

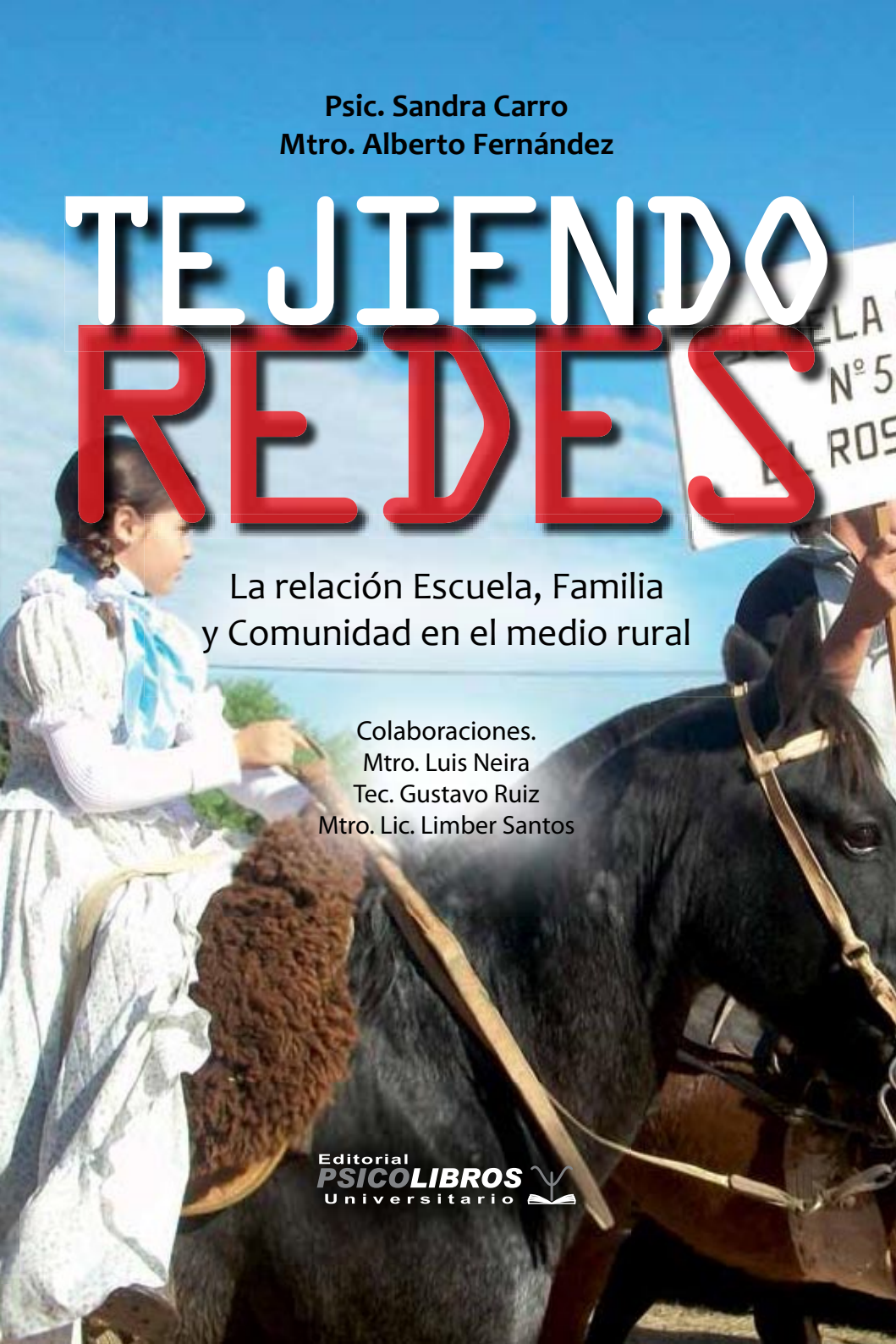
Psic. Sandra Carro
Mtro. Alberto Fernández

TEJIENDO REDES

La relación Escuela, Familia
y Comunidad en el medio rural

Colaboraciones.
Mtro. Luis Neira
Tec. Gustavo Ruiz
Mtro. Lic. Limber Santos

Editorial
PSICOLIBROS
Universitario 



TEJIENDO REDES

La relación Escuela, Familia
y Comunidad en el medio rural

Psic. Sandra Carro
Mtro. Alberto Fernández

Colaboraciones:
Mtro. Luis Neira
Tec. Gustavo Ruiz
Mtro. Lic. Limber Santos



Editorial
PSICOLIBROS
Universitario 

DEDICACIONES

A mi esposa Magdalena y mis hijos José, Juan y Santiago, que son mi sostén.

