

Identidad, representaciones y formación docente en contextos de ruralidad.

Lisandro David Hormaeche y Elena Heritier.

Cita:

Lisandro David Hormaeche y Elena Heritier (2017). *Identidad, representaciones y formación docente en contextos de ruralidad. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/345>

XII Jornadas de sociología. Recorridos de una (in)disciplina. La sociología a sesenta años de la fundación de la Carrera. Carrera de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. universidad de Buenos Aires. 22 al 25 de agosto de 2017, CABA.

Título de la ponencia: Identidad, representaciones y formación docente en contextos de ruralidad.

Autores: Lisandro David Hormaeche, Elena Heritier, María del Carmen Gaviot, Alicia Díaz

Eje 6: Sociología de la educación y enseñanza de la sociología

Mesa 63: Trabajo, formación e identidades docentes. Aproximaciones teórico-metodológicas y experiencias de investigación

Institución de pertenencia: ISFD Colonia Barón / UNLPam / ISFD J. B. Alberdi / ISFD Macachín

E-mail: lisandrohormaeche@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *Las prácticas educativas en contextos de ruralidad en la Provincia de La Pampa* (Disposición N° 073-DGES-16). Es un avance de las acciones propuestas y pretende exponer el contexto de la investigación, el escenario socioeducativo, la importancia de la formación docente inicial para los contextos de ejercicio de una práctica en ámbitos de ruralidad y las representaciones de los docentes y futuros docentes acerca del significado que se le otorga a “ejercer la docencia en una escuela rural”. La investigación involucra a diversas instituciones de formación docente de la provincia de La Pampa que se ubican en la región norte y sur de la misma. Se trabajó con normativas nacionales y jurisdiccionales, diseños curriculares de la formación docente inicial y entrevistas a docentes y estudiantes de Carreras de Formación Docente. Si bien el trabajo de campo es incipiente, se exponen algunos resultados preliminares que permiten afirmar que estudiantes y docentes vinculan el ejercicio de la docencia en ámbitos rurales a representaciones cristalizadas que no permiten permear los cambios de los contextos socioeducativos rurales, las transformaciones que tuvo la escuela y, en ocasiones, el desconocimiento del propio territorio.

Palabras clave: educación rural, representaciones, formación docente, territorios

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *Las prácticas educativas en contextos de ruralidad en la Provincia de La Pampa* (Disposición N° 073-DGES-16). Es un avance de las acciones propuestas y pretende exponer algunas líneas teóricas de la investigación, la descripción de la normativa para la modalidad de educación rural y anticipar algunos resultados del trabajo que está en proceso de recolección de datos en torno a la realización de encuestas.

Se considera en esta ponencia la importancia de la formación docente inicial para los contextos de ejercicio de una práctica en ámbitos de ruralidad y las representaciones de los docentes y futuros docentes acerca del significado que se le otorga a “ejercer la docencia en una escuela rural”. La investigación articula varias instituciones de diversos niveles educativos lo cual enriquece la mirada y complejiza los análisis posibles. Puntualmente en esta ponencia se trabajó con normativas nacionales y jurisdiccionales, diseños curriculares de la formación docente inicial y entrevistas a docentes y estudiantes avanzados de varias instituciones de nivel superior a los efectos de describir el contexto jurisdiccional en términos normativos y esbozar algunas líneas en torno a las representaciones que existen acerca de la educación en contextos de ruralidad.

Educación y contextos de ruralidad

Los estudios rurales sobre América Latina han tenido una producción más que interesante y prolífera en los últimos años centrandose en el impacto de las políticas neoliberales en los sectores campesinos e indígenas. Este proceso provocó una serie de transformaciones y cambios que dieron paso a una nueva ruralidad, ampliando la visión del campo de la agrario a lo rural, y enfatizando la multifuncionalidad de los espacios rurales debido a la creciente importancia de las actividades no agrarias y de las más fluida e intensa interrelación entre lo rural y lo urbano, y lo local con lo global. Esto conllevó a identificar significativos cambios en los patrones culturales de la vida en espacios rurales. La distribución de la tierra e términos de propiedad, la llegada de diversas empresas transnacionales y los procesos de cambio sucedidos a partir de 2000 con la llegada al poder de distintos estados latinoamericanos de partidos políticos que ampliaron (al menos desde el discurso) su mirada sobre lo rural, plantearon una especie de ‘nueva reforma’ conducida por el estado aprendiendo las lecciones del pasado y asegurando una mayor participación campesina en su diseño y ejecución¹.

