (preguntar, enunciar, responder) que se articula conformando un evento de habla (conferencia, conversación, entrevista) y estos juntos con otros componentes, no sólo lingüísticos, constituyen lo que se denomina una situación comunicativa (clase, acto, reunión, fiesta) (Gandulfo, 2007, p. 62).

Una vez que el diálogo entre estudiantes y la maestra comienza a cesar, ésta ofrece distintos textos, los niños comienzan a investigar en el Área de Ciencias Sociales, remitiéndose al índice indagando sobre el tema propuesto, que en esa ocasión es La Constitución Nacional. Deberes y Derechos de los ciudadanos.

Enseñar remite a un encuentro entre dos generaciones -infancia y adultos-, habitando el propósito de mostrar a los estudiantes cómo es el mundo "La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable" (Arendt, 1996, p. 208). Mientras se desarrolla la entrevista se avistan algunas señales que comporta el encuentro, alcanzándose a advertir que en el acto de enseñar la maestra recupera escenas de su formación y de su experiencia:

Se rescatan mucho las vivencias de ellos para poder trabajarlas, ellos hablan, lo conversan y si conseguimos algo lo traemos, para hacerlo en lo escrito digamos (Fragmento de la Entrevista realizada a la directora).

Al día siguiente, los estudiantes se encuentran en el aula leyendo diferentes textos, es el momento de la lectura; comenta la directora que, al inicio de la clase, ellos mismos eligen textos espontáneamente.

Posteriormente comienza a trabajar con las efemérides; hace alusión al Día de la Alimentación y también al Día de la Cooperación:

Maestra: -¿De qué modo cooperan Uds. por ejemplo, cuando se corta el pasto?

Niño: -Lo juntamos, prendemos el motor.

Maestra: -Cuándo vienen para la escuela, ¿cómo cooperan?

Niña: -Al abrir las puertas.

Niño: -La gente de la Cooperadora.

Maestra: -Bien, hay personas que tienen chicos en la escuela, pero hay otros que no tienen chicos e igual cooperan, Doña Moli, Alexis, la Sra. Juana y su hijo que ahora tomó la presidencia de la Cooperadora, porque la comisión debe renovarse. ¿Qué otras personas, aparte de las familias del lugar cooperan?

Niña: -Los Padrinos de la escuela.

Maestra: -Los Padrinos nos ayudan mucho. Recuerden además que el sábado se sorteó la rifa, ¿En qué se utilizan esos fondos?...

(Registro realizado en Segundo Ciclo)

Según explica la directora, los Padrinos⁵ brindan una colaboración muy valiosa, generalmente los alimentos enviados son utilizados en el desayuno, cuando la escuela funciona por la mañana o en la merienda, en los periodos del año que las clases se desarrollan por la tarde⁶.

El abordaje didáctico se sostiene en la interrogación permanente, acerca de los sucesos que tendrían lugar en nuestro país en los días siguiente, coincidiendo con enunciados de Arendt "(...) el objetivo de la escuela ha de ser enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir" (Arendt, 1996, p. 207), la lectura sobre el desarrollo previo al acto eleccionario, tanto a nivel local, regional, provincial y nacional, no sólo funda un gesto de amparo, sino que instaura una forma de enseñarles el mundo.

Construyendo lazos pedagógicos en la Escuela del Caso B

El inicio de la exploración en la Escuela del Caso B es posterior a la visita inicial realizada a la Escuela del Caso A. La estructura edilicia de la organización escolar es un poco más amplia, que la anterior, posee dos aulas y una pequeña habitación que utilizan como cocina, aunque el servicio de comedor se ofrezca en el aula de Segundo Ciclo.

Los niños están aún en el recreo, se divisan agrupaciones por género, en la cancha de futbol los varones practican este deporte, mientras que en las galerías, las niñas reunidas en pequeños grupos leen o generan escenas vinculadas con las tareas del hogar; la típica ficción del rol de madre se trasluce en los espacios lúdicos. Esta modalidad de juego puede estar ligada a factores de la cultura familiar, dado que, en el espacio rural, la mayor parte de las madres desarrollan tareas domésticas, en cambio el padre trabaja afuera o en tareas específicas del área rural, con el propósito de obtener el sustento familiar.

