

› **Rocío Gavrilá**

Dirección General de Cultura y Educación – Universidad Nacional de La Plata

Destreza criolla: habilidad, equilibrio y estilo (docente) en la contingencia de la ruralidad bonaerense

RESUMEN

Este artículo busca exponer las tensiones que se producen en torno a la paradoja educación rural o educación en la ruralidad. Responder a este dilema en diálogo con la Ley de Educación Nacional, permite diferenciar y fortalecer las particularidades inscriptas en el marco legal bonaerense. Como se reconoce a lo “rural” dentro del campo educativo de la provincia de Buenos Aires, el objeto de este artículo será mostrar la productividad pedagógica de este ámbito, a la que se alude en términos de “destreza criolla”, es decir, las habilidades, el equilibrio y el estilo que la comunidad educativa en este contexto desempeñó y desempeña en el marco de la contingencia epidemiológica del último tiempo. En este sentido se abordarán: la habilidad de sortear las dificultades y hacer que el contexto no se constituya en un pretexto, y el equilibrio entre la escuela y la comunidad por mantenerse presentes sin presencialidad. Por último, en las voces de dos docentes de la ruralidad continental y de islas bonaerense se observará el estilo donde la inventiva pedagógica hace que todo sea posible, y el acto educativo sea el objetivo.

Palabras clave: Educación en ruralidad, Ámbito rural continental y de islas, Contingencia epidemiológica, Acciones pedagógicas rurales, Escuelas rurales.

EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: ¿EDUCACIÓN RURAL O EDUCACIÓN EN LA RURALIDAD?

El devenir histórico nacional permite situar el origen de la educación rural a la luz de oficios de enseñanza donde unos pocos inspiraron a otros, con el acompañamiento y la promoción de sutiles estrategias arraigadas en la ciudad y extensivas al campo, como un motor de reproducción de modelo social productivo.

En las últimas décadas se pudo tensionar esta concepción y poner letra y marco a lo rural. La Ley de Educación Nacional n° 26.206, sancionada en el año 2006, establece la estructura del sistema educativo nacional organizado en niveles y modalidades, determina la extensión de la obligatoriedad escolar desde los 5 hasta los 18 años de edad, y plantea las responsabilidades y obligaciones del Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en relación a la educación. La ley deja de manifiesto el derecho a enseñar y a aprender, consagrado constitucionalmente. Cabe señalar que se aplica en todo el territorio nacional en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales, y articula la educación formal y no formal, la formación general y la profesional, en el marco de la educación continua y permanente.

Uno de los cambios más significativos respecto de su antecesora, la Ley Federal de Educación (1993), reside en que en esta nueva ley se reconoce la obligatoriedad de la Educación Secundaria en todo el territorio nacional. Esto conlleva, en términos de política educativa, a expandir los ciclos básicos a ciclos orientados, y a considerar a la ruralidad como modalidad. En la provincia de Buenos Aires, esto se configura de manera diferente y se jerarquiza haciéndola parte de cada uno de los niveles.

La Ley Provincial n° 13.688, se refiere al ámbito rural continental y de islas (art. 48) para garantizar el acceso a la educación de igual calidad y en múltiples situaciones sociales, en todos sus niveles. Enuncia así, la necesidad de definir modelos de organización escolar adecuados, a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas, con el objetivo de promover el desarrollo de la comunidad (arts. 48 y 49).

Se puede decir que, al plantearlo como ámbito, se busca territorializar el espacio, delimitar una manera de coexistir, de formar y de transformar en la limitación signada entre la escuela y la comunidad, y de no particularizar

en esos factores al momento de pensar y elaborar diseños y contenidos curriculares específicos, tal como lo es en la modalidad.

Este marco normativo trajo varios cambios al interior de las comunidades: se amplió la oferta educativa en la ruralidad, permitiendo la convivencia entre las escuelas de la modalidad técnica agraria y las escuelas secundarias para toda la juventud bonaerense. Que pudiera contar con oferta educativa de Nivel Secundario sin tener que alejarse de su familia y de su comunidad, fue muy importante. También así, la población adulta y las personas adultas mayores que no habían tenido anteriormente la posibilidad de terminar la escuela, pudieron acceder a estudios primarios y secundarios.

EDUCACIÓN EN LA RURALIDAD Y EDUCACIÓN PARA LA RURALIDAD

Los sistemas productivos del campo, que representan una buena parte de la economía de la región bonaerense y del país, han generado transformaciones demográficas que interpelan y reconfiguran la perspectiva de la oferta educativa rural, abriendo un camino a cambios sin perder su sentido. Es por ello que la obligatoriedad de la educación desde el Nivel Inicial hasta el completamiento de Nivel Secundario, conlleva a revisar la concepción del espacio rural donde están los establecimientos educativos, y así, afirmar que coexisten dos propuestas que hacen a la educación rural continental y de islas bonaerenses.