Uno de los principales cuestionamientos al concepto clásico y económico de ruralidad fue, justamente, que se dejaba de lado una perspectiva más territorialidad, es decir, una visión que

¹ KAY, C. (2007) “Algunas reflexiones sobre los estudios rurales en América Latina” en *Iconos*. Revista de Ciencias Sociales Núm. 29, Quito, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica Ecuador, septiembre 2007, pp. 31-50.

contemple su impronta sobre el espacio concreto. Lo rural ya no será definido como un sector, sino como una situación concreta que caracterizó o caracteriza un recorte específico del territorio como unidad de gestión que permitirá integrar a una realidad económica multisectorial dimensiones políticas, sociales, culturales y ambientales.²

En términos de la educación rural, la cultura rural se encontró en un proceso de cambios, producto de nuevas formas de valorar lo rural desde lo urbano, asociadas a nuevas actividades de ocio y recreación al aire libre, como por ejemplo el ecoturismo. No obstante, la educación rural siguió revelando problemas en cuanto a desarrollos para cambiar la oferta. Los cambios en los contextos socioeconómicos y políticos permitieron identificar algunas problemáticas que, sumadas a los contextos donde se desarrollaron, se plantearon alternativas tendientes a transformar el hecho educativo en sí, desde adentro para que los niños y docentes entiendan los proyectos como propios. Estas alternativas se basaron principalmente en la transformación estructural de los procesos culturales en la escuela, teniendo en cuenta la necesidad de aprender nuevas formas de pensar.³

Desde 1944 existieron en América Latina cuatro posiciones que ubicaron la educación como una categoría diferenciada (educación urbana – educación rural), o bien, como una educación simplemente. La concepción de una educación en función del aquí, el ahora y para el futuro, sin distinción urbana – rural, es decir, una “Pedagogía del medio”, llevó a considerar la educación en función del contexto. Esta postura se instaló en la actualidad porque dejó de lado el dilema urbano – rural. Además, hizo posible tomar en cuenta la educación en escuelas de contextos urbanos marginales. Las demandas de la educación en los contextos de ruralidad llevaron a pensar en acciones reales provenientes de las políticas agrarias. Surgió la necesidad de articular acciones en que el Estado, como garante de principios básicos de la Nación y sus habitantes, se hiciera presente ante estas demandas generando alternativas reales y efectivas. Procurando soluciones eficientes y a largo plazo.⁴

La desterritorialización de la escuela ha sido consecuencia de entenderla como el último eslabón de un sistema sectorial, jerárquico y autorreferencial y además pensarla como un sistema cerrado y aislado. Un enfoque de territorio en políticas públicas implica un Estado planificador del desarrollo con capacidad de incorporar heterogeneidades y particularidades de los territorios, con políticas de corto, mediano y largo plazo, potenciando miradas y acciones intersectoriales que articulen lo local y lo central.⁵

² CASTRO, H. y C. REBORATTI “Revisión del concepto de ruralidad en Argentina y alternativas posibles para su definición”. Ministerio de Economía y Producción; Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos; Dirección de Desarrollo Agropecuario; PROINDER. Serie estudios e investigaciones N° 15, Buenos Aires (selección), 2008.

³ MENDOZA, C. C. “Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas” en Revista Geoenseñanza Vol. 9 (2) julio-diciembre de 2009, pp. 169-178.

⁴ SOLER ROCA, M. *Educación, resistencia y esperanza*, Buenos Aires, CLACSO, 2014, pp. 173-182.

⁵ CORBETTA, Silvina (s/f) “Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas”, mimeo

En general suele existir una toma de medidas sobre la educación rural pero no existe una conceptualización concreta de lo que significa⁶, lo que genera que las políticas sean transitorias y en muchos casos paliativos para solucionar (en el corto plazo) los emergentes.