Una vez que los estudiantes de Segundo Ciclo retornan al aula, continúan trabajando en las actividades que habían iniciado anteriormente, enseguida dialogo con Silvina, la Directora, planteando la dinámica que adoptará la exploración.

Al comenzar a compartir el itinerario pedagógico, percibo que la clase gira en torno a contenidos prescriptos en el Diseño Curricular (2011) siguiendo un orden lógico y cierta linealidad, dado que la directora procura desarrollar las actividades que demanda el cursado del pos-título⁷; observo además que no han sido abordados los contenidos vinculados con el hecho cívico que en los próximos días la población atravesaría, esta situación me interpela, acerca de las elecciones didácticas que la docente realiza en sus trayectorias escolares y el papel que juegan allí las condiciones sociales, políticas y culturales, en los procesos vitales de la ciudadanía escolar.

Ante mi pregunta acerca de los criterios empleados, en la selección de los contenidos, la directora manifiesta que la elección está vinculada con el trabajo práctico de la Cátedra de Alfabetización Inicial, propuesta en el marco del pos-título antes referido.

Los estudiantes desarrollan los Mitos en el Área de Lengua; el Segundo Ciclo está conformado por 5º y 6º Grado, este año no hay estudiantes de 4º Grado inscriptos; junto a los niños de los grados señalados se

⁵ Los Padrinos en escuelas en contexto rural forman parte de la Asociación de Padrinos de Escuelas Rurales (A.P.A.E.R.), Organización que apadrina escuelas situadas en diferentes contextos rurales de la República Argentina. La colaboración que brinda esta organización social sacia necesidades referentes a alimentos, vestimenta, calzados, útiles escolares, mobiliario, reparación y mantenimiento de la infraestructura escolar.

⁶ En las escuelas rurales de Jornada Simple se modifica el horario escolar, a través de normativas emitidas desde Consejo General de Educación (C.G.E.); desde febrero a abril las clases se dictan por la mañana, desde mayo a septiembre por la tarde y a partir del mes de octubre hasta diciembre, nuevamente las escuelas funcionan por la mañana; esta particularidad responde a las excesivas distancias que deben recorrer los estudiantes para llegar a la escuela en temporadas de frío o intenso calor.

⁷ Trayecto de formación docente denominado Especialización Superior en Educación Rural para la Enseñanza Primaria.

suman cuatro chicos de 3º Grado (por un acuerdo previo pactado con la maestra de Primer Ciclo), tales formas de enseñar asumidas por las docentes son propias del modelo organizacional que propone el plurigrado (Terigi, 2008, p. 13).

El aula refleja un clima de trabajo silencioso, la maestra ha entregado distintos textos que contienen mitos, los niños divididos en tres grupos (conformados algunos por grados y otros por afinidad, en el caso de dos niños de 3º y 5º y el grupo de 3º y 6º Grado) seleccionan aquellos de su preferencia y los leen al inicio de la clase, posteriormente la docente realiza una lectura colectiva de los textos a toda la clase.

Por momentos ese re-preguntar que la directora instituye muestra un deseo de introducir a los niños dentro de esa historia; en este sentido Ceschi (2019, p.106-107) enuncia que los maestros inspiran a los alumnos para que las palabras salgan de su escondite, se sorprendan e iluminen, entendiendo que la comunicación a través de la palabra es una fuente de gracia, dignidad y felicidad, empoderando de este modo su condición humana.

Las palabras de Greco ilustran aún más lo que intento poner en palabras:

(...) el trabajo de una autoridad pedagógica, el que se realiza a través del vínculo pedagógico en las instituciones -o fuera de ellas-, es el de acompañar una memoria, una historia, o un proceso de historización, a la vez que abrir a un por venir que aún no se conoce. (Greco, 2011, pp. 60-61)

Esta pretensión de provocarlos a través de las palabras va más allá de la perspicacia por acrecentar la discusión "Podría hablarse, entonces, de una alfabetización que no tuviera que ver con enseñar a leer en el sentido de la comprensión, sino en el sentido de la experiencia" (Larrosa, 2009, p. 19), con esta suerte de interrogatorio indaga el sentido de las preferencias de los estudiantes y los saberes que ellos poseen:

Maestra: -¿Por qué eligieron los mitos?, Todos eligieron el dios del vino.