Por un lado, se encuentra la educación en la ruralidad, en la que la oferta educativa responde a escuelas de todos los niveles de la educación obligatoria común; y, por otro lado, la perspectiva nombrada como educación para la ruralidad, en la que además de los contenidos básicos del nivel obligatorio, se conjugan el desarrollo de prácticas y tecnologías productivas específicas para la ruralidad. En ella se propicia el arraigo y el desarrollo del estudiantado y sus familias. De esta manera, se invita a problematizar desde la educación y no replicar los procesos que demanda el mercado agropecuario. Aparecen para esto las escuelas secundarias técnicas agrarias, los Centros para la Producción Total (CEPT), las Escuelas de la Familia Agrícola (EFAS), entre otras.

De este modo, se observa que la Provincia sostiene un trabajo que no

está impulsado como educación rural, sino que plantea la educación en la ruralidad continental y de islas como un ámbito.

DESTREZA CRIOLLA

El conjunto de acciones que las comunidades educativas en la ruralidad continental y de islas llevaron adelante durante el último tiempo, puede identificarse con el término destreza criolla. Esta práctica habitual, que promueve tradiciones culturales arraigadas en el territorio rural bonaerense y sus comunidades, es resultado de un conjunto de juegos de agilidad que se transmite y se comparte de generación en generación. La destreza criolla irrumpe como evento social y cultural para demostrar habilidades, equilibrio y estilo, tanto al interior de la comunidad rural, como a quienes, desde otros ámbitos, la observan por curiosidad o interés.

Es por ello que se elige tomar este término propio de la ruralidad para situar históricamente un hacer escuela durante la contingencia epidemiológica. En la destreza criolla se inscribe la posibilidad de acercar el campo a la ciudad, la isla al continente, y de universalizar el derecho a la educación para todas y todos.

HABILIDAD: EL CONTEXTO NO ES PRETEXTO

Desde la propia arqueología escolar, se observa que la escuela en la ruralidad no surge por la necesidad del medio rural, sino para mantener el equilibrio en la matriz política, económica y social del contexto urbano, donde ya estaba presente desde hace décadas el modelo de institución escolar. Tal es así que, con las diferencias propias del contexto, la escuela en la ruralidad persigue la misma intención que su par urbana: formar en pos de un modelo cultural determinado, porque encuentra al interior de las prácticas áulicas un gran desafío en torno a la comunicación, al intercambio y al diálogo social y cultural.

Las dificultades son parte de la actividad cotidiana al momento de organizar y planificar el año escolar en las zonas rurales continentales y de islas. La poca o nula posibilidad de acceso a la conectividad, la falta de luz eléctrica y los vaivenes del clima (crecidas y bajadas del río, lluvias, vien-

tos, el frío intenso o el calor agobiante), luego, el llegar a la escuela, es un desafío diario.

Las y los estudiantes recorren muchos kilómetros a pie, en bicicleta, a caballo, en bote, otras veces deben acercarse hasta la tranquera o llegar hasta el muelle, y después, subirse al transporte colectivo para llegar a la escuela. La presencialidad en las escuelas no solo depende de sortear favorablemente las dificultades de acceso o falta de transporte, a veces también depende de las posibilidades laborales de las familias en las comunidades donde está la escuela. En las escuelas saben que las y los estudiantes estarán allí, siempre y cuando las familias conserven sus posibilidades laborales en este ámbito. La prioridad es el trabajo: los ciclos de inicio y finalización de tareas rurales no siempre son compatibles a los tiempos del calendario escolar, y es ahí donde se altera la continuidad. La soledad y el aislamiento son dos de las categorías más representativas de la ruralidad, también en las y los docentes, ya que en algunos casos hay escuelas de personal único a cargo de la dirección y de la clase, o apenas cuentan con un director y un docente, sin tener un par con quien pensar actividades.

Otra característica propia de la educación en la ruralidad es el “aula agrupada”. En este agrupamiento de años o secciones hay una estrategia y un desafío didáctico pedagógico que implica pensar particulares modos de reunir (donde la matrícula es baja), y se ensayan formas de habitar los espacios de maneras singulares. En el Nivel Inicial el agrupamiento responde a sala multiedad, en el Nivel Primario, a plurigrado y en el Nivel Secundario, a pluriaño.

