

# Prácticas docentes rurales en contextos de globalización

Práticas docentes rurais em contextos de globalização

Rural teaching practices in Globalization contexts

Marcelo Gastón Jorge-Navarro y Lorena Elizabeth Sánchez  
Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino  
Universidad Nacional de Salta. Conicet. Argentina  
mjorgenavarro@conicet.gov.ar – lorenasanchez@conicet.gov.ar

Fecha de recepción: 26 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 6 de agosto de 2014.

59

## / RESUMEN /

El desarrollo de las nuevas tecnologías rompe las fronteras de lo urbano y llegan a los contextos rurales en diferentes formas, generando nuevas visiones, expectativas y desafíos a los sujetos. La escuela rural no queda ajena a estos fenómenos sociales donde la transgresión de la tecnología enfrenta a los docentes a situaciones para las cuales no siempre han sido formados. Alumnos con nuevas expectativas y exigencias al rol docente, derivadas de nuevas formas de socialización, donde el uso de celulares, redes sociales y los programas de televisión parecen entrar en la escuela generando en el docente la sensación de un “espacio invadido”.

El siguiente artículo presenta resultados parciales de una investigación aun en curso que se desarrolla en escuelas rurales de la provincia de Salta, e indaga acerca de los contextos de aprendizaje y el impacto de las nuevas tecnologías en las prácticas docentes en escuelas primarias. Para este trabajo enunciamos en particular las formas en que impactan estas exigencias, desde lo emocional y lo profesional en el trabajo diario de los docentes.

Nuestro abordaje de tipo cualitativo busca describir las características de las prácticas docentes, para comprender los nudos problemáticos que irrumpen en sus espacios instituidos, abriendo intersticios para nuevas indagaciones y reflexiones de las prácticas en contextos rurales.

Palabras claves: práctica docente, contexto rural, socialización, tecnologías.

### **// RESUMO //**

O desenvolvimento das novas tecnologias quebra as fronteiras do urbano e alcança os contextos rurais de diferentes maneiras, produzindo novas visões, expectativas e desafios aos sujeitos. A escola rural não fica alheia a estes fenômenos sociais em que a irrupção da tecnologia coloca aos docentes situações para as quais nem sempre foram formados. Os alunos apresentam novas expectativas e exigências relativamente ao papel docente, derivadas de novas formas de socialização onde o uso de telemóveis, redes sociais e programas de televisão parece entrar na escola gerando no docente a sensação de “espaço invadido”.

60

O presente artigo apresenta resultados parciais de uma investigação ainda em curso que se está desenvolvendo em escolas rurais da província de Salta e levanta questões a respeito dos docentes em escolas primárias. Neste trabalho identificamos em particular os impactos destas exigências, a partir das dimensões emocionais e profissionais do trabalho diário dos docentes.

A nossa abordagem, de tipo qualitativo, procura descrever as características das práticas docentes a fim de compreender os nós problemáticos que emergem nos seus espaços instituídos, abrindo interstícios para novas indagações e reflexões das práticas em contextos rurais.

Palavras chave: prática docente; contexto rural; socialização; tecnologias.

### **/// ABSTRACT ///**

The development of new technology breaks the boundaries of the urban and reaches rural contexts in different ways, creating new visions, expectations and challenges to the subjects. The rural school does not remain outside these social phenomena where teachers face the challenge of technology in situations for which they have not

been trained. Students with new expectations and demands on the teacher's role, arising from new forms of socialization, where the use of cell phones, social networks and television programs seem to enter school creating in the teacher the feeling of an "invaded.space".

This paper presents partial results of a research still in progress taking place in rural schools in the Province of Salta, and inquire about learning situations and the impact of new technologies on teaching practices in primary schools. For this work we state in particular the ways in which these requirements impact from the emotional and professional in the daily work of teachers.

Our approach, that is qualitative, seeks to describe the features of teaching practices, to understand the problems that appear in their own areas, opening gaps for further research and reflection on the practices in rural contexts.

Key words: teaching practice, rural context, socialization, technologies.

\* \* \*

## **LA EDUCACIÓN RURAL EN LA ARGENTINA: BREVE RESEÑA HISTÓRICA** 61

El universo analítico constituido por las escuelas rurales de la provincia de Salta, presenta un grado importante de diversidad, que se ha complejizado en la segunda mitad del siglo XX, teniendo en cuenta los procesos de urbanización creciente y las migraciones internas y fronterizas, ello sin dejar de ocupar la educación rural un espacio significativo de la oferta educativa de la zona.

En la Argentina existen actualmente 12.000 escuelas primarias rurales, concentrándose el 73% de las mismas en las regiones del Noroeste y Noreste del país. A estos datos, se suma la existencia de indicadores, que dan cuenta de profundas y persistentes desigualdades en las condiciones de vida, y en el acceso a recursos por parte de la población rural, lo que genera intensas y generalizadas situaciones de pobreza, principalmente en esas zonas.

En la actualidad, la educación rural abarca aproximadamente el 39% de las instituciones educativas a nivel nacional, asistiendo a cerca de un millón de personas. Según el CIPPEC (Centro de Implementación de políticas públicas para la Equidad y el Crecimiento) y la Dirección Nacional de la Evaluación y la Calidad Educativa (DI-

NIECE) en 2007, las estadísticas señalaban que en la región norte de nuestro país, el 21% de los alumnos asistía a estas escuelas.

