



**Dirección General de  
Cultura y Educación**  
Gobierno de la Provincia  
de Buenos Aires

**Subsecretaría de Educación**  
Dirección Provincial de Educación Inicial

**Circular N° 3 / 2007**

---

## **¿Cómo construyen los docentes las prácticas rurales de Nivel Inicial?**

***Prof. María Cecilia Artigue***

Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs. As.

## ¿Cómo construyen los docentes las prácticas rurales de Nivel Inicial? <sup>1</sup>

---

**María Cecilia Artigue <sup>2</sup>**

Cursando un seminario de Maestría, las palabras de un profesor quedaron grabadas en mi mente: "el investigador tiene que sentirse apasionado por el tema que investiga." Si bien este trabajo aun no había sido ni siquiera delineado, sabía que la Educación Rural vinculada al Nivel Inicial me atrapaba. En la misma oportunidad el catedrático agregó. "las investigaciones generalmente en algún punto se "tocan" con nuestras biografías." En efecto haberme desempeñado durante trece años en el Jardín de Infantes N ° 914 de Fulton como directora /maestra y siendo mi procedencia urbana, fue la experiencia más interesante de mi trayectoria profesional. Ingresar al contexto rural para trabajar significó enfrentar un desafío. Múltiples inquietudes poblaban mis pensamientos, las dudas se entremezclaban con los hechos y acontecimientos que no dejaban de asombrarme una y otra vez. Si bien ya tenía suficiente experiencia como docente, significó verme "atrapada" por conocer un mundo que para mí era nuevo. Planteos y replanteos compartidos con compañeros, han matizado las largas esperas en rutas y caminos mientras viajábamos "a dedo." A su vez mi desempeño como docente e investigadora de la universidad me permitió canalizar algunas inquietudes como por ejemplo ¿ cómo construyen las maestras sus

---

<sup>1</sup> El presente artículo es parte de la Tesis de Maestría en Educación con orientación en Ciencias Sociales y Educación: Artigue, María Cecilia (2005): "*Reconocer y re-construir. Prácticas docentes rurales en el Nivel Inicial*" Secretaría de investigación y posgrado. Facultad Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Con excepción de escasos párrafos, el texto ha sido publicado por el Diario "*El Eco de Tandil*" en "*El especial de los 25. Suplemento aniversario de las Concentraciones Escolares Rurales de Fulton y Azucena*", el día 4 de Octubre de 2007, Pág. 10.

<sup>2</sup> María Cecilia Artigue es docente-investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) Facultad Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. [artigue558@yahoo.com.ar](mailto:artigue558@yahoo.com.ar)

prácticas rurales de Nivel Inicial? Aquí es oportuno citar a Boullough (2000) quien afirma que las prácticas docentes no se inician en el momento en que los docentes hacen su ingreso a las instituciones para trabajar. Por el contrario, tienen su origen en experiencias y creencias incorporadas con anterioridad. Las biografías se constituyen en el mejor recurso que permite conocer el itinerario recorrido para construir las. En este marco los relatos cobran fuerza y ofrecen al investigador la oportunidad de escuchar lo que dicen las maestras cuando ejercen la docencia. A través de la narrativa es posible acercarse al conocimiento de una manera diferente recuperando emociones, el sentido singular y colectivo de las experiencias construidas en el tiempo (Mc Ewan, 1998) Detenerse, pensar, narrar, lleva a reflexionar adoptando una mirada más crítica hacia las prácticas y hacia los determinantes políticos, sociales y educativos de la educación en general y de la Educación Inicial Rural en particular.

Entrevistar a los docentes se tradujo en una tarea gratificante y enriquecedora que permitió conocer trayectorias de maestras de zonas rurales del partido de Tandil y que mayoritariamente recibieron formación universitaria entre 1973 y 1986. Los relatos dan cuenta que sus experiencias y creencias han sido incorporadas en interacción con diferentes contextos, los que han contribuido a delinear sus biografías y como parte de ellas, sus trayectorias profesionales.