Ante estas particularidades, las y los docentes desarrollan múltiples estrategias con énfasis en crear y sostener el vínculo pedagógico. Una y mil veces hacen de la escuela en la ruralidad el territorio de lo posible, allí es el lugar donde lo escolar ayuda a pensar, a reflexionar y a dar cuenta de que el contexto no es pretexto para no poder ponerse en el lugar de la otra persona.

EQUILIBRIO: ESTAR PRESENTES SIN PRESENCIALIDAD

La alteración en la continuidad de las trayectorias, la matrícula fluctuante, las chicas y los chicos que abandonan la escuela para ir a trabajar a otras comunidades, no son novedad en este ámbito. La emergencia epidemiológica fue aquí la novedad: por ella se declaró la suspensión general de

las actividades escolares tradicionales,¹ y la reorganización de las que ya estaban en práctica en las escuelas en ruralidad continental y de islas.

Para que haya educación, se debe propiciar el encuentro con un otro, una convivencia del nosotros en un tiempo y en un espacio determinado, pero, al no tener esa certeza de regreso a esa “normalidad”, se desplegaron infinitud de acciones, donde el énfasis estuvo puesto en sostener el vínculo pedagógico, el vínculo con y entre las y los estudiantes, y en reconfigurar las relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad.

La escuela dejó de ser un espacio físico de encuentro para ampliar sus fronteras y mezclarse en la vida cotidiana de la comunidad, sin perder de vista que es ella la presencia máxima del Estado en muchos parajes rurales aislados y dispersos en la geografía bonaerense. Entonces, la educación “en contingencia” desdibuja las esferas de lo público y lo privado (dentro y fuera de la escuela), para hacerse presente y propiciar el encuentro.

El tiempo escolar tradicional se vio alterado en la no presencialidad, en la reconfiguración del encuentro a través de otros modos. La comunidad fue promotora y mediadora de esas nuevas reorganizaciones. Hay registro de docentes que organizaron sus tareas y las acercaron a las delegaciones comunales, y allí, se planeó el retiro o la entrega mediante una visita a los domicilios de las y los estudiantes. La falta o poca conectividad no significó que no hubiera comunicación, sino que habilitó otros espacios para la mediación y fueron los radios locales, la señalética artesanal en muelles (en el caso de las islas) y en los postes de alambrado que “hablaban en nombre de la escuela”, los que avisaron fechas de entregas de materiales, lugares de retiro, inscripción a mesas remotas y saluciones personales, que supieron colarse en esos mensajes.

En aquellos casos en que la conectividad lo permitió, las clases se reprodujeron a través de alguna plataforma que habilitara el contacto audiovisual. De forma remota, sincrónica o asincrónica, la escuela estaba presente. En otros casos, a través de las tecnologías, el equipo docente estableció contacto con las y los estudiantes y sus familias, y organizó de manera particular una secuencialización de tiempos para acompañar y acompañarse como escuela.

¹ Véase: Comunicación n°13/20 de la Subsecretaría de Educación, el documento “Acerca de la continuidad de las políticas educativas. Segunda etapa de cuarentena. Documento Base” y la Resolución n°363/20 del Consejo Federal de Educación.

Las familias, con miradas atentas, intentaron participar en los contenidos y en el aprendizaje de sus hijos. Al tener posibilidad de acercarse a la escuela o contactarse con algún docente, eran ellas quienes llevaban las consultas, y luego ayudaban en su resolución. Algo así como mediadores entre el saber escolar y el aprendizaje “en la mesa de la cocina”.

La escuela a través de sus docentes, no solo se propuso estar presente sin presencialidad, sino que en esa presencia también ponderó mantener el equilibrio en la relación escuela-comunidad, ya que la escuela organiza los tiempos de las y los estudiantes y los de la comunidad que los abraza. El tiempo escolar es tiempo de indagación, de pensamiento, de encuentros con otros y de reconocimiento. En esos destiempo del tiempo, la escuela, a través de las y los docentes, se hizo presente sin presencialidad.

ESTILO: INVENTIVA PEDAGÓGICA

El estilo se ve en las propias prácticas cuando se cuentan las experiencias no para decir lo que se piensa o se siente, sino para pensar lo que se dice, y, en este caso, lo que se hizo y se hace en nombre de la escuela, con un estilo personal.