Generalmente se identifica a las escuelas rurales a instituciones que dan respuesta a la demanda educativa de comunidades pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa y mayoritariamente caracterizadas por bajos niveles socioeconómicos. Sin embargo, es posible considerar y reconocer la dinámica de las experiencias y procesos formativos producidos y disputados socialmente por diferentes actores. En este sentido, la presencia del Estado y de distintas instituciones y sujetos sociales específicos que construyen y se apropian diferencialmente de los espacios educativos en contextos de ruralidad, exceden las denominaciones tradicionales y complejizan el análisis y las oportunidades de construir otras miradas en relación a la educación rural. Es posible afirmar que 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, a la organización institucional diferente de la escuela común y urbana, y a la necesidad de construir estrategias para atender la particularidad de lo rural. Aparece entonces una fuerte necesidad de fortalecer la formación inicial y continua en el trabajo particular del docente que se insertará laboralmente en contextos de ruralidad.

La educación rural como modalidad en la Provincia de La Pampa

Ley Nacional de Educación N° 26206 considera a 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 los cinco años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria. Este rasgo distintivo implica problematizar los contextos socioculturales vigentes para la aplicación de las normas 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.”⁷

⁶ MENDEZ PUGA, A. M. “Formación de educadores (as) y educación rural: reflexiones y propuestas desde una reconceptualización de la educación básica” en Revista digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural, Año 1 N° 1, julio de 2003.

⁷ Texto de la Ley de Educación Nacional N° 26206, 2007

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 (...)”⁸

El Capítulo X de la Ley Nacional es exclusivamente para la modalidad de Educación Rural. En el mismo se explicita 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.”⁹

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.

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 sancionada el 13 de agosto de 2009 por la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de La Pampa y publicada en el Boletín Oficial el 4 de septiembre del mismo año adhiere totalmente a los objetivos y comparte responsabilidades de la modalidad rural: “El Ministerio de Cultura y Educación en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos”.¹⁰ Sin embargo, no profundiza, al menos desde el discurso enunciativo, ninguna particularidad al respecto, considerando las características de la geografía provincial. En tal sentido, el Capítulo XI de la mencionada Ley, explicita los objetivos de esta modalidad: Son objetivos de la Educación Rural:

Garantizar el acceso a los saberes establecidos para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales; Promover diseños institucionales que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia, durante el proceso educativo, garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema dentro de la Provincia y con otras

⁸ ídem, artículo 11, capítulo II

⁹ ídem, artículo 49, capítulo X

¹⁰ Texto de la *Ley Provincial de Educación N° 2511*, 2009, Artículo 78, Capítulo XI

jurisdicciones; y Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamiento de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del Sistema Educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante.¹¹

En líneas generales, y con la finalidad de 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 documento denominado “Educación rural en el sistema educativo nacional”, en él se detallan las definiciones y orientaciones de la modalidad rural.¹² 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. Para ello, se establecieron dos ejes de trabajo como:

[...]el reconocimiento de agrupamiento de escuelas en todo el territorio nacional y el reconocimiento y la determinación de formas de organización institucional adecuadas para garantizar la escolarización en estos espacios y por consiguientes la atención a la situación de enseñanza y el aprendizaje en contextos de salas, grados o años múltiples.¹³

Con el objetivo de resolver diferentes problemáticas cotidianas de las escuelas, en este caso rurales, se sugiere trabajar en agrupamiento, por ello se entiende como “una unidad para analizar necesidades y posibilidades de un conjunto de escuelas que comparten condiciones por la localización y como ámbito de aplicación de alternativas de trabajo conjunto.”¹⁴

De esta manera, las diferentes escuelas van a tomar decisiones en relación a la extensión de obligatoriedad, educación a jóvenes y adultos, atención de niños y jóvenes con discapacidad, trabajar en forma conjunta con la modalidad artística o educación intercultural bilingüe, considerando la decisión jurisdiccional como determinante para la efectiva concreción de las políticas educativas.