Miradas desde la singularidad las prácticas docentes no son unívocas, los recorridos no son lineales y las biografías son exclusivas y personales. En este sentido, cada práctica va de la mano de su propia maestra, la que es artífice y arquitecta de lo construido a lo largo de su historia. No obstante, los contextos que se comparten como el de procedencia, el de la formación y el de la carrera docente, generan la apropiación de experiencias posibles de generalizar.

Las maestras han sido formadas para enseñar y no para conducir la institución escolar, por lo que desempeñarse como directoras y a su vez maestras trae dificultad.

Sin embargo, cuando los docentes tienen procedencia rural y una amplia trayectoria profesional en instituciones rurales, las experiencias y creencias incorporadas en la formación no han impactado de igual modo. Las primeras experiencias personales incorporadas en el contexto familiar rural, en la escolaridad primaria rural y las experiencias profesionales rurales, han posibilitado la incorporación de la diversidad lo que genera prácticas docentes más cercanas a la realidad rural.

El limitado impacto de la formación en las primeras experiencias docentes, ha favorecido el desarrollo de prácticas construidas a partir de un aprendizaje más práctico que teórico. Por tanto los mecanismos utilizados para resolver las urgencias

de la práctica se centran en la reproducción de las experiencias incorporadas, en el ensayo y el error o bien en reproducir la experiencia de las más experimentadas.

La disociación teoría - práctica es unívoca y posible de generalizar. Mientras transitan la formación las experiencias generan la creencia de que las prácticas de residencia se constituirán en el contexto de aprendizaje profesional. Pasada esta etapa y una vez iniciadas en la carrera docente, las nuevas experiencias dan lugar a una nueva creencia: en la práctica profesional es donde realmente se aprende. Estas experiencias refuerzan la creencia de ser la práctica en el trabajo, el espacio de aprendizaje docente, desvirtuando el valor del conocimiento y restándole jerarquía a la docencia como profesión.

La disposición de las maestras con relación a las capacitaciones y perfeccionamientos muestra contradicciones. Por un lado, las docentes que realizan cursos de actualización si bien consideran son importantes para su crecimiento profesional, no centran el interés en la calidad ni en el contenido. Las maestras en situación de revista provisional o suplente, encuentran en ellos una alternativa para aumentar el puntaje obtenido en el Ingreso a la docencia y así alcanzar la titularidad, posición que permite en el marco de la estructura educativa, estabilidad y seguridad (relativa) en los puestos de trabajo. Por otro, la generalidad de las docentes ya titularizadas reconocen la necesidad de actualizarse, sin embargo, consideran que solo interesa en los primeros años de la carrera profesional. Las experiencias incorporadas han dado lugar a la creencia de que los cursos han sido de escasa utilidad para la práctica, lo que se traduce en un desinterés por la formación continua. Sin embargo, en otros casos producto de experiencias anteriores es la inquietud personal por el desarrollo de acciones que pretenden alcanzar un nivel superador de profesionalidad. El interés puesto de manifiesto en realizar cursos de especialización en instituciones intermedias (INTA) o de educación superior (Universidad) han propiciado la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales que responden a las necesidades de las comunidades rurales.

Por otra parte las condiciones de trabajo son un aspecto importante para considerar, por las particularidades que las diferencian de las de la ciudad..

El *salario* es un tema del que generalmente no hablan las docentes, sin embargo son de público conocimiento las luchas y resistencias que en representación de ellas hacen los gremios no obstante, no se hacen manifestaciones al respecto. Otorgarle a la

docencia un carácter más vocacional que profesional, posiblemente sea razón suficiente para no mencionar este legítimo derecho.

Las *distancias geográficas* que separan al campo de la ciudad es una de las condiciones laborales que presenta mayor complejidad. El traslado es el principal obstáculo que deben superar cuando no se dispone de movilidad, viajar "a dedo", o en transportes que no son de su propiedad, trae aparejado el temor de la sanción especialmente en lo vinculado al cumplimiento del horario escolar. La normativa por su parte no contempla las condiciones de trabajo rural, por tanto la percepción de desprotección y desamparo en este sentido es general. Las condiciones climáticas influyen notoriamente en la enseñanza, ya que en ocasiones impiden el traslado de alumnos y docentes y obstaculizan su continuidad.