La voz hablada es vibrátil y permite interpelar con la sonoridad a un otro, a otros, para hacer registro a través de tonos y enunciaciones, sin embargo, la voz escrita mueve y conmueve al ser leída silenciosamente. El estilo se observa en las voces de Galilea Hereñu Alba, maestra y directora de la EP 10 del paraje rural Arditti de Magdalena, y de Martín Romero Vargas, director de la EES 22, en islas de San Fernando, que dan cuenta de sus habilidades y el equilibrio para ser reconocidos como protagonistas de esta destreza criolla. Se inscriben como docentes bonaerenses, con años de oficio y experiencia, en el desafío de la inventiva pedagógica. Sus experiencias dan indicios de cómo estar presentes en la alteración de las temporalidades, ni mejores ni peores, sino que, distintas a las que eran conocidas, definen y transitan otros espacios escolares (improvisados) para ser habitados, e invitan a estar juntas y juntos. Ensayan maneras de acompañar que se salen del modo tradicional, promueven la obligación de la educación, y de este modo, hacen escuela en cada acción.

ANEXO. VOCES EN EL TERRITORIO

“La paseandera”, biblioteca móvil en la ruralidad del Paraje Arditti, Magdalena Galilea Hereñu Alba

“La paseandera”, biblioteca rural móvil, surge de las necesidades propias de nuestro alumnado. Si bien nuestra escuela, en un 70% de su matrícula, cuenta con acceso a internet, tenemos un 30% de los alumnos que queda por fuera y no posee conectividad alguna; no tienen contacto –más que el que le brinda la escuela– con otras realidades distintas a las que vivencian cotidianamente. Sobre estas necesidades es que decidimos trabajar con estos niños, hijos de tamberos que ayudan en las tareas rurales a sus padres desde muy temprano, que no tienen luz, que miran la televisión entre las 18 y las 20 horas, cuando se prende el grupo electrógeno, y que ven en los libros una oportunidad de escape, un tiempo de disfrute que los lleva a otras realidades distintas a las vivenciadas, que los ayuda a soñar. La biblioteca nace con ese objetivo: tratar de transformar esa necesidad en un derecho.

En un principio la biblioteca comenzó a funcionar con el proyecto “Cuentos que viajan”, a través del cual se enviaban los audios a las familias, con el plus de que los días viernes el equipo docente mandaba los cuentos actuados, narrados o realizados con títeres, por sus integrantes.

También se trabajó durante el primer trimestre con el proyecto “Recetas en cuarentena”, en el que las familias compartían videos y audios de recetas realizadas por ellas, mediante grupos de WhatsApp. Aun así, seguíamos sin poder llegar a todos. Y ante esta preocupación, en una noche de desvelo, apareció la alocada, pero no imposible, idea de transformar mi camioneta en una biblioteca móvil. Y así fue que, con la ayuda del personal, familiares y amigos, nos pusimos en marcha con las acciones de acondicionar el vehículo, cumplir con los protocolos para la entrega y el préstamo, elaborar el proyecto para su aprobación, recolección de libros, todo a contra reloj, porque las ganas eran muchas, y no podíamos retrasarnos más. Así, el proyecto comenzó con mucho esfuerzo, en el mes de junio, entre fríos y heladas, y salimos a las pistas, recorriendo los caminos rurales.

¿Cómo es un día de recorrido de “La paseandera”? Una palabra que lo describe es: mágico. Salir desde muy temprano, siempre con provisiones para comer en el camino, ya que se arranca alrededor de las 8 y se regresa

a eso de las 19 horas. En un solo día se visitan las veinte familias de la escuela, llegando a los alumnos de los tres niveles de enseñanza.

Sin embargo, los que más expectantes están, son los alumnos de Inicial y Primaria que, el día antes de la visita, reciben un mensaje de aviso de que “La paseandera” los visitará, y así ya saben que al otro día no solo llegan libros sino también títeres, golosinas, regalos, barbijos, juguetes, ropa para pasar el invierno, y también, alimentos.

Muchas veces uno emprende el recorrido cansado, por las responsabilidades y el trabajo virtual que no es poco, pero los días miércoles todo eso queda a un lado, nos olvidamos de las obligaciones, y es un día de disfrute para grandes y chicos. Es el día de la biblio.

Entre tranqueras que abren y cierran, niños que corren a recibir a esta señorita que los visita, libros que van y vienen, historias que se comparten, sueños que se siembran y lazos que se fortalecen, llegamos a diciembre, acompañando, sintiendo la satisfacción de haberlo logrado, ricos en amor, cargados de imágenes que nunca olvidaré.



"Muelle a muelle". Las visitas pedagógicas isleñas

Martín Romero Vargas

Director de la EES 22, en islas, de San Fernando.

El comienzo de la pandemia de COVID-19 irremediablemente transformó nuestras cotidianidades de golpe y, como no podía ser de otra forma, la escuela quedó como protagonista de ese cambio de condiciones sociales. En los ambientes rurales isleños, donde las distancias son enormes y la conectividad escasa, la escuela en un formato virtual, hacía que la escuela conocida por todos se desdibujara, casi se desvaneciera.