En la provincia de Salta, existen 622 escuelas rurales distribuidas en el territorio, donde asisten alumnos con características culturales muy diversas, en sus orígenes y formas, que no siempre son contempladas en las estrategias educativas.

Salta es la única provincia argentina cuya característica geo-política incluye ser una jurisdicción que posee límites fronterizos con 3 países (Bolivia, Chile y Paraguay), y otras seis provincias argentinas (Jujuy, Catamarca, Tucumán, Santiago del Estero, Chaco y Formosa), reconociéndose además 9 pueblos originarios y más de 7 dialectos, entre ellos el Aymará: Chiriguano, Chorote: Guaraní, Nivaclé: Toba, Wichí, y Quechua boliviano.

A lo largo de la historia la escuela primaria se impone como una instancia social elemental, para introducir a los miembros de la sociedad a una "cultura común". El sistema educativo público, configuró un dispositivo cada vez más homogeneizador y nacionalizador (Dussel, I. 2004), encargado de reproducir la cultura occidental moderna, que significó para la educación argentina, entre otras cosas, un proceso de inclusión/exclusión.

62

Estos principios de homogeneidad cultural e identidad nacional -plasmados en la ley de educación común N° 1.420 de 1.884- excluyeron los saberes locales en la definición del currículum, marcando una brecha cada vez más creciente entre la cultura escolar, y las culturas de los sujetos. La ley Laínez de 1905, que legisla la creación de escuelas de jurisdicción nacional en territorio provincial, no hizo más que afianzar estos principios.

Así mismo la educación rural permaneció relativamente ausente en la definición del proyecto educativo moderno, y cuando estuvo presente, el eje de discusión solo trataba aspectos como la necesidad de propender al arraigo de la población en el campo, con una educación más práctica y con cierta orientación agrícola. De tal forma la problemática de lo rural, se estableció en términos dicotómicos como: atraso-modernidad, lentitud-dinamismo, conservador-progresista, aislado-integrado, lejano-cercano, colocando a lo rural como categoría residual de lo urbano (Castro y Reboratti, 2008).

A mediados del siglo XX, se realizaron avances en términos de la ampliación del sistema educativo e inclusión social, pero la problemática persistió. El logro de una “escuela rural argentina” fue concebida con una “orientación agrícola” de la enseñanza cuyo fin fuera el arraigo del hombre y su familia a la tierra, expresado en consideraciones que unen la “conciencia agraria” a la “argentinidad” (Sarobe, 1942; Gutiérrez, 2005, Id. 2007).

Durante la década de 1970, el nivel educativo en general sufre un vaciamiento curricular muy importante -en circunstancias políticas complejas, durante el gobierno militar- situando a las escuelas rurales aún más en los márgenes del sistema. Las políticas de educación rural sufren un estancamiento en cuanto la ampliación de cobertura a nivel nacional y provincial.

Con la recuperación de la democracia, a partir de 1983, simultáneamente al desarrollo del Congreso Pedagógico (1984-1988), se sancionó la ley 23.302 de “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes”, y por primera vez la situación de los pueblos indígenas se posicionó en la agenda nacional. Esta ley, finalmente promulgada en 1989, también sentó las bases para la creación del INAI -Instituto Nacional de Asuntos Indígenas- como órgano oficial a nivel del gobierno nacional para encargarse de los asuntos indígenas (Bella, R. 2007)<sup>1</sup>. En estos procesos de burocratización de la problemática indígena en particular, y de la diversidad en general, es que se entrecruzaron propuestas de interculturalidad funcional y posibilidades de emergencia de una interculturalidad crítica. El sistema educativo se vio en la necesidad de encarar el problema, por medio del desarrollo, a partir de los '80, y profundizándose después de los '90, de la modalidad de educación bilingüe en escuelas rurales.

63

El paso de estas consideraciones al reconocimiento de la diversidad cultural siguió constituyendo un tránsito difícil, a pesar de un contexto de ampliación de acceso a la educación rural y el reconocimiento de la diversidad cultural en el territorio nacional. La sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en 1993 contempló la posibilidad de contextualizar los programas educativos con relación a las especificidades regionales, pero fue recién en el año 2006 con la aprobación de la Ley de Educación N°

---

<sup>1</sup> Bella, Rosanna (2007) La cuestión aborígen en la escuela. Análisis de la cuestión en la Ley Federal de Educación. En línea en <http://www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer> consultado el 12 de enero de 2011.

26.206 que la educación rural fue incluida con un grado más significativo de especificidad.

## **EDUCACIÓN, RURALIDAD Y GLOBALIZACIÓN EN LA ACTUALIDAD**

En los últimos tiempos, el escenario de lo rural se tornó (y aún lo hace) difuso en cuanto a sus características sociales, demográficas y laborales. En este contexto, los estudiantes que asisten a escuelas rurales provienen de familias estrechamente vinculadas al trabajo agrícola y tabacalero, en algunos casos provienen de comunidades originarias y se encuentran en una situación económica precaria, y en donde sus núcleos familiares ven en la escuela una “cierta posibilidad de progreso” aunque descreen de sus beneficios reales.