Los planes de estudio del Profesorado de Educación Primaria

¹¹ ídem, artículo 79, capítulo XI

¹² Resolución del Consejo Federal de Educación N° 109/10. *Educación rural en el sistema educativo nacional*, 2010

¹³ ídem, p. 7

¹⁴ ídem, p. 11

Uno de los cambios más importantes de los planes de estudio de todos los profesorados que se dictan en la provincia de La Pampa es la duración de cuatro años y la incorporación del campo de la práctica. Estos cambios, entre otros, fueron adoptados por la transformación curricular que se llevó a cabo a partir del año 2007 con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente y de la unificación de ciertos criterios de cara a la formación de los futuros docentes¹⁵. Si bien los Institutos Formadores de docentes y la Universidad responden a jerarquías y dependencias ministeriales distintas, se pueden encontrar algunas características comunes en planes de los profesorados de educación Inicial y Primaria, por ejemplo, en relación a los porcentajes de cumplimiento de cantidad de horas de los tres campos de formación: general (entre el 25% y el 35%), específica (entre el 50% y el 60%) y de prácticas profesionales (entre un 15% y 25%)¹⁶. En el caso del campo de la práctica profesional se incorporan espacios curriculares en todos los años con duraciones anuales (en el caso de los ISFD) y cuatrimestrales/anuales (en el caso de los planes de estudio de la Universidad).

Los perfiles de egresados de los planes de primaria refieren en general a la comprensión de la realidad educativa, la contextualización de las prácticas, la formación disciplinar en clave de los procesos de enseñanza de cada nivel para el que se forma entre otros aspectos. Sin embargo, y en relación al tema que nos ocupa, no se especifican cuestiones que proyecten al graduado laboralmente en ámbitos rurales.

En el caso de los Institutos de Formación Docente, se especifican en el caso de las prácticas el desarrollo de las mismas en distintos ámbitos e incluyen allí las escuelas con modalidad rural. En ese nivel de explicitación, se entiende que quedará a criterio y posibilidades de las instituciones formadoras desarrollar algunos mecanismos para cumplir con esta opción a partir de la propia definición de los proyectos institucionales y los acuerdos de trabajo con las distintas escuelas asociadas. También en los Institutos de Formación Docente se encontró la posibilidad de cubrir las unidades curriculares denominadas Espacio de Definición Institucional, con seminarios relativos al a temática. En este sentido, la denominación que se le dio a estos fue en un caso “Educación en contextos de ruralidad” y en el otro “Educación Rural”. Ambas propuestas responden a una serie de sugerencias provistas por la Dirección de Educación Superior en el marco del documento del Instituto Nacional de Formación Docente (2009) *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares Educación Rural*. Los contenidos que recorre el EDI se podrían sintetizar en tres

¹⁵ Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (2007)

¹⁶ Ídem, p. 11

unidades temáticas: 1. Los contextos de ruralidad y la educación¹⁷; 2. Políticas educativas para la Educación Rural¹⁸; y 3. Formación docente inicial y contextos de ruralidad¹⁹

Contrariamente, en el plan de estudio de Universidad no se contempla en ningún contenido de las unidades curriculares, el abordaje de la Educación Rural para los profesorados de Educación Inicial y Primaria, y no se han registrado propuestas de seminarios ni talleres extracurriculares que permitan la apropiación del conocimiento de este tipo de educación por parte de los estudiantes. Solamente se da como opción la temática en una actividad optativa de la carrera de Ciencias de la Educación pero sin haberse concretado aún la posibilidad de dictado.

Las representaciones acerca de ‘enseñar’ en contextos de ruralidad

Las teorías de la representación social, usualmente vinculadas a la psicología social y la sociología, señalan con frecuencia que ésta permite conceptualizar lo real a partir del conocimiento previo, es decir, es un trabajo interpretativo de un conocimiento que a su vez está configurado ya a partir de representaciones que fueron construidas colectivamente. Pues es la sociedad misma la que da los instrumentos del pensar a los individuos. Pero además, toda representación social es una orientación para conductas sociales.²⁰

La complejidad del concepto de representaciones sociales reside en la articulación de diversas características que difícilmente se pueden integrar en una sola unidad, sin dejar flexibilidad en sus interconexiones. En este sentido dicho concepto relaciona varios aspectos que acercan a la comprensión de la realidad de las otras personas, como la experiencia personal, el sistema cultural en el que se desenvuelven, la sociedad y el grupo social con el que se relacionan²¹.