Nuestra institución está situada en una zona rural del Delta de San Fernando. Hay familias que viven en arroyos alejados, sin mucho acceso al sistema de lanchas colectivas. Una porción grande del estudiantado no solo no tiene celular, sino que tampoco tiene luz eléctrica en sus hogares o, si tiene celular, lo deben compartir hasta entre 13 miembros familiares, en un contexto en el que la señal llega "de a ratos" o hay que navegar para "engancharla".

Frente a estas condiciones, es que surgieron las visitas pedagógicas a los domicilios de los y las estudiantes. Primeramente, comenzamos haciéndolas en nuestros botes y canoas. Esto fue posible porque algunos docentes vivimos en las islas.

La experiencia de acercarnos a los muelles de las familias de la escuela fue muy significativa en el marco de incertidumbre y distanciamiento que caracterizó al 2020. Que la escuela se acercara hasta sus muelles fue una acción muy potente. Hay que tener en cuenta que, muchas veces, a las familias, a las madres y padres, les es difícil arribar a la escuela por sus propios medios. Que ella llegara a sus casas, desdibujó un poco la línea imaginaria que separa la formalidad de las instituciones de la realidad concreta de las familias en su vida cotidiana. Esta línea a veces está muy marcada. Entendemos que esta acción acercó (y aún lo hace) la escuela a las casas, al territorio concreto, y la situó de un modo más real en la geografía.

Los encuentros que se dieron en ese marco de visitas fueron momentos alegres. Familias, estudiantes y docentes nos pusimos contentos de vernos, de estar cerca, de ponerle cuerpo a tanto mensaje de wasap, de conversar sobre la escuela y las tareas, y también, de hablar de las dificultades de la situación, de estrategias para aprovisionarse y de acceder al agua potable,² de la salud de parientes y amigos, de los miedos y de los

horizontes personales y comunitarios en un año difícil.

Una de las primeras impresiones fuertes que nos marcó cuando recorriamos la 3era sección del Delta, fue la de las y los estudiantes que habían recibido las propuestas pedagógicas impresas en las lanchas que repartían bolsones de alimentos, pero que no tenían cómo entregarlas, o a quién consultar sus dudas. Frente a esa realidad, articulamos, con todos nuestros medios, la institucionalización de las visitas para que los lazos pedagógicos no se perdieran.

Luego de establecer estos nuevos contactos, a través de los que siempre nos recibieron con alegría, se empezaron a vislumbrar los resultados, comenzaron a llegar los trabajos, las dudas y, a su vez, nuevas problemáticas, debido a la confianza, al buen vínculo y a que la escuela estaba viva.

Las visitas abrieron otro paradigma en nuestra institución. Se empezó a articular con otras instituciones y a realizar otras intervenciones, en casos de derechos vulnerados: la Biblioteca Popular Genoveva brindó libros para el estudiantado, y el “Servicio Local de Protección y Promoción de los Derechos de niñas, niños y adolescentes” pudo intervenir en casos de violencia de género y abusos.

Las visitas fueron instancias de aprendizaje mutuo: estudiantes y familias aprendieron que la escuela hace un esfuerzo por estar presente, que materialmente le importa la situación de cada una y uno. Como escuela y como docentes, conocimos arroyos que no habíamos visitado, las casas y las realidades concretas de las familias, sus dificultades y sus alegrías. Las visitas nos permitieron acercar nuestros mundos, nuestros universos simbólicos, permitiendo que habláramos un lenguaje más compartido.

² La pandemia coincidió en parte con una gran floración de cianobacterias que implicó un riesgo para la salud de quienes utilizamos el agua del río. Entonces, la escuela articuló con la empresa de provisión de agua AySa, y se logró la llegada de agua potable a algunos arroyos.



FUENTES

Congreso de la Nación. (2006, 14 de diciembre). Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Congreso de la provincia de Buenos Aires. (2007, 5 de julio). Ley 13.688. *Ley de Educación Provincial*. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/BI5nYIQV.html>

Consejo Federal de Educación. (2020). Resolución N° 363/20. *Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la Nación. https://siteal.iesp.unesco.org/sites/default/files/it_accion_files/argentina_-_anexo_i_res._cfe_363-20_-_orientaciones_para_los_procesos_de_evauacion.pdf

Subsecretaría de Educación. (2020). Comunicación 13/20. *Acerca de la Continuidad de las Políticas Educativas. Segunda Etapa de Cuarentena*.