Actualmente, las características de las escuelas rurales primarias van a conformar probablemente un tipo de visión en el sujeto que tiene una perdurabilidad en el paso de este sujeto por la escuela. Las formas de conocimiento y relación con el medio, se rompen al imponer un abrupto cambio de escenario y la pérdida de la familiaridad de las relaciones intrainstitucionales.

64

Sumemos a estas características, las condiciones económicas-laborales que actualmente circunscriben el contexto educativo. La falta de empleabilidad, las dificultades para conseguir empleos estables, la puja por mejores condiciones laborales, más las dificultades para el sostenimiento de la canasta familiar, son condicionantes que en el sujeto, se transforman en presiones por ingresar, aunque sea de manera informal, en el mercado ocupacional, dificultando el proyecto a largo plazo que representa la escuela secundaria y su consecución en un nivel superior.

Podemos afirmar que la educación rural durante el periodo reseñado no ha quedado excluida de las modificaciones y efectos que provocan el creciente proceso de globalización, que particulariza nuestros tiempos y modifica los objetivos y sentido de la educación. De acuerdo a la UNICEF el término “globalización” refiere al proceso de interconexión e interdependencia creciente entre los países a través de redes internacionales de actividad, interacción y poder en las dimensiones:

Económica:

- Aumento masivo en los flujos financieros transfronterizos.
- Liberalización del comercio internacional.
- Desarrollo de sistemas integrados de producción.
- Creciente protagonismo de empresas transnacionales.

Política:

- Creciente influencia de actores externos en el proceso político, tales como empresas transnacionales, organizaciones no gubernamentales e instituciones internacionales (por ejemplo, FMI, Banco Mundial y OMC).
- Fortalecimiento de marcos institucionales supranacionales (Unión Europea) o bloques comerciales de integración regional (MERCOSUR etc.).

Cultural y social:

- Ampliación del alcance de Internet y de la televisión satelital
- Integración virtual al mundo global a través de los medios de comunicación coexistiendo con la escasa capacidad de integración material al mismo.
- Profundas transformaciones en las relaciones interpersonales e intrafamiliares.
- Aumento y diversificación de la migración internacional.

65

No obstante las expectativas de interconexión que suponen estas nuevas formas de relación, la característica que más profundamente designa a nuestro tiempo es la mayor estratificación y desigualdad en las condiciones de vida de las personas, sobre todo en los países más pobres, que presentan niveles bajos o medios de desarrollo industrial y economías altamente dependientes.

Los países con menor desarrollo tiene que responder a los requerimientos de las macro economías y las consecuencias se hacen sentir sobre todo en los sectores históricamente más vulnerados en sus derechos mínimos elementales, cuestión que se resiente profundamente respecto al derecho a la educación y las condiciones dignas de trabajo en las escuelas rurales.

Las desigualdades en el contexto rural se profundizan, se precariza el trabajo de los padres, de los docentes y se pone en riesgo la continuidad de los estudios básicos de niños y adolescentes ante la inminente necesidad de colaborar con la economía familiar. La flexibilización del mercado laboral, la privatización de los servicios públicos, y las exigencias de acreditación escolar pasan a ser nuevos estándares de calidad e incorporación social.

## **ESBOZANDO REFLEXIONES SOBRE LAS ESCUELAS RURALES EN SALTA**

En la educación, desde sus orígenes y hasta la actualidad, la diversidad cultural puede ser pensada como eje de tensión, entre políticas pensadas e impuestas desde un tipo de lógica monocultural, que mantuvo una visión parcial y radicalizada de las necesidades a contemplar en las políticas empleadas en las escuelas argentinas.

Intentando reconocer esta complejidad, la cultura podría entenderse como esa construcción social y dinámica que adquiere presencia y visibilidades diferenciadas en las formas de habitar y significar el mundo, las relaciones y la producción singular que surge de estas relaciones.

66

Las escuelas rurales en la provincia de Salta son un claro ejemplo de esta diversidad cultural, a la que deben enfrentarse los docentes, haciendo su tarea en condiciones no siempre idóneas por la carencia de materiales, recursos, acompañamiento y hasta de apoyo estatal. Sin embargo, cada docente de escuela rural ha sabido a lo largo del tiempo sobrellevar las dificultades a las cuales ha sido sometida la educación rural, por haber sido siempre considerada como un simple apéndice de la educación formal urbana.

Pero la complejidad de la tarea docente en el ámbito rural, no termina en las dificultades contextuales, geográficas, estructurales y pedagógicas, sino que en los últimos años se ha incorporado un nuevo desafío a estos docentes: la tecnología.

Los alumnos de hoy, incluso en ámbitos rurales, van siendo influenciados por medios de comunicación, la llegada de celulares u otros dispositivos de conexión inalámbrica, Facebook y las redes sociales, etc. Generando “conflictos” entre una realidad virtual de un mundo ajeno a esos alumnos, y a su propia realidad. En este entra-



mado, el docente se encuentra ante la dificultad de conciliar aquello que la escuela puede ofrecer, con aquello que los niños y jóvenes esperan de ella.

¿Cómo puede entenderse que la escuela pueda sentirse amenazada por el avance de las tecnologías? ¿Acaso la escuela fue perdiendo espacios en la construcción de subjetividades? ¿Quizás la escuela ya no brinda esas viejas promesas de mejora social, y por ende, parece no ofrecer nada?