Niño: -Nos gustó a todos.

Maestra: -¿Los mitos tienen autores?

Niño: -No

Los niños escuchan en silencio, miran despreocupados hacia distintas direcciones, imaginando (tal vez) las escenas del relato.

Maestra: -¿Quién era Dionisio? ¿Un dios?, ¿De qué es salvado?

Niño: -De morir quemado.

Maestra: -¿Dónde se lo puso?

Niño: -Lo cosió.

Maestra: -Acá vemos una característica de los mitos, son historias maravillosas irreales ¿Tiene que ver con la historia personal?

(Registro realizado en Segundo Ciclo).

La maestra introduce conjuntamente el tema de la colonización y los mitos que aparecen en torno a la misma, pretendiendo enlazar la cultura de los antepasados y la de nuestra generación; finalizando la clase insiste en completar en su hogar algunas actividades.

Sin lugar a dudas, estas pretensiones de la directora cimientan sentidos, coligados con sucesos históricos del pasado "...hoy parece ser una necesidad comprender cómo acompañar a las nuevas generaciones desde nuevos lugares de adultos y de autoridades, en marcos institucionales también renovados" (Greco, 2011, p. 58).

Entre este torbellino de preguntas que la docente esparce surgen respuestas vacilantes y tajantes, un "no" que da cuenta de formas culturales atribuibles a algunos niños de esa comunidad, este accionar se articula con el sentido que Carolina Gandulfo atribuye a los estudiantes del contexto rural "Los niños "silenciosos" del campo (...) La explicación en términos simples es que por algún motivo sociológico los niños hablan "poco" o hablan "mal". Este concepto proviene de la corriente teórica basada en las ideas desarrolladas por Bernstein ([1971] 1990) y según Unamuno (1995b, p. 25)" (Gandulfo, 2007, p. 72).

En otra de las visitas realizada posteriormente, la directora solicita a su grupo de Segundo Ciclo que indaguen en sus manuales o libros de textos específicos de lectura diaria, una vez que comienza a introducir el tema en cada uno de los grados; indica el número de páginas y allí los estudiantes empiezan a copiar las consignas asignadas; generalmente la maestra profundiza más en 6º Grado, dejando entrever una forma de cuidado, especialmente a aquellos niños que ingresarán a otra institución de Nivel Secundario, consiguiendo construir autonomía en ellos y realizar solos sus trabajos.

Las escenas revelan modos de transmisión, que encuentran ligazón con las herencias recibidas, saberes fijados, que no pueden desaprender – se fácilmente; será cuestión entonces, de instalar una ética de la transmisión, donde impere la incertidumbre inquebrantable del docente acerca de los temas por desarrollar, vacilación que pretende ir más allá, intentando cimentar fluctuaciones en los niños, en torno a los contenidos y en estrecha vinculación con la realidad social argentina.

Corolarios de la enseñanza en contexto rural

Anclada en el itinerario indagatorio considero crucial desandar el significado de la palabra enseñanza, concepto que se construye en el recorrido educativo y que remite a transmisión y a educación; por ello que al pensar en los sentidos que la trascienden, invaden en este escenario las voces de diferentes pensadores:

Todo proceso de transmisión supone el contacto con una herencia... Esa política de la transmisión sostiene, construye una cadena, una filiación, en la que el discípulo se reconoce, pero de la que deberá desprenderse para construir su camino, recuperando algo de la experiencia de la libertad también transmitida (Carli, 2004, pp. 43-48)

La enseñanza aparece como transmisión de un legado, que cada sujeto deberá reinventar "(...) educar es un modo particular del encuentro entre generaciones, un modo especial de conversación mediada por la transmisión cultural, aquella que habilita para migrar entre tiempos (...)" (Rattero, 2011, p. 68), implica asimismo evocar reminiscencias del pasado y reconstruirlas en la actualidad.

En esos encuentros entre generaciones, trascendidos por la temporalidad, también aparece la transmisión/enseñanza imbricada con la gradualidad "Enseñar era al mismo tiempo, transmitir conocimientos y formar espíritus, condiciéndolos, según una progresión ordenada, de lo más simple a lo más complejo" (Rancière, 2007, p.17), la expresión enseñanza si bien se funda en una entrega que conlleva amorosidad, también envuelve responsabilidad desde el lugar de los adultos; "...mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos" (Arendt, 1996, p. 208).