Denise Jodelet²² considera que la noción de representación social involucra lo psicológico y lo social, fundamentando que el conocimiento se constituye a partir de las experiencias propias de cada persona y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos a través de la sociedad. Vistas desde este ángulo, las representaciones sociales surgen como un proceso de elaboración mental e individual en el que se toma en cuenta la historia de la persona, su experiencia

¹⁷ Incluye: Aproximaciones a la educación en espacios rurales. Perspectivas y conceptos en claves socio-histórica y socio-antropológica. Los espacios sociales rurales, sus transformaciones y los conflictos en Argentina y América Latina.

¹⁸ Incluye: Las Políticas educativas en contextos rurales. Sociedad rural, Estado y educación en perspectiva histórica. Las Escuelas rurales: su lugar en el espacio rural, dinámica y organización. Perspectivas jurisdiccionales sobre la educación rural.

¹⁹ Incluye: Los docentes rurales. Prácticas y procesos formativos. La *otra* educación rural. Experiencias educativas en movimientos sociales campesinos-indígenas en América Latina. Debates y posibilidades en torno a los contextos socioculturales actuales.

²⁰ MOSCOVICI, S. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Editorial Huemul S.A., 1979; JODELET, D. “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”. MOSCOVICI, S., (Ed.), 1993, pp. 469-949.

²¹ IBÁÑEZ, T. *Ideologías de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Editorial Sendai, 1988; BANCHS, M. “Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación”, *Boletín de AVEPSO, n° XIV*, 1991, pp. 3-16.

²² JODELET, D. “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”. MOSCOVICI, S., (Ed.), 1993, pp. 469-949.

y construcciones personales propiamente cognitivas²³. Al respecto, Álvarez²⁴, señala que las representaciones sociales articulan campos de significaciones múltiples, y que son heterogéneas. Llevan las trazas de los diferentes lugares de determinación, pueden articular elementos que provienen de diferentes fuentes que van desde la experiencia vivida hasta la ideología reinante. Son una forma de conocimiento que tiene un carácter colectivo e individual, esto coloca a las representaciones en dos universos teóricos relacionados con las determinaciones sociales y con la conceptualización.

La realidad social es una realidad construida y en permanente proceso de construcción y reconstrucción. En este proceso, que podría decirse que es a la vez cultural, cognitivo y afectivo, entra en juego la cultura general de la sociedad pero también la cultura específica en la cual se insertan las personas, las que en el momento de la construcción de las representaciones sociales se combinan. Esto permite afirmar que toda persona forma parte de una sociedad, con una historia y un bagaje cultural, pero a la vez pertenece a una parcela de la sociedad en donde comparte con otras ideologías, normas, valores e intereses comunes que de alguna manera los distingue como grupo de otros sectores sociales.²⁵

Desde otro punto de vista, las representaciones sociales se gestan en la vida cotidiana y el conocimiento que se obtiene por medio de éstas, se refiere a los temas de conversación cotidianos de los seres humanos. No representan simplemente opiniones "acerca de", "imágenes de" o "actitudes hacia", sino teorías o ramas del conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad. Son un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse ellos mismos y manejar su mundo material y social y segundo: permitir que tenga lugar la comunicación entre los miembros de una comunidad, proyectándoles un código para nombrar y clasificar los aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

Otra línea de trabajo teórico sobre el estudio de las representaciones sociales es el que trabaja, en el caso de Argentina, José Antonio Castorina (UBA) y su equipo, quienes proponen que

Toda realidad aparece representada o reconstruida desde el sistema de valores subjetivos o grupales, de modo tal que los individuos consideran como la realidad misma aquello que depende de tal reconstrucción. Por lo tanto desde el punto de vista epistemológico, las RS no son un reflejo de la realidad, son su estructuración significativa. Una estructuración que depende de factores contingentes, vinculados a

²³ BANCHS, M. "Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación", *Boletín de AVEPSO*, n° XIV, 1991, pp. 3-16.