Puede pensarse, como señala Daniel Filmus (2001), que la escuela ha dejado de ser una “promesa de ascenso” o al menos de estabilidad social, especialmente para las clases media bajas, y bajas. Las clases medias y populares, al no ver concretadas las promesas de ascenso social, tienden a “desacralizar” la imagen que tradicionalmente tuvo la escuela, aunque siga siendo un factor diferencial.

Según Guillermina Tiramonti (2004:5):

“las instituciones habrían perdido la capacidad de marcar las subjetividades y estamos asistiendo al paso de una sociedad que integraba mediante un proceso de súper socialización de los agentes a través de diferentes agencias socializadoras, entre las cuales se destacan la familia, la escuela y la iglesia, a una sociedad de individuos subsocializados y anómicos”.

67

Este puede ser un argumento para entender como la necesidad social genera el espacio propicio (los intersticios adecuados) para la irrupción de nuevos agentes, que empiezan ocupar nuevos lugares, o lugares viejos en otrora ocupados por otros agentes.

Es así, que en épocas anteriores, el paso por la escuela en la Argentina garantizaba cierta “homogeneidad” en las trayectorias laborales y sociales posteriores. En cambio, en las últimas décadas, y de forma muy acentuada después del 2001, esto no sucede de forma tan marcada. Por el contrario, hay sectores en la sociedad para los cuales la escuela brinda escasas posibilidades de un mejor porvenir.

Ante esta pérdida de terreno por parte de la escuela en la construcción de subjetividades en los alumnos, la tecnología en sus diversas formas, gana terreno, mostrán-

dose atractiva, como un mundo mágico de nuevas realidades, que no suelen ser comprendidas por los mayores.

Plantea Martínez Posadas (2012) que la subjetividad puede ser comprendida de muchas formas posibles y propone construir una definición de la misma como un campo tanto de acción como de representación que se da de acuerdo a las condiciones históricas, políticas, y culturales. El autor señala que es la “capacidad de constituirse a sí mismo como individuo a partir del lenguaje, de la interacción y de la interpretación. Por tanto, en la relación sujeto y la subjetividad se puede puntualizar que el sujeto no está terminado, está en constante constitución cotidiana, teniendo en cuenta que la subjetividad es dada por la experiencia”.

La complejidad de estas realidades no puede entenderse solo por estos aspectos, y nos vemos ante la necesidad de comprender que es lo que ocurre al mismo interior de la escuela, en las mismas vinculaciones entre docentes y alumnos, y entre estos actores y su comunidad, sin olvidar las mismas construcciones culturales que al interior de cada institución educativa ocurre. Nos referimos, a las subjetividades que se construyen y reconstruyen en la relación educativa, en los encuentros cotidianos, siempre singulares y contextualizados, expresados en los rituales, en signos, sentidos y significados.

68

En este sentido podemos introducir el concepto de "gramática escolar" desarrollado por David Tyack y Larry Cuban (2001) que se refiere al “conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; de modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia docente; de reglas del juego y supuestos compartidos que no se ponen en entredicho y que posibilitan llevar a cabo la enseñanza”.

Si bien podemos afirmar que existe una gramática distintiva de lo escolar también tenemos que hacer referencia a las tradiciones y regularidades que caracterizan a cada institución escolar, razón que hace necesario, recuperar las relaciones con el concepto de cultura escolar, vinculado a la singular gramática de cada escuela.

Creemos que las modificaciones que se están produciendo en la gramática escolar de las escuelas rurales están particularmente asociadas a la transformación del tiempo y del espacio. El tiempo real y el espacio físico desde principios de la década del no-

venta con la expansión de internet y el avance del desarrollo de los medios de comunicación no tienen el mismo sentido ni fijeza que antes.

La gramática del tiempo y del espacio en la escuela rural, tradicionalmente eran establecidos como marcas distintivas de los límites de la escuela y del tiempo escolar. Eran dos marcadores simbólicos y reales del aislamiento provisorio que significaba estar en la escuela, respecto al contexto natural de docentes y alumnos.

Sobre este aislamiento característico del mundo escolar encontramos una explicación interesante en la propuesta de Jaume Trilla (1999), quien plantea que esta disposición de apartarse está relacionada con el rechazo a lo contemporáneo y con la idea de que la escuela debe atender a un tiempo pasado o al futuro. Aparecen como protagonistas, la historia hegemónica construida para sostener a la nación y el esfuerzo por definir a un ciudadano que asegure el futuro bienestar de la misma. No obstante, también hay registro de escuelas con una fuerte admisión del presente, empujados por la reflexión y la crítica, escuelas que rompen con el aislamiento, se inmiscuye en su entorno intentando introducir la realidad en la escuela o llevar la escuela a la realidad.

69

El mismo Trilla (1999) señala que la escuela que se aísla vinculándose con el pasado, son escuela que tienen como función recuperar del pasado aquel patrimonio cultural que los estudiantes no pueden aprender por si solos en la vida cotidiana y constituirá una dimensión de la identidad nacional, institucional e individual de los sujetos que participan en su dinámica.

La escuela que se aísla relacionándose con el futuro orienta sus esfuerzos en base a un ideal de futuro construido por consenso pero sin relación con la realidad inmediata. Las escuelas que traen el afuera hacia dentro, introducen en ella "las cosas" de la vida para darles sentido, desestimando de algún modo los aprendizajes alcanzados por medio de representaciones, símbolos o signos. Así, la huerta, el laboratorio, el taller o el museo son intentos de introducir la realidad en la escuela. Y las escuelas que salen hacia fuera se introducen en la realidad. Están en contacto con el medio, se vinculan a las empresas (pasantías laborales), a la vida y medios cotidianos, reproducen formas y usan objetos de la vida cotidiana como instrumentos para aprender el curriculum.