A todos los educadores que me han formado.

A mis compañeros Maestros, con los que aprendo permanentemente.

A.F.

A mis hijos Valentina y Nicolás, mis raíces y mis alas.

S.C.

© **Psicolibros Universitario**

Tristán Narvaja 1671

Tel: 2401 6657

E-mail: psicolibrosu@gmail.com

Montevideo - Uruguay

Diseño y diagramación del interior: Patricia Carretto

E-mail: paticarretto@adinet.com.uy

ISBN 978-9974-704-02-2

Se terminó de imprimir en el mes de octubre de 2012

Hecho el depósito que marca la ley.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total de cualquier medio gráfico o informático sin previa autorización del editor.

ÍNDICE

Agradecimientos	7
Prólogo	9
Introducción	13
PARTE I. Notas conceptuales	19
1- La Escuela Rural en el Uruguay. <i>Luis Neira</i>	21
2- Educación Rural. Acciones y omisiones. <i>Sandra Carro, Limber Santos</i>	35
3- Los agrupamientos escolares. <i>L. A. Fernández</i>	41
4- Rol de la escuela rural en los procesos de desarrollo local. <i>Sandra Carro</i>	51
5- Procesos de descentralización en el medio rural. <i>Sandra Carro</i>	65
6- Relación familia, escuela y comunidad. <i>Sandra Carro</i>	71
7- ¿Una didáctica de la participación es posible? <i>Sandra Carro</i>	81
8- Elementos para pensar el vínculo inicial con la comunidad. <i>Sandra Carro</i>	85
PARTE II Experiencias	91
Aprendiendo de la experiencia. Los procesos de sistematización. <i>Sandra Carro</i>	95
La Lata. La sustentabilidad social como base de un proceso de desarrollo endógeno. <i>Sandra Carro, L. A. Fernández, Gustavo Ruiz</i>	103
Una experiencia de formación de comunidades de aprendizaje en escuelas rurales. <i>Sandra Carro, L. A. Fernández</i>	111
Una experiencia de cooperación intersectorial para el desarrollo rural. El proyecto Rincón de Urtubey. <i>Sandra Carro, L. A. Fernández</i>	119
Anexos	131

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer en primer lugar a todos los maestros y técnicos del departamento de Treinta y Tres quienes han compartido generosamente su tiempo y su experiencia en tantas escuelas rurales, reuniones, mesas de desarrollo; tantas horas en las rutas del paisito, tantas mateadas, beneficios y fiestas de fin de año.

A los maestros de todo el país que dejan sus días de descanso y el tiempo de familia para asistir a cursos de perfeccionamiento y compartir sus saberes y sus reflexiones.

A los padres y madres que nos han recibido con el cálido abrazo del respeto y la fuerza de la convicción de la permanencia en nuestra campaña.

Esta obra es también de ellos, nosotros hemos sido sólo catalizadores de saberes y andares.

En especial gracias a los amigos del equipo del Departamento de Educación para el Medio Rural y los Maestros Coordinadores de los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para la Educación Rural (CAPDER) que sabiéndolo o no, han sido nuestra brújula.

Al director del Departamento, el Maestro Limber Santos quien con su ejemplo de compromiso y convicción por el desarrollo de la educación rural en nuestro país es una invitación permanente al entusiasmo y la renovación conceptual.

A la directora del Centro Agustín Ferreiro, la Maestra Alejandra Dego cuya calidez y trabajo incesante nos brinda un espacio de encuentro interdisciplinario, de producción conjunta donde año a año la educación rural de nuestro país renueva y fortalece sus redes a través de los cursos de perfeccionamiento para maestros y docentes de todas las ramas, de las actividades con la Universidad de la República y con el Concejo de Formación Profesional, actividades con la Comisión Nacional de Fomento Rural entre otras.

Al maestro Miguel Soler, que nos honra con sus palabras en esta obra y nos sigue iluminando el camino.

Queremos agradecer en particular al Inspector Departamental de Treinta y Tres, Ruben Fernández quien nos dio el primer apoyo para ordenar y madurar lo que ustedes tienen hoy en sus manos.

Y finalmente a todos aquellos quienes, de una manera u otra, trabajan y creen cada día, que la tierra, con mayúscula y con minúscula, es el patrimonio de todos.