²⁴ ÁLVAREZ, C. *Los Jóvenes, Las drogas y el alcohol. Un estudio de sus representaciones sociales*, Santiago de Chile, CIDE, 1995.

²⁵ BANCHS, M. "Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación", *Boletín de AVEPSO*, n° XIV, 1991, pp. 3-16.

la situación o contexto social y de factores más generales, como la ubicación del individuo en la organización social o la historia del grupo.²⁶

Es decir que (...) las representaciones sociales no son un reflejo de la realidad, sino su estructuración significativa, de modo tal que para los individuos se convierten en “la realidad misma”²⁷.

Roger Chartier²⁸ afirma que el estudio de una sociedad a través de la cultura se realiza por la representación por la que los individuos y colectivos dan sentido a su mundo. El concepto de representación enlaza tres grandes realidades: las representaciones colectivas en las que los individuos incorporan las divisiones del mundo social y organización de las pautas de percepción y apreciación; formas de exhibición del ser social o poder político, a través de ritos o símbolos; y representación de una identidad social o poder dotados de estabilidad. Chartier plantea pues una historia de las representaciones cruzadas con las prácticas sociales, es decir, con una noción de apropiación consistente en las operaciones para dotar de sentido al mundo.

Las representaciones colectivas, definidas a la manera de la sociología de Durkheim, incorporan en los individuos, en forma de esquemas de clasificación y de juicio, las divisiones mismas del mundo social. Son ellas quienes “llevan las diferentes modalidades de exhibición de la identidad social o del poder político, como los hacen ver y creer los signos, las conductas y los ritos (...) estas representaciones colectivas y simbólicas encuentran, en la existencia de los representantes, individuales o colectivos, concretos o abstractos, la garantía de su estabilidad y de su continuidad”²⁹.

Las voces de docentes y estudiantes acerca de ‘lo rural’

En el presente apartado se analizan algunas de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes hasta el momento³⁰ en diversas instituciones formadoras localizadas en el norte y sur de la provincia de La Pampa. Dichas instituciones tienen dentro de su oferta académica profesorado

²⁶ CASTORINA, J. A.; A. BARREIRO y F. CLEMENTE “La impronta del pensamiento piagetiano en la teoría de las representaciones sociales” en CASTORINA, J. A. (Comp.) *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires, Miño & Dávila Ediciones, 2007, pp. 160-161.

²⁷ CASTORINA, J. A. “Psicología de los conocimientos sociales en los niños y teoría de las representaciones sociales” en CARRETERO, M. y J. A. CASTORINA *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires, Paidós, 2010, p. 155

²⁸ CHARTIER, R. *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona, Gedisa, 1992; CHARTIER, R. “La historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas. OLÁBARRI, I. y F. J. CASPISTEGUI (Comps.) *La “nueva” historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid, Editorial Complutense, 1996; CHARTIER, R. “Existe una nueva historia cultural” en MADERO, M. & GAYOL, S. (Comps.) *Formas de historia cultural*. Los Polvorines, UNGS/ Prometeo, 2007.

²⁹ CHARTIER, R. “Existe una nueva historia cultural” en MADERO, M. & GAYOL, S. (Comps.) *Formas de historia cultural*. Los Polvorines, UNGS/ Prometeo, 2007, p. 41.

³⁰ En la actualidad el equipo de trabajo se encuentra en proceso de análisis de la totalidad de los datos recabados. En esta ponencia se ha tomado una serie de entrevistas con las que se contaban al momento del envío de la misma.

correspondientes a los niveles inicial y primario (ISFD y Universidad). Se han tomado tres aspectos sobre los que se analizan las entrevistas: conceptualización de la educación rural, su importancia en el contexto provincial y las herramientas en términos de formación para ejercer la docencia en escuelas rurales.