Las escuelas rurales según su historia y dinámica presentan en diferentes grados estos componentes, la particularidad de esta forma de comprender el aislamiento o las relaciones institucionales está signada por el control por parte de la cultura y la gramática escolar. El aislamiento y regularidad que se vivía en las escuelas en otras épocas está siendo modificado por la intromisión de nuevos medios y elementos que modifican el tiempo y el espacio escolar.

Los espacios configuran la materialidad de sentidos y significados, a decir de Alfredo Veiga-Neto (2000) “el espacio produce”, la arquitectura da cuenta de valores, ubicación, cercanías y distancias. En escuelas precarias, en escuelas con estructura pero sin servicios, en escuelas albergues sin dormitorios, en escuelas con dormitorios y sin autorización para dar albergue se tejen culturas singulares, únicas. Las fronteras de lo escolar y lo no escolar, están más allá de su propia arquitectura pero también cuentan con una historia en la que cobra centralidad esta infraestructura y el tiempo que viven en ella.

La gramática escolar, el sentido del tiempo y del espacio están investidos por la eficacia simbólica que se ha creado y establecido en la historia escolar. De acuerdo a Zizek (2001), la eficacia simbólica, podría explicarse y ejemplificarse cuando “hay un cierto momento misterioso en el cual una disposición burocrática pasa a ser realmente efectiva, queda registrada por el gran Otro de la institución simbólica”. Esto refiere al efecto por el cual las normas dejan de ser impuesta para instalarse como parte de las prácticas naturalizadas, incuestionadas y dignas de respetarse.

70

Es la eficacia simbólica de su propio rol la que es percibida con extrañamiento por parte de los propios docentes. Al no poder comprender la presencia de nuevos códigos de comunicación se replantea las posibilidades de gestionar la enseñanza, los límites y el respeto frente a los nuevos desafíos, no obstante en ese extrañamiento se amplían las posibilidades de reformular la cultura y renovar la gramática escolar.

## **REFERENCIAS DEL TRABAJO DE CAMPO**

Para nuestro trabajo de Investigación, tomamos como referencia los datos obtenidos en escuelas rurales de la zona norte y la zona sur de la provincia de Salta, com-

prendiendo 13 escuelas primarias. Cinco escuelas en el Departamento de Cachi, cuatro en el Departamento de Orán, dos en Guachipas y dos en la Caldera.

En nuestra etapa de recolección de datos el interés por conocer y comprender las características de la educación rural en la provincia y su vinculación con las nuevas tecnologías, nos permitió un diálogo de intercambios abiertos con distintos actores de escuelas de las localidades mencionadas en el párrafo anterior, donde el principal interés fue escuchar las inquietudes que los docentes quisieran expresar y responder a las preguntas que generó nuestra presencia en las escuelas.

La organización del trabajo comprendió tres etapas:

- a) Presentación,
- b) Entrevista no directivas con los actores institucionales y
- c) Recorrido por las instalaciones y el espacio escolar.

La estancia mínima en cada escuela fue de una jornada completa, no obstante este tiempo se extendió cuando la circunstancia así lo requirió.

71

En estos relevamientos, surgió como preocupación común de los docentes, la incorporación del uso de celulares en la vida cotidiana de sus alumnos y la influencia que tienen los programas televisivos de aire. Directivos y docentes entrevistados hicieron menciones espontáneas a este tema, en particular vinculado a un sentimiento de incertidumbre y desafío ante la imposición de estos objetos por parte de sus alumnos.

Los docentes entrevistados, se han desempeñado siempre en espacios rurales, y se caracterizan asimismo como “*maestros rurales*”, aunque en algún periodo se hayan desempeñado o se desempeñen también en escuelas urbanas, cuestión que según expresan, solo confirmó su preferencia por la vida de la escuela rural. En este sentido los docentes se expresan sobre sus esfuerzos para preservar los espacios curriculares de “huerta”, adiestrar a los estudiantes en el uso de herramientas y reconocimiento del valor de estas tareas, entre otras actividades características de la ruralidad.

En medio de estos relatos surge el tema que nos ocupa, la influencia de los programas televisivos de aire en la conducta, el lenguaje y las inquietudes de los estudiantes, y las nuevas formas de comunicación que genera la posesión del celular.