La enseñanza en este sentido adquiere significación política, pues "...asume la responsabilidad social de lograr que todos los que asisten a las escuelas en calidad de alumnos alcancen las metas educativas que se consideran valiosas para el conjunto de la población" (Terigi, 2004, p. 193), esta pretensión de universalidad que fomentan las políticas educativas encuentra algunas veces bordes en los problemas didácticos; en el caso de la escuela rural son las relaciones entre sujetos y el modo de construcción del conocimiento lo que posibilita la transmisión de saberes, posibilidad sostenida en el encuentro entre estudiantes que comparten la sección múltiple, donde los más grandes, generalmente los que están cursando el Segundo Ciclo colaboran en calidad de referentes didácticos (Terigi, 2008), brindando asistencia a sus pares de Primer Ciclo, auxiliándolos en algunas tareas o explicando la consigna que les ha adjudicado la maestra.

(...) educar significará, entonces, crear las condiciones para que ello pueda acaecer. En definitiva, todo confluye en una consecuencia política propia de todo verdadero acto educativo, tal como hemos adelantado: que la educación implica, necesariamente, alguna forma de autoeducación, alguna forma de apropiación subjetiva y singular del saber, y una decisión de hacer (Cerletti, 2008, p. 99).

Es fundando la emancipación que la educación se configura y se establece como acto de liberación, de este modo, la escuela es la que habilita lazos que obran como pilastras, en efecto independizan y cimientan la autonomía.

Una nueva versión de autoridad resquebraja la vigilancia escolar

Los apartados anteriores revelan otras formas de habitar la escuela, con ellas irrumpen nuevas inquietudes, experiencias y encuentros que habilitan lugares para lo desconocido y recuperan el deseo de ensayar modos de abordar el enigma que conlleva el oficio de enseñar.

El concepto autoridad involucra responsabilidad, filiación, advenimiento de una nueva temporalidad y cuidado del otro/otra, también implica desaprender sentidos que nos han legado, con la intención de interrumpir lo que sucede habitualmente.

Nos encontramos con una perspectiva de autoridad que instituye ligazón, habilitándonos como educadores a crear condiciones de autonomía y liberación de la infancia:

La autoridad sería, en este sentido, el ejercicio de la narración misma, lo que nos liga, nos reúne y nos separa de otros...Hablar de autoridad es hablar de lo que hacemos para tomar la responsabilidad de sostener lo nuevo que crece en ellos y en nosotros, no para perpetuar lo que viene siendo, sino para soportar/aceptar las pérdidas y hacer de ellas una oportunidad de crecimiento, para proteger lo frágil y no destruirlo, para conectarnos, con la infancia -la propia y la de otros- y no para olvidarla, alejarla, ignorarla o temerle (Greco, 2011, pp. 50- 63)

Algo similar propone Pierella (2009) cuando introduce el concepto de autoridad, aduciendo que se trata de un ejercicio que implica habilitación del otro, acontece en un sitio colectivo, los adultos son quienes asumen responsabilidades respaldadas por instituciones, en las cuales se puede depositar confianza (Pierella, 2009, p. 33). En este sentido Inés Dussel y Myriam Southwell argumentan "...conlleva una responsabilidad: la de

asumir la tarea de transmitir/enseñar algo a otros, introducirlos en otros lenguajes y códigos y darles herramientas para moverse en el mundo” (Dussel y Southwell, 2009, p. 27), no obstante, desde nuestro lugar de educadores necesitamos producir una nueva escena, donde sea posible mirar de otro modo la realidad escolar “(...) volver a mirar implica posicionarse como protagonista, como intérprete situado en una escena quizá conocida, también, en un hacer memoria” (Nicastro, 2006, s/p).

Frente a esta circunstancia hay que re-constituir otro sitio, pensemos en los actores escolares que componen la situación educativa -estudiantes, docentes, personal administrativo y de maestranza, familias, personal de cooperadora escolar, supervisora, padrinos, misioneros del culto católico, presidente de junta de gobierno y otros sujetos sociales-, autorizando entre los mismos otros modos de relación, como apuesta pedagógica que aliente a permanecer pensando en el crecimiento de la institución a partir de un trabajo colectivo, que se instaure como novedad; prevaleciendo siempre el goce y el deseo del encuentro, pues como anuncia Cornu (1999), no hay mundo sin otro y precisamente lo común que nos/los une funda la pregunta sobre el modo de relación con el otro.