La *soledad* es otra condición de trabajo rural que se refleja especialmente en las maestras de SEIMM. No disponer de un equipo de docentes del mismo Nivel para trabajar, condiciona a sentirse aisladas y en soledad. Las Resoluciones que definen el funcionamiento y organización escolar, suelen aumentar la distancia simbólica entre las necesidades y demandas docentes y las autoridades encargadas de gestionar. Sin embargo, esta percepción no es manifestada por unanimidad, en otros casos la "distancia" que las separa de los organismos de gestión escolar se traduce en un espacio de trabajo caracterizado por la tranquilidad. Las experiencias profesionales incorporadas en instituciones de la ciudad, han significado un contacto continuo con la burocracia y el control. La nueva experiencia rural genera la creencia de haberse "liberado" de tal situación. Sin embargo, los propios relatos reflejan contradicción lo que se traduce en que es equívoca esta percepción. Si bien las autoridades no parecen frecuentar las instituciones rurales para supervisar y asesorar, los mismos padres controlan en la medida en que es posible para ellos controlar. Para las docentes el control se vincula a lo burocrático, las experiencias incorporadas con anterioridad no les permiten visualizar que existen otras formas de control: el control social. Esta creencia es difícil de desarraigar. Las razones se fundamentan en que la mayoría de las docentes solo conocen el control ejercido por las autoridades inmediatas (directoras, inspectoras) y no han incorporado en sus experiencias anteriores el control social ejercido por los padres en el contexto rural. El control dirigido a las maestras se entiende como una forma de participación institucional, la que parece ser negada por la posición que ocupan ciertos grupos sociales en la estructura económico-social rural.

Con relación a la *carga docente* ejercer simultáneamente la función de directora y maestra (en el caso de los Jardines de Infantes) y de maestra a cargo de la institución escolar (en el caso de SEIMM) se traduce en prácticas que reflejan la reproducción de experiencias y creencias según hayan sido los contextos en que se construyeron. Cuando se ha transitado por una escuela rural y se ha trabajado casi exclusivamente en el contexto rural, desempeñar esta doble función no significa un problema, sino que se asume con naturalidad. En estos casos aunque durante la formación los modelos incorporados hayan sido diferentes (cada cargo es ocupado por una persona distinta), han impactado escasamente en la práctica rural. En cambio cuando las experiencias se han construido en contextos escolares y profesionales urbanos, desempeñar ambas funciones exige el desarrollo de prácticas adecuadas a la realidad de las instituciones y contextos rurales que no fueron incorporadas con anterioridad. El aprendizaje basado en las docentes más experimentadas es una alternativa para la superación de las dificultades.

En relación a las prácticas pedagógicas las principales problemáticas se relacionan con la asistencia discontinua y con la sección múltiple.

La asistencia discontinua es una problemática difícil de solucionar. Las condiciones de vida rural se constituyen en elementos condicionantes de la concurrencia regular. En especial las lluvias que producen la intransitabilidad de los caminos, trae como consecuencia la frecuente inasistencia de alumnos, lo que incide en la continuidad de los aprendizajes. Las migraciones de la población rural también contribuyen a aumentar la problemática planteada. Si bien lo enunciado es de alcance general, los más afectados son los niños y docentes que concurren a las instituciones más alejadas del centro urbano y donde las posibilidades de acceso y transitabilidad son menores. Cuando las experiencias docentes anteriores han sido urbanas esta problemática presenta mayor preocupación, en cambio la experiencia rural dispone a las maestras a aceptar esta situación como parte de esta realidad.

La sección única integrada exige prácticas de enseñanza ajustadas a esa realidad. Sin embargo, en general las prácticas parecen responder a modelos incorporados en instituciones urbanas las que generalmente agrupan niños de una misma edad.