Se preguntan los docentes respecto a los celulares:

- *¿Por qué tienen celulares si no hay posibilidad de comunicarse, no hay señal y no tenemos electricidad?*
- *¿Cuál es el sentido de tener algo que no tiene utilidad aquí?*
- *¿Acaso creen que no nos damos cuenta que no sirven?,*
- *“Antes no se sentía eso de la popularidad, ahora dicen que si no tienen celular no existen, que se yo ni teléfono fijo hay aquí y ellos gastan en eso”.*
- *“Se la pasan molestando con las fotos y las grabaciones, a veces hasta se los tengo que quitar, pero tampoco se puede, por sus derechos y bueno, no sé qué hacer “*

Las inquietudes se multiplican y complejizan en las escuelas que efectivamente hay “señal” y electricidad:

- *“antes la escuela era más segura, pero ahora no sabemos quién puede estar espiándonos”,*
- *“los chicos con eso de los mensajes de texto e internet, están expuesto a que cualquiera los engañe”,*
- *“no entiendo porque se envían mensajes entre ellos si están en el mismo lugar”,*
- *“Son un peligro esos aparatos se filman, se sacan fotos, no reservan nada, yo pensaba que era más peligroso para las niñas pero los chicos también se muestran”,*
- *“no sé qué tareas hacer con el celular, en la capacitan nos dan cosas interesante pero aquí no sirven de mucho casi nada”,*
- *Con eso es más difícil controlarlos, los más grande se organizan por mensajes de texto y se escapan,*
- *Entiendo que así se pueden comunicar más con la familia, pero es con quienes menos hablan.*

72

Sobre la influencia de los programas de televisión expresan su asombro y disgusto frente a los valores que proponen:

- *“Cada vez están más mal hablados, creen que queda bien hablar como en Tinelli, si los corregís te hacen caso, pero cuando no están en clase se tratan mal, se hablan mal”*
- *“ahora conocen muchas cosas y eso los hace más rebeldes, desean otras cosas y aquí saben que no las van a tener”*
- *“los chicos imitan los escándalos que ven en la tele”*
- *“es raro para mi ver como las actitudes de los chicos es diferentes, son como más adelantados que los chicos de antes, es porque miran mucha tele, en el campo no hay mucho más para hacer”*

Aunque esto es una apretada síntesis de las inquietudes que se han expresado en las entrevistas, creemos que conforma un eje problemático profundo y revelador de las transformaciones de la vida cotidiana de las escuelas rurales, síntoma de las transformaciones de orden histórico a nivel sociocultural, que se presentan como estructurales en estos escenarios.

## **INTERPRETACIONES INICIALES: A MODO DE RESULTADOS**

73

Los relatos podrían comprender tres tipos de preocupaciones centrales:

- La necesidad de incorporar el uso de los celulares y el análisis de los medios de comunicación como parte del currículo.
- La falta de recursos y capacitaciones acorde con sus necesidades e inquietudes.
- La emergencia de nuevos códigos en las relaciones sociales entre los estudiantes, con una fuerte exposición de su intimidad.

Las escuelas guardan regularidades que las caracterizan, así el tiempo y el espacio, han sido históricamente constitutivos de la gramática escolar. La organización del tiempo y la delimitación del espacio cercaban física y simbólicamente a la escuela. En las escuelas rurales y en particular las que cuentan con la modalidad de albergue, el tiempo y el espacio se amplían, la escuela está más allá de las aulas, se instala en medio del tiempo libre de los estudiantes y los docentes que permanecen durante toda la semana conviviendo, el tiempo regula los encuentros, el inicio y el final de cada instancia del día.

Los alumnos que dan vida a las escuelas pertenecen a un nuevo tiempo histórico que construyen sus biografías entre las tensiones de carencias materiales, según marquen las modas del mundo virtual que ingresan a sus vidas mediante la televisión e internet. El deseo es estimulado desde la necesidad de adquirir determinados objetos y formas de relacionarse por ejemplo “estar comunicados”, romper las barreras del tiempo y del espacio. También sus biografías escolares se van inundadas de sentidos propios de su tiempo histórico junto a formas más convencionales sostenidas en sus contextos e instituciones.

Las luchas por la apropiación de los bienes económicos o culturales son, inseparablemente, luchas simbólicas por la apropiación de esos signos distintivos que son los bienes y las prácticas enclasadadas o enclasantes, o por la conservación o la subversión de los principios de enclasmamiento de las propiedades distintivas. En consecuencia, el espacio de los estilos de vida, esto es, el universo de las propiedades por las que se diferencian, con o sin intención de distinción, los ocupantes de las diferentes posiciones en el espacio social, no es otra cosa que el balance, en un momento dado, de las luchas simbólicas que tiene como apuesta la imposición del estilo de vida legítimo y que encuentra una realización ejemplar en la lucha por la tenencia de los emblemas de clase, bienes de lujo, bienes de cultura legítima o modo de apropiación legítima de los bienes. La dinámica del campo en la que los bienes culturales se producen, se reproducen y circulan, proporcionando beneficios de distinción, o mejor, "de clase", manifestación legítima, esto es, transfigurada y desfigurada de la clase social, no existe más que mediante las luchas por la apropiación exclusiva de los signos distintivos que constituyen la "distinción natural" (Bourdieu, 1989: 246-247).

74

Cada ámbito de actuación contiene dinámicas naturalizadas que permiten estabilidad y confianza entre los participantes, cuando un nuevo componente irrumpe en el ritmo de estas dinámicas, se producen cuestionamiento sobre la conveniencia y origen del nuevo componente, tener una nueva red de sentidos sostenida en la confianza real y simbólica, es un proceso variable.

Los docentes en sus discurso se describen a sí mismo como padres sustitutos en particular en las escuelas albergues. Dicen sentir que desconocen los códigos de las



relaciones entre los alumno y se sienten vulnerados en sus posibilidades de protección y control de los mismos. La escuela ya no puede ser un continente seguro, aislado y plenamente diferenciado de la vida no institucionalizada. Esta intromisión parece escaparse del curriculum y no encontrar un lugar en la escuela rural.