Desenlaces posibles en la fundación del vínculo pedagógico

La construcción del vínculo pedagógico en las escuelas en contexto rural es un objeto de estudio que poco se ha explorado; las investigaciones que prevalecen, en gran parte, centran su mirada en la enseñanza en secciones múltiples (Iglesias, 1995; Cragolino, 2006; Terigi, 2008; Santos Casañas, 2011; Díaz, 2012; Mayer, 2014; Brumat y Baca, 2015; Biasioli, 2016, entre otras).

En las organizaciones educativas seleccionadas se observa un decrecimiento de matrícula, como consecuencia del despoblamiento rural; al indagar sobre las posibles causas de la migración familiar, las directoras enuncian argumentos recurrentes, reiterándose la escasez de trabajo, derivado de nuevas dinámicas laborales, inducidas por el avance tecnológico de los últimos años, y al mismo tiempo se advierten nuevas configuraciones de familias, con pocos integrantes.

En medio de transformaciones demográficas, las explicaciones emitidas por las docentes y los sucesos cotidianos que acontecen en la escuela anticipan otros modos de autoridad y un vínculo pedagógico fundado en relaciones colectivas y democráticas. La forma de interpretación de las normas y el modo de institución de los saberes⁸ habilita una confluencia de sentidos, acuñando al mismo tiempo una forma particular de desarrollar el oficio de enseñar.

Las particularidades de la enseñanza en contexto rural revelan modos de autorización, cimentados principalmente en el trabajo simultáneo de los grados y secciones de Nivel Inicial, el abordaje de propuestas pedagógicas institucionales e inter-escolares, incluyendo investigaciones, talleres, actos escolares, entre otras peculiaridades. Los rasgos referidos articulan una gestión institucional plural, sostenida por una multiplicidad de sujetos colectivos.

Es oportuno graficar la participación de los Padrinos de escuelas rurales en el acto pedagógico, tributando sentidos que acarrearán la novedad a la experiencia educativa; en la Escuela del Caso A, el grupo de jóvenes o Padrinos de la Provincia de Buenos Aires han aportado las computadoras, generando en el proceso didáctico la incorporación de nuevos lenguajes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En tanto, en la Escuela del Caso B, la Madrina, también radicada en la provincia citada colabora con los obsequios en la jornada del Día del Niño y participa posteriormente junto a la comunidad educativa en el acto de cierre del año escolar, ofreciendo presentes y recursos educativos para los estudiantes, como modo de habilitar sus trayectorias escolares. Las escenas relatadas ofrecen otras pautas de afiliación pedagógica en la ruralidad, originadas principalmente por estos nuevos actores sociales, quienes advienen en clave de una particularidad en la Modalidad de Educación Rural.

Las recurrencias reflejadas en las prácticas de enseñanza dan cuenta de la existencia de formas didácticas específicas⁹ en el desarrollo de la tarea pedagógica en secciones múltiples, construidas particularmente por las mismas maestras, situación donde tienen en cuenta la organización didáctica, saberes seleccionados, metodologías empleadas, distribución de tiempos y espacios, relaciones intersubjetivas, ingreso de asociaciones no gubernamentales, entre otros; los factores aludidos contribuyen a vigorizar un hacer docente que habitualmente se pone en valor, conviniendo con la expresión “invención del hacer” nombrada por Terigi (2008, p. 137), se trata de un saber desplegado en el particular oficio de enseñar.

⁸ Al hacer alusión al concepto saberes, recupero ideas de Cerletti, quien expresa “Conviene aclarar que utilizaremos la expresión saberes en un sentido más amplio que el de un conjunto de conocimientos reconocidos socialmente y su eventual puesta en acto. (...), los saberes incluyen, por lo tanto, las normas o las pautas que regulan las acciones de las situaciones” (Cerletti, 2008, p. 79).