La voz de los estudiantes

La mayoría de los estudiantes de grado desconocen las características de la educación rural. Aquellos que mencionaron algunas características destacan que las mismas se encuentran relegadas con poca presencia del Estado, presentan desigualdades en relación a las instituciones educativas pertenecientes a zonas urbanas, poseen una matrícula baja y un número insuficiente de docentes. Si bien algunas características coinciden con la visión clásica acerca de la educación rural, no se logra visualizar en los estudiantes otros aspectos que complejizan las particularidades de este tipo de educación en torno a la organización de las mismas tal lo explicitado en apartados anteriores. Este conocimiento parcial de la educación rural lleva a considerar que la importancia exclusiva de la misma en la provincia radica en el acceso y derecho a la educación de niños y niñas que se ven imposibilitados de asistir a instituciones ubicadas en zonas urbanas por diversos motivos. En relación a las herramientas que la mayoría de los estudiantes explicitaron como imprescindibles para ejercer como futuros docentes en instituciones de la modalidad, se prioriza alcanzar una buena formación académica inicial a través de la realización de prácticas para lograr obtener los conocimientos adecuados de manera integral. También se menciona la existencia de otras tales como recursos materiales, tecnológicos y de infraestructura que se desprenden de la visión clásica de la educación rural que los estudiantes poseen en general. Si bien algunos también ven necesario que el docente cuente con estrategias diversas, un número menor de estudiantes indica la necesidad de tener una formación académica sobre educación rural. De este modo se observa una contradicción ya que por un lado no se tiene en cuenta que el docente debe estar capacitado para desempeñarse en este ámbito, pero por otro lado, enfatizan en el conocimiento de diferentes estrategias.

Un número reducido de estudiantes afirma que los contextos rurales posibilitan la enseñanza individualizada lo que permite establecer un mayor vínculo con las familias y el sentir un estado de pertenencia del lugar. Asimismo, favorece la adquisición de aprendizajes significativos y evita desigualdades en relación al acceso y derecho a la educación. En este caso, se acerca a la visión renovada de la educación rural, territorializada en clave de las necesidades del contexto y generando oportunidades genuinas de trabajo para la institución educativa y la comunidad.

La voz de los docentes

En general se visualiza que los docentes entrevistados poseen conocimiento sobre las características de la educación rural tales como: modos de organización en plurigrados, número de matrícula y docentes bajo, mayor vínculo entre docentes-alumnos y contexto coincidiendo con una visión más amplia y renovada de la educación rural. Asimismo, la mayoría de los docentes remarcan la importancia de este tipo de educación en la jurisdicción como garante del derecho y acceso a la educación en niños que se encuentran alejados de las zonas urbanas en correspondencia con lo explicitado en la Ley Nacional de Educación y la Ley Provincial de Educación. También aducen que es imprescindible la inclusión de la educación rural en la formación académica inicial ya que permitiría que los estudiantes de grado adquieran conocimientos sobre particularidades que poseen las instituciones que tiene la modalidad y el contexto donde están inmersas. Sin embargo en este último caso, no se aclara si la inclusión de la 'educación rural' refiere a una unidad curricular obligatoria en el plan de estudio o al abordaje integral de la misma en términos del perfil del graduado y articulando los diversos campos de la formación.

Conclusiones

Del trabajo de campo realizado hasta el momento es posible inferir que la mayoría de los estudiantes vinculan el ejercicio de la docencia en ámbitos rurales a representaciones cristalizadas que no permiten permear los cambios de los contextos socioeducativos rurales, las transformaciones que tuvo la escuela y, en ocasiones, el desconocimiento del propio territorio. No obstante remarcan la importancia de que en la formación inicial y continua se incluya a la educación rural como contenido y se desarrollen prácticas docentes en instituciones de modalidad. Algunas miradas de los estudiantes es posible se vinculen a los contextos urbanos de su propia formación obligatoria y, en el caso de la educación superior, donde desarrollan su tránsito por el profesorado sesgando la mirada sobre la temática.

En el caso de los docentes, la mayoría advierte sobre la complejidad de la formación y proyección laboral en contexto de ruralidad de los futuros egresados. Sin embargo, no se han explicitado elementos que permitan indagar acerca de las propuestas que los colectivos docentes generan institucionalmente para brindar las herramientas necesarias al respecto.