La relevancia de la situación se pone de manifiesto cuando expresan su temor ante las modificaciones que esto implica, no tanto sobre sus funciones estrictamente pedagógicas didácticas, sino a las modificaciones en los vínculos y relaciones entre alumnos y entre alumnos y docentes.

Preocupaciones relacionadas a las funciones que cumplen más allá de la atención del aula, ya que la convivencia deja al descubierto, en particular entre adolescentes y preadolescente, la influencia de los nuevos modelos en relación. No hay recreos reales para los docentes, no hay un momento para relajarse, de intimidad, todo el espacio y el tiempo docente se encuentran atravesados por la responsabilidad del cuidado de los niños, la presencia del celular, interfiere en el control, amplía la intimidad y la complicidad entre los alumnos, inaugura nuevos códigos y formas de relacionarse dejando al margen a los docentes

75

Los espacios “no cubiertos” por la escuela, parecen encontrar nuevos elementos en su trama, agentes externos a la escuela, no pensados para educar que sin embargo, ganan terreno en las opciones educativas de la zona.

En la actualidad se sigue valorando el espacio íntimo como lugar privilegiado de construcción de uno mismo y de lo que se es, en cambio el espacio público, es un espacio estigmatizado, sin sentido y amenazador, en términos generales de esta tendencia. Por eso, ahora surge la intención de mostrar lo que pasa con la intimidad, debido a los cambios que se han dado en los últimos tiempos, desconfiamos de la existencia de la intimidad. Siendo las redes sociales quienes intensifican esta situación, manifestada como un fenómeno instalado en nuestra sociedad, la sociedad intimista ahora expuesta (amigos, actuaciones, gustos, entre otros) [...] las redes sociales son una muestra del tipo de modelo o institución que funciona bien y es compatible en nuestra sociedad, aspecto donde se pone en evidencia que elegimos hasta cierto punto, pero de alguna manera también nos eligen, ya que se

hace difícil para la sociedad actual no estar conectado porque significa placer; sin embargo, hay un momento donde surge la necesidad de desconectarse y esto se manifiesta como un mecanismo de poder, De este modo, “la Intimidad se presenta como espectáculo” (Martínez Posada, 2012:86-87).

Estos nuevos elementos son la tecnología en sus diversas formas y que llegan a ocupar lugares “vacantes” en la socialización de los alumnos de escuelas rurales, y enfrentan a los docentes a situaciones para las cuales no necesariamente están preparados, y en las cuales no siempre se sabe actuar.

Podemos afirmar que los debates que se plantean en torno de los cambios en los proceso de desarrollo y aprendizaje de niños y adolescentes, tienen bases sólidas para afirmar que algunos procesos madurativos se presentan en forma más temprana que hace una década atrás. El conocimiento del entorno mediato y remoto, se produce desde temprana edad mediante la socialización primaria en el núcleo familiar y las socializaciones que se lleva a cabo mediante los medios de comunicación que estén presente en el entorno familiar. También hay un pronto reconocimiento de sí mismo como sujeto independiente, como sujeto de derechos con demandas particulares.

76

Se ilustra esta tendencia con la notable precocidad que muestran los niños y niñas actuales para pensar y expresarse sobre temas que antes estaban reservados a las personas adultas, el inicio cada vez más temprano de su interés por la sexualidad y la mayor autonomía que hoy demuestran frente a las decisiones o puntos de vista de los padres. Todo lo anterior estaría relacionado con una cultura sobreestimulante, en la que se está expuesto a una gran cantidad de información, al tiempo que crecen los niveles de expectativa en la sociedad adulta y particularmente en la escuela y la familia, frente a aquello que deben lograr los niños desde fases muy tempranas de su desarrollo. (Bernal Romero T.; Jaramillo, J. M.; Mendoza Ramos, L. et. al., 2009:285)

Los niños y jóvenes llegan hoy a la escuela con un bagaje cultural amplio, con grandes cantidades de información y conocimientos fragmentados que provienen de múltiples fuentes. La tecnología no constituye solo una herramienta, sino que transforma los modos de acceso al conocimiento, las formas de percepción, la participación

del sujeto y las redes de interacción social. Se suman, a esto, la marginalidad, la pobreza, la segmentación que alcanzan de modos diferenciados al conjunto de la sociedad.

Antes estas condiciones, las escuelas rurales deben adaptarse a nuevas transformaciones que marcan las nuevas condiciones sociales del contexto donde están insertas, y las interpelan una vez más, como ocurrió a la largo de la historia, a reconfigurarse para poder ganar terreno y consolidarse en una posición de valorización por parte del sistema, que siempre le fue esquivo.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

La estabilidad que otorgan las rutinas cíclicas a los docentes, se ven modificadas por la irrupción de nuevas subjetividades. La reflexión y el análisis de los nuevos requerimientos y escenarios, están aún en proceso de reconocimiento. Sin embargo la contundencia de la vida cotidiana da muestras de que se han instalado y tenemos que incorporarlas a la gramática escolar.

77

A las funciones de enseñanza, cuidado, educación y crianza, se suma las exigencias del curriculum oficial. El uso y abuso de las tecnologías rompen las regularidades conocidas, impactan en la subjetividad de los docentes y se hacen presente con una naturalidad en el tejido histórico de la identidad de los alumnos aun en escuelas aparentemente alejadas de la influencia de la globalización.