**Los autores.
Treinta y Tres octubre 2012**

PRÓLOGO

Se advierte con satisfacción que el esfuerzo prospectivo por definir un Uruguay diferente, más acorde con la voluntad mayoritaria de la ciudadanía expresada en los últimos procesos electorales, se va manifestando en la producción y consiguiente debate crítico de una abundante literatura, tanto impresa como virtual. Estudiosos y estudiantes, a veces mediante publicaciones colectivas, aportan a la reflexión no solo diagnósticos más analíticos sino también propuestas portadoras de una declarada intencionalidad reconstructora. El debate político se enriquece, así, con aportes deliberadamente independientes de los marcos ideológicos partidarios. Esto contribuye a un necesario optimismo superador de la generalizada sensación de caos emergente del debate interpartidario convencional y de la labor tantas veces regresiva de los medios de comunicación.

El conjunto de ciencias sociales viene ocupándose con amplitud creciente de la problemática nacional, con el liderazgo de la Universidad de la República, con enfoques multidisciplinarios y una progresiva tendencia a ampliar la cobertura hacia la temática del interior del país. Algunas disciplinas se involucran en la concepción y ejecución de proyectos de acción sobre el terreno con lo que la academia somete a prueba la compartida convicción de que toda institución formadora de nivel superior ha de articular la enseñanza, la investigación y la extensión.

En el sector de la educación pugnamos por lograr que la formación y el perfeccionamiento de los docentes adquieran el ya inaplazable nivel universitario que les corresponde. Apuntando, lentamente, a que los trabajadores de la educación retomen, con sus investigaciones, debates y propuestas, el impulso creador que caracterizó al país hasta mediados del siglo pasado. Décadas de baja producción (por la conflictividad de la predictadura, el obligado silencio que la dictadura

impuso y la pobreza material e intelectual de la etapa subsiguiente) alejaron a los educadores de la lectura y la escritura, sobre todo de obras nacionales. Un cuerpo docente desmotivado, de bajo poder adquisitivo y subvalorado por la sociedad no crea conocimiento, no cuestiona el escaso saber que se le ha impartido, no alinea su magisterio con las exigencias de un entorno dinámico como el que hoy caracteriza al Uruguay.

Nos abastecemos principalmente de dos fuentes bibliográficas: por un lado, la producción extranjera e internacional, que es abundante pero no siempre homologable a los parámetros nacionales; por otro, el legado del pasado. Este último, a cargo de organismos oficiales, en ediciones limitadas no comerciales, es decir, no accesibles al lector interesado, en una loable labor de actualización del pensamiento de Figari, Jesualdo, Reina Reyes, Julio Castro...

En este panorama, debe ser saludado todo esfuerzo por producir un nuevo título surgido de la reflexión y la acción endógenas. *"Tejiendo redes: la relación escuela-familia-comunidad en el medio rural"*, producto del trabajo compartido de cinco profesionales, es la demostración de que algo está cambiando, abriéndose camino con planteamientos nuevos en un tema en el que los antecedentes, muy lejanos por cierto y que la obra ubica en el segundo tercio del siglo pasado, siempre han tenido un carácter mítico que los hacía algo así como intocables. Quien esto escribe es uno de los escasos sobrevivientes de ese importante movimiento que acrecentó el impacto de la educación en nuestra campaña. Desde esa condición, me ha producido un gran placer la lectura de *"Tejiendo redes"*, a cuyos autores felicito. Muy brevemente, deseo fundamentar mi reacción.

Aunque breve, la obra incluye diversas visiones complementarias: la retrospectiva, a cargo del Maestro Luis Neira, que abre el texto con un resumen de ciertas corrientes y trabajos que dieron prestigio al magisterio rural uruguayo. Espero que el lector no se deje ganar por una legítima nostalgia ni por una sana envidia; creo que la intención de Neira fue la de decir a sus actuales colegas: *les hago ofrenda de una descripción de lo que hicimos para que lo conozcan y reconozcan, para fiesta de su memoria, y eso es todo.*

Sigue un trabajo de apertura del debate presentado por Sandra Carro y Limber Santos, la primera Coordinadora Académica de la Sede Treinta y Tres del Centro Universitario de la Región Este, el segundo Director del Departamento de Educación para el Medio Rural del Consejo de Educación Inicial y Primaria. En breves y densas páginas replantean el problema de la especificidad de la educación rural, el concepto de escuela rural como "Casa del Pueblo", la gravitación que

tuvo en nuestro país y en América Latina el Programa de 1949 para las Escuelas Rurales, las dificultades que confrontan los docentes para incidir, sin apartarse de su función primordialmente educativa, en la calidad de vida del entorno social, las carencias metodológicas que afectan la labor con grupos multigrado, para terminar con una visión optimista del potencial del medio rural como *“enseñante, proveedor de recursos que, convertidos en recursos didácticos, tienen un fuerte valor educativo”*.