En relación a la normativa, es un avance la presencia de capítulos exclusivos sobre la modalidad rural aunque, en el caso de la provincia de La Pampa, no se encuentra normada y reglamentada sino de forma fragmentada. Los aspectos se cubren, generalmente, con propuestas y materiales provenientes del Ministerio de Nación tales como las recomendaciones curriculares y de organización como se ha comentado en puntos anteriores.

Los planes de estudio tienen intencionalidades de apertura a partir del campo de la práctica para contextualizar los procesos de formación inicial pero, sin la debida articulación y apoyo de las autoridades correspondientes, es probable que solo queden en propuestas e intenciones.

Se considera oportuno profundizar en los análisis de los materiales y datos recolectados para complejizar y proyectar nuevas producciones en el marco del proyecto de investigación en curso que puedan contribuir al diseño de políticas para formar docentes con conocimientos sólidos y preparados para el trabajo en instituciones educativas en contextos de ruralidad.

Bibliografía

ÁLVAREZ, C. *Los Jóvenes, Las drogas y el alcohol. Un estudio de sus representaciones sociales*, Santiago de Chile, CIDE, 1995.

Consejo Federal de Educación (2007) *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Resolución N° 24/07.

BANCHS, M. “Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación”, *Boletín de AVEPSO, n° XIV*, 1991, pp. 3-16.

CASTORINA, J. A.; A. BARREIRO y F. CLEMENTE “La impronta del pensamiento piagetiano en la teoría de las representaciones sociales” en CASTORINA, J. A. (Comp.) *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires, Miño & Dávila Ediciones, 2007, pp. 149-175.

CASTORINA, J. A. “Psicología de los conocimientos sociales en los niños y teoría de las representaciones sociales” en CARRETERO, M. y J. A. CASTORINA *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires, Paidós, 2010, pp. 153-171.

CASTRO, H. y C. REBORATTI “Revisión del concepto de ruralidad en Argentina y alternativas posibles para su definición”. Ministerio de Economía y Producción; Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos; Dirección de Desarrollo Agropecuario; PROINDER. Serie estudios e investigaciones N° 15, Buenos Aires (selección), 2008.

CHARTIER, R. *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona, Gedisa, 1992

CHARTIER, R. “La historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas. OLÁBARRI, I. y F. J. CASPISTEGUI (Comps.) *La “nueva” historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinarietà*. Madrid, Editorial Complutense, 1996

CHARTIER, R. “Existe una nueva historia cultural” en MADERO, M. & GAYOL, S. (Comps.)

Formas de historia cultural. Los Polvorines, UNGS/ Prometeo, 2007.

CORBETTA, Silvina (s/f) “Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas”, mimeo.

JODELET, D. “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”. MOSCOVICI, S., (Ed.), 1993, pp. 469-949.

KAY, C. “Algunas reflexiones sobre los estudios rurales en América Latina” en *Iconos*. Revista de Ciencias Sociales Núm. 29, Quito, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica Ecuador, septiembre 2007, pp. 31-50.

MENDEZ PUGA, A. M. “Formación de educadores (as) y educación rural: reflexiones y propuestas desde una reconceptualización de la educación básica” en Revista digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural, Año 1 N° 1, julio de 2003.

MENDOZA, C. C. “Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas” en *Revista Geoenseñanza* Vol. 9 (2) julio-diciembre de 2009, pp. 169-178.

MOSCOVICI, S. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Editorial Huemul S.A., 1979

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 109/10. *Educación rural en el sistema educativo nacional*, 2010

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, 2007

SOLER ROCA, M. *Educación, resistencia y esperanza*, Buenos Aires, CLACSO, 2014, pp. 173-182.

Textos de la Ley de Educación Nacional n° 26206, 2007. disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Textos de la Ley Provincial de Educación n° 2511, 2009. disponible en: www.lapampa.gov.ar/leyes-de-consulta-frecuentefrecuente/7482-ley-no-2511-estableciendo-nueva-ley-de-educacion-provincial.htm