Los mundos virtuales y los medio de comunicación constituyen un régimen de poder, como proyecto socio-político, cultural y económico, en los diferentes tiempos y espacios, estableciéndose como organización social disciplinaria, donde los sujetos se producen desde esta cotidianidad, así como las formas de ser y estar en el mundo; es decir, que el sujeto está en constantes cambios y puede ser otro en diferentes espacios y tiempos, como un terreno oportuno para experimentar y diseñar nuevas subjetividades (Martínez Posada, 2012).

En esas formas de experimentar y diseñar nuevas subjetividades, los cuerpos se revelan sexuados y muchas veces antes de la aparición de signos biológicos, el impacto subjetivo de esta etapa antes se vivían en privado, en forma casi oculta y silenciada,

ahora con la construcción de la adolescencia cómo un tiempo legítimo de búsquedas y descubrimiento, no solo el cuerpo cobra un lugar privilegiado sino también los significados que se construyen en torno a un nuevo tipo de intimidad pública y gráfica, el pensamiento se hace materialidad en los mensajes de texto y fotografías con clara intención sensual, la culpa y el temor por la proximidad del cuerpo adulto no produce el mismo impacto, se abre a un nuevo tipo de socialización que los docentes muchas veces no llegan a comprender ni compartir.

La soledad y el aislamiento geopolítico en que se están inmersas estas escuelas, acentúan la incertidumbre y la necesidad de recurrir a lo conocido para resolver nuevos problemas, el sentido de democratización y justicia educativa, aún está pendiente para las comunidades educativas rurales.

La legitimación de la voz y de las problemáticas que expresan los docentes muchas veces está ausentes en las propuestas oficiales. El curriculum normativo no reconoce la singularidad de los contextos y las dinámicas de la vida rural, la soledad de los docentes que gestionan estas instituciones requiere nuevas formas de acompañamiento y producción de conocimientos locales.

78

Relegada a un anexo de la educación urbana, como parte de un sistema preparado solo para compensar las distancias geográficas y sociales, la educación rural no logra nunca un lugar de privilegio dentro de la narrativa científica en nuestro continente.

Si bien la educación rural siempre se pensó- probablemente aun siga siendo pensada- por el Estado como un elemento de control social, homogeneización, y compensación, y aunque se desarrolle en contextos sociales donde la economía concentra grandes rasgos de desarrollo para un país, su marginación impidió la construcción de un corpus, lo suficientemente rico para el análisis del entramado complejo que implica la educación rural en todas sus modalidades.

En las últimas décadas los movimientos migratorios, las formas de producción local, y los intereses estatales, confluyeron en la expansión de la escolarización en las zonas rurales. Procesos que fueron cargados de contradicciones entre discurso y práctica, y entre pensamiento y acción.

Actualmente, con las modificaciones del sistema productivo marcadas por nuevas formas de trabajo en la tierra (siembra, producción y comercialización), y la introducción de nuevas tecnologías al mundo agrario, se generó la necesidad de repensar no solo las cajas curriculares de los planes de estudios de las escuelas rurales, sino incluso es una invitación a repensar su formación y sus objetivos.

La educación rural se encuentra ante nuevos desafíos, nuevos actores, y nuevas dificultades, que como en el pasado, son además una oportunidad de cambio y transformación.

Las escuelas rurales tienen por delante una tarea de fortalecimiento de sus modalidades, de crecimiento de sus ofertas, y ante todo de desarrollo de sus estrategias de intervención en zonas rurales, sin perder de vista la calidad de la formación que estas escuelas deben y pueden brindar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernal-Romero, T., Jaramillo, J., Mendoza-Ramos, L. et al (2009). Significados que construyen niños, padres de familia y docentes vinculados a varias instituciones escolares de la ciudad de Bogotá sobre infancia, familia y escuela en el marco de la globalización. En *Diversitas* (5), 2, 283-306.

Bourdieu, P. (1989). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Castillo, S. et al (2007). *Escuelas ruralizadas y desarrollo regional*. Santa Rosa: Ed. Miño y Dávila.

Duschatzky, S. (1996). De la Diversidad en la Escuela a la escuela de la diversidad. En *Propuesta Educativa* (7), 15, 45-49.

González-Pérez, T., y López, O. (2009). *Educación Rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones.

Martínez-Posada, J. (2012). Transiciones en la subjetividad: trazos para pensar las acciones institucionales, la biopolítica y la intimidad. En C. Piedrahita-Echandía, A. Díaz-Gómez y P. Vommaro (Comp.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Plencovich, M., y Costantini, A. (2011). *Educación, Ruralidad y territorio*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.

Tenti-Fanfani, E. (2009). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Buenos Aires: Ed. IIPE-Unesco.

Trilla, J. (1999). *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona: Laertes

Tyak, D., y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica

Unicef (2006). *Globalización e infancia*. Recuperado de:

[www.unicef.org/spanish/media/files/Globalizacion\\_e\\_infancia.pdf](http://www.unicef.org/spanish/media/files/Globalizacion_e_infancia.pdf)

Veiga-Neto, A. (2000). Espacios que producen. En S. Gvirtz *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires, Santillana.

Zizek, S. (2001). *El espinoso sujeto*. Buenos Aires: Paidós.