⁹ Las formas didácticas específicas refieren a la enseñanza simultánea y por agrupamientos de estudiantes (Nivel Inicial y Nivel Primario); tal propuesta pedagógica está basada en procesos de enseñanza con diferentes grados de complejidad en el desarrollo de los contenidos, actividades diversificadas, tiempos y espacios institucionales e interinstitucionales, adecuados a los intereses y necesidades de los sujetos escolares.

Por otro lado, las discrepancias notorias entre una y otra escuela están amparadas por la biografía escolar¹⁰ de cada una de las maestras, en primer lugar, como elemento específico que adiciona connotaciones al vínculo pedagógico construido. En segundo orden se entrevé el contexto, la situación económica de las familias y las distancias para acceder a la escuela, volviéndose en algunos casos variables concluyentes en la continuidad de la escolaridad.

Atendiendo estos sucesos que muestra el proceso pedagógico en estas dos instituciones, el cual no pretende universalizar las prácticas escolares que se desarrollan en la mayor parte de las organizaciones educativas de la nueva ruralidad, sino que ampara la intención de mostrar el vínculo pedagógico que las maestras fundan día a día.

En consecuencia, es posible expresar que el vínculo pedagógico se instaura como una construcción política sostenida por sujetos colectivos, el cual articula interrogantes y controversias acerca de los saberes sociales; el mismo se funda en la palabra, la acción de los estudiantes y el amparo del adulto, pronunciándose a través de la escucha, la interrogación, la confianza y el deseo de transmisión de la cultura (Wetzel, 2019, p. 29), implicando la reconstrucción del conocimiento a partir de los sentires de los pobladores y de maestras y maestros, que cotidianamente asumen el reto de educar.

Finalizando el último tramo de este trayecto de escritura se arrojan una serie de escenas ofrecidas por Giorgio Agamben, (2011), recuperadas de la novela de Collodi, precisamente la fantasía expresada en la república infantil es análoga con las experiencias sucedidas en la vida cotidiana escolar, donde un puñado de signos, juegos, sonidos, colores y voces se introducen por los distintos intersticios de las aulas, los patios y los alrededores de la escuela rural:

Ese país no se parecía a ningún otro país del mundo.

Toda la población estaba compuesta por niños. Los más viejos tenían catorce años, los más jóvenes apenas ocho.

¡En las calles, una algarabía, un ruido, un griterío que martillaba el cerebro!

Bandas de chiquillos por todas partes: jugaban a las bolitas, al tejo, a la pelota, andaban en bicicleta, en caballitos de madera; unos jugaban al gallito ciego, otros se perseguían; algunos, vestidos de payasos, devoraban antorchas; otros recitaban, cantaban, hacían saltos mortales, se divertían caminando con las manos y levantando las piernas por el aire; uno manipulaba el aro, otro paseaba vestido de general con birrete de papel y un escuadrón de cartón; reían, gritaban, se llamaban, aplaudían, silbaban; alguno imitaba el sonido de la gallina cuando ha puesto un huevo: en suma, un pandemonium, un baráunda, un bullicio tan endiablado que había que ponerse algodón en los oídos para no quedarse sordo. En todas las plazas se veían teatros de títeres... (Agamben, 2011, p. 93).

Indudablemente, las voces eufóricas y las imágenes en movimiento de los niños jugando, aceleran el tiempo escolar, análogamente nos interpelan y nos invitan a interrogarnos sobre aquello que hace ruido en el itinerario pedagógico, dejando huellas, vestigios, ecos, silencios; en ese movimiento también se recobran gestos, miradas y esperanzas, y se instala al mismo tiempo un sitio posible para la irrupción de acontecimientos. En esta dirección la propuesta de enseñanza es una apuesta ética para filiar a los recién llegados, tal como lo propusiera Arendt (2010), en un tiempo histórico que alberga a una pluralidad de sujetos y por ende abre paso a un mundo común.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Ediciones Adriana Hidalgo.
- Arendt, H. (1996). *La crisis de la educación*, en: Hanna Arendt, *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Editorial Península.
- (2010). *La condición humana*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Bernstein, B. (1971). [1990] *Clase, Código y control*. Madrid, Akal. En: Gandulfo Carolina (2007), *Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Biasioli, O. (2016). *Enseñar, aprender y desaprender. Un encuentro impostergable con la Educación Rural*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Brumat, M. R. y Baca, C. B. (2015). Prácticas docentes en contextos de ruralidad, un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. En: Revista: *Educación, Formación e Investigación*, Vol. 1, N° 2.
- Carli, S. (2004). Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso. En: Frigerio G. y Diker, G. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Editorial Del Estante.
- Ceschi, Z. (2019). Habla para que pueda verte. El valor de la palabra en los espacios denominados "cinco minutos" en Escuelas EFA en Corrientes. En: Rattero C. (Comp.) *Escuelas en contexto rural. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.