En ocasiones se prioriza la enseñanza de los alumnos de cinco años, la menor atención de las maestras dirigida a los más pequeños, podría estar dando cuenta de una distribución de conocimientos poco equitativa. El énfasis puesto en el aprestamiento, el uso del cuaderno, los deberes que los niños deben realizar en el hogar, tiene origen

más en las experiencias docentes urbanas que en la formación, sin dejar de considerar las tendencias de las maestras por lo que prefieren enseñar. En cambio cuando se posee experiencia docente en instituciones rurales, o cuando las docentes hacen explícitas sus inquietudes de superación profesional, los mecanismos utilizados son diferentes. Se enseña al grupo en su totalidad, se utiliza la cooperación de los niños mayores hacia los más pequeños, la exploración colectiva, la resolución de problemas compartidos con el grupo total. Para estas docentes la mejor forma de enseñar es ofrecer a todos las mismas oportunidades para aprender, sin priorizar la enseñanza en los niños mayores próximos a ingresar al nivel ulterior de escolaridad. Se valoriza tanto la función propedéutica como la propia del Nivel Inicial, y por tanto el énfasis de la enseñanza se regula con el propósito de atender a las demandas de todos los niños por igual.

En la percepción que se tiene de los niños entran en juego las experiencias y creencias docentes lo que en ocasiones, marcaría una desventaja en el acceso al conocimiento con relación a los niños de la ciudad. Las imágenes suelen presentarse diferentes. Si bien se reconoce que en la actualidad los niños acceden con mayor frecuencia al contexto urbano y a los medios de comunicación, las maestras con trayectoria profesional urbana generalmente manifiestan distancia cultural, material y simbólica con los alumnos. Si bien las expresiones se remiten a sus saberes, enfatizan más lo que no poseen que lo que tienen, sus debilidades más que las fortalezas. En estos casos expresan que no les leen cuentos, no tienen libros, no se vinculan frecuentemente con material escrito, que el acceso a la socialización es limitado. Pero cuando prevalecen las experiencias personales y profesionales rurales, las percepciones son diferentes. Mientras las primeras realzan lo que les falta, las segundas revalorizan lo que poseen.

A su vez la improvisación se constituye en una alternativa para resolver urgencias en la práctica de la enseñanza. La confianza depositada en las experiencias no da lugar a replanteos. Lo que se hace cuando se enseña es valorado por las maestras, quienes no dudan en manifestar su conformidad con la enseñanza que brindan. Sin embargo, reconocen diferencias entre enseñar en el campo y en la ciudad. Haber incorporado modelos estereotipados permite su reproducción mecánica en la enseñanza rural. Las razones de tal contradicción se encuentran en que si bien perciben la diversidad, no les es posible actuar sobre la práctica para modificarla, porque las experiencias han generado la creencia de ser posible aplicar el mismo modelo de enseñanza en cualquier contexto social en que les quepa desempeñarse.

Dentro de los modos y formas de enseñar, algunas docentes se definen como autoritarias, conductistas y que no respetan los tiempos que los niños necesitan para elaborar, reflexionar y pensar. Esta disposición en relación a la enseñanza hace referencia a otras experiencias que han ido construyendo a lo largo de la trayectoria personal y profesional. Expresan que durante la formación así han aprendido a enseñar.

En cuando al contenido de lo que se enseña en la mayoría de las prácticas ocupan un lugar importante los hábitos y valores. En estos casos además de las tendencias personales se hacen presentes las experiencias y creencias construidas en la formación y en el ejercicio de la docencia. Mientras que cuando se visualizan características personales que se traducen en inquietudes de superación profesional se enfatiza la enseñanza de valores y contenidos.

Las prácticas rurales de Nivel Inicial no escapan al entramado complejo propio de cualquier otra práctica social. Repensarlas y re-construirlas ha permitido conocer las experiencias y creencias y su relación a los contextos en que se construyeron. Los itinerarios recorridos han delineado las trayectorias propias de cada docente y a su vez, la construcción de las prácticas rurales.

En lo personal, ejercer la docencia rural e investigar hasn contribuido al logro de una aspiración profesional: dar respuesta a algunos interrogantes y abrir espacios de discusión y debate en torno a una temática que para muchos docentes es apasionante. En este sentido es oportuno acercar mi agradecimiento a la Directora del Jardín de Infantes N ° 914 de Fulton, Patricia Florez, por el interés puesto de manifiesto en la temática rural, por convocarme para la elaboración del texto publicado en el periódico mencionado anteriormente y su colaboración en la revisión final del mismo.

Dada la importancia de la Educación Rural vinculada al Nivel Inicial sería propicio abrir otros caminos que permitan nuevos hallazgos para enriquecer aun más a los docentes, a los alumnos, a las instituciones y a la sociedad.

## **Bibliografía**

---

ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. (compiladoras) (1992) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila. Bs. As.

ACHILLI, L. (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Homo Sapiens.

ARTIGUE, M.C. (1994/1997) *"El Jardín de Infantes rural: un espacio educativo para los niños del campo."* Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs. As. SECYT. Programa de Incentivos. Facultad de Ciencias Humanas. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) Tandil.

ARTIGUE, M.C.; DESIMONE, M.C.(1998/1999) *"El Nivel Inicial en el medio rural. Políticas educativas, organización institucional y prácticas pedagógicas."* Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs. As. SECYT. Programa de Incentivos. Facultad de Ciencias Humanas. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) Tandil.

BOULLOUGH, R.(2000) *Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado*. En BIDDLE, B Y OTROS *La enseñanza y los profesores I* Paidós. Bueno Aires

BOURDIEU, P. (1991) *El sentido práctico* Taurus. Madrid

BORSOTTI, C.A. (1984) *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. UNESCO. CEPAL. PNUD. Kapelusz. Bs. As.

CRAGNOLINO, E. (2002) *Trayectorias educativas en familias de origen campesino del norte cordobés*. En *Cuadernos de Educación. La Educación como espacio público* Año II N ° 2. Publicación del Área Educación del Centro de Investigaciones Facultad Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

CRAGNOLINO, E.; LORENZATTI, M. (2002) *Formación docente y escuela rural Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática*. En *Revista Páginas*. Año 2. N ° 2 y 3. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba.

EDELSTEIN, G.; CORIA, A. (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz. Bs. As.

FAINHOLC, B. (1980) *La educación rural argentina*. Librería del Colegio. Bs. As.

FRIGERIO, G.; POGGI, M.; TIRAMONTI, G. (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión..* Troquel Educación. . Serie F.L.A.C.S.O.-Acción. Bs. As.

GUTIERREZ, A. (1995) *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Colección Cátedra. Co-edición Universidad Nacional de Córdoba. Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones. Posadas. Argentina.

HUBERMAN, M. (1998) *Trabajando con narrativas biográficas*. En MCEWAN, H.; EGAN, K. (Comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores. Bs. As.

HUBERMAN, M.; THOMPSON, C. WEILAND, S. (2000) *Perspectivas de la carrera del profesor*. En BIDDLE, B Y OTROS *La enseñanza y los profesores I*. Paidós. Buenos Aires

LATTUADA, M (1986) *La política agraria peronista (1943/1983) /2*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires

LERENA, C. (1992) *El oficio de maestro*. En ALLIAUD A; DUSCHATZKY, L ( comp.) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata. Madrid. .

MCEWAN, H. (1998) *Las narrativas en el estudio de la docencia*. En MCEWAN, H.; EGAN, K. (Comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores. Bs. As.

PUJADAS MUÑOZ, J. (1992) *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Centro de investigaciones sociológicas. Colección: Cuadernos metodológicos. N ° 5

PCIA de BS AS ( 1993) *Ley provincial e educación N ° 11602*. La Plata

-----.(2001. 3 ° Edición) *Estatuto del docente y su reglamentación. Ley N ° 10579/87*. La Plata.

-----.DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL. (1972) *Reglamento General para los Jardines de Infantes. Resolución N ° 150/72*. La Plata.

RAMA, G. (1987) *Desarrollo y educación en América Latina y Caribe*. CEPAL – UNESCO. Kapelusz. Bs. As.

RCA. ARGENTINA (1993) *Ley Federal de Educación N ° 24195*. Buenos Aires

ROMERO, L.(1994) *Breve historia contemporánea de Argentina*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

TENTI FANFANI, E. (1992) *El oficio de maestro. Contradicciones iniciales*. En ALLIAUD A.; DUSCHATZKY, L. ( comp.) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

UTTECH, M. (2001) *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Paidós. Bs.As.

VELAZQUEZ, G.; LAN, D.; NOGAR, G. ( Comp.) (1998) *Tandil a fin del milenio. Una perspectiva geográfica*. Centro de Investigaciones geográficas ( C.I.G.) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs. As.