¹⁰ Entiéndase por "biografía escolar" al conjunto de rasgos e historias apropiadas por las docentes en sus itinerarios pedagógicos vitales.

- Consejo General de Educación (2008). *Ley de Educación Provincial N° 9890*, Paraná, Entre Ríos.
- (2011). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*, Paraná, Entre Ríos.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Frigerio, G; Poggi, M y Korinfeld, D. (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cragolino, E. (2006). *Estrategias educativas en familias del norte cordobés*. Córdoba. Argentina: Cuadernos FH y CS.
- Cuniberti, E. (2010). *Acercas del Estatuto del Peón Rural*. Buenos Aires: Fondo Económico de la Cultura.
- Díaz, D. (2012). *Los conocimientos cotidianos y sus relaciones con los conocimientos escolares en dos escuelas rurales uruguayas: un estudio etnográfico*. Montevideo, Uruguay: UR.FP.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009). *La autoridad docente en cuestión. Líneas para el debate*. El Monitor de la Educación, N° 20. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrados. *Revista Iberoamericana*, N°15, pp.s/r.
- Gandolfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Giarraca, N. (2001). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO.
- Giarraca, N. (2004). América Latina, Nuevas Ruralidades, viejas y nuevas acciones colectivas. En: Giarraca, N. y Levy, B. (Comps.). *Ruralidades latinoamericanas. Identidades y luchas sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Greco, M. B. (2011). *Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la autoridad en tiempos de transformación*. En: Doval Delfina y Carina Rattero (comps.) *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*, pp. 39- 64. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- (2017). Trayectorias y autoridad. Entrecruzamientos para pensar la escuela secundaria. En: Rattero C. y San Román C. (Comps.) *La escuela secundaria disputa sentidos*. Paraná, Entre Ríos: Editorial EDUNER.
- Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.): *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens.
- Manzanal, M. (2006). *Regiones, territorios e institucionalidad del Desarrollo Rural*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Manzanal, M.; Arqueros, M.; Arzeno, M. y Nardi, M. (2009). Desarrollo territorial en el norte argentino: una perspectiva crítica. En: *Revista Eure*, Vol. XXXV, N° 136.
- Mayer, S. (2014). *Educación Rural, Migración y Relaciones Sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones La Colmena.
- Ministerio de Educación (1884) *Ley N° 1420*. Buenos Aires. República Argentina.
- (2006) *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Buenos Aires. República Argentina.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Plencovich, M. C.; Constantini, A. y Bocchicchio, A. M. (2009). La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura. Buenos Aires, Ediciones CICCUS. En: Záttera O. y Serafini, C. (2012). *La educación en contextos rurales*. Buenos Aires. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Pierella, M. P. (2009). Autoridad y Educación. Breves notas sobre nuestra historia reciente. En: *El Monitor de la Educación*, N° 20. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Pineau, P. (2013) ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En: Pineau, P.; Dussel, I. y Carusso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Edit. Paidós.
- Ranciére, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona (España): Ediciones Laertes.
- Rattero, C. (2009). La pedagogía por inventar. En: Skliar C. y Larrosa J. (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens.
- (2011). Habitar la pregunta. Notas en el vínculo "Infancias y Educación". En: Doval D. y Rattero, C. (comps.). *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- Rattero, C. (2019). Escuelas en contexto rural. Voces y miradas. En: Rattero, C. (Comp.). *Escuelas en contexto rural. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- Santos Casañas, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. En: *Revista de Currículum y formación del profesorado*. Madrid, España.
- Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina.
- Wetzel, M. R. (2019). Construcción del vínculo pedagógico en la escuela en contexto rural. En: Rattero, C. (Comp.). *Escuelas en contexto rural. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- Zattera, O. y Serafini, C. (2012). *La educación en contextos rurales*. Buenos Aires. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.