El Maestro CAPDER de Treinta y Tres Alberto Fernández nos recuerda a continuación la labor que en el pasado desempeñaron los Agrupamientos Escolares y su renacimiento actual, como fórmula endógena, voluntaria, popular, integradora y participativa, tendiente a superar la soledad en la que en general trabajan los docentes. Todo bien fundamentado y bien ejemplificado, incitando a su urgente extensión, con creatividad diversificada.

Siguen cinco estupendos capítulos en que Sandra Carro trata a fondo el tema del cambio social a través de procesos de desarrollo local, muy frecuentemente estimulado por la escuela rural, Casa del Pueblo por antonomasia. Con su presentación se da un gran salto adelante porque se supera el eventual paternalismo y liderazgo del docente, para enfatizar la necesidad de la participación, la atención y respeto a la cultura local, el protagonismo en manos de campesinos, el papel de los técnicos de los diferentes servicios de apoyo, la integralidad y multidisciplinariedad de los procesos de desarrollo, la conveniencia de constituir redes, en fin, la construcción de la comunidad rural del futuro, consciente de sus derechos y responsabilidades, organizada sobre su propia vivencia de la democracia, integrada al país y al mundo.

En esta parte las ciencias sociales y las de la educación se apoyan mutuamente, los quehaceres en el aula y en el medio se hacen compatibles y complementarios, el educador deja de ser guía y dirigente para convertirse en animador, articulador, promotor.

El texto es muy rico; se aprecia la preocupación por hablar claro sobre temas complejos, por definir los conceptos que se emplean, por ejemplificar (como se hace en la descripción de cuatro experiencias de terreno que constituyen la segunda parte del libro), por advertirnos de la necesidad de no dogmatizar, de no adoptar fórmulas encorsestadas, de aliarnos pacientemente al paso del tiempo porque estamos hablando de procesos solamente válidos y significativos si son vividos no por beneficiarios, sino por sujetos de la necesaria transformación. Para mí, una lectura fermental, placentera, portadora de nuevas perspectivas.

Como viejo maestro campesino, quisiera indicar algunos deberes hasta el próximo encuentro. En un pequeño libro que se ocupa de un gran tema nacional, siempre quedan aspectos a seguir profundizando. Señalo algunos en forma de preguntas: ¿Podemos hablar de “un medio rural” o tendremos que irnos ocupando de diferentes “ruralidades”, ahora muy distintas unas de otras, con escuelas dotadas de una especificidad de segundo grado? ¿Podemos adoptar la expresión “comunidad” en términos genéricos o reconocer que en algunos casos la falta de cohesión social característica del campo uruguayo solo nos permitiría hablar de “vecindarios”, a convertir en “comunidades”? ¿Hasta dónde podemos adoptar una estrategia de “desarrollo rural” cuando no contamos con una explícita estrategia de “desarrollo nacional”, por ejemplo en materia de protección de la tierra como asiento de una ruralidad en bienestar y soberanía? ¿Es el desarrollo local la respuesta a las todavía existentes situaciones de pobreza o a la vez debemos profundizar, de manera radical y acelerada, lo que ya se viene haciendo en procura de un bienestar con dignidad y equidad? ¿Cómo utilizar las nuevas tecnologías, en particular la informática, para mejorar la calidad de vida de nuestros campesinos, sin violentar sus equilibrios culturales? ¿Qué tipo de docente hemos de formar que viva la alegría de contribuir a la necesaria transformación de nuestra sociedad rural? Y por último, discutamos de nuevo los alcances de nuestra consigna de que “La Escuela es la Casa del Pueblo”, admitiendo que el objetivo es ceder nuestros modestos poderes al Pueblo organizado.

No queda sino seguir adelante y este libro, al que auguro el éxito propio de todo reto creador, es una incitación a avanzar con renovado coraje.

Miguel Soler Roca

INTRODUCCIÓN

Esta obra tiene algo de inaugural. Es el resultado de la confluencia del devenir práctico y el trabajo intelectual de dos compañeros que, desde campos disciplinarios diferentes, se han instalado en diversos medios rurales para comprender sus dinámicas, sus problemas y sus futuros. Lo han hecho desde la escuela y esto, naturalmente, los ha conectado con la más rica tradición pedagógica rural en nuestro país, que ha puesto especial énfasis en la relación de la escuela con las familias y la comunidad. Su gran desafío ha sido interpretar y ayudarnos a interpretar esas relaciones a la luz de la realidad de hoy, con las continuidades y rupturas que estos vínculos han tenido en las últimas décadas.

Sandra Carro y Alberto Fernández representan, en pleno siglo XXI, la vigencia de la vieja necesidad instalada en la pedagogía nacional, de construir miradas multidisciplinares acerca de fenómenos complejos y desconcertantes. Conocí a ambos, hace 11 años, en los primeros meses de 2001, cuando el proyecto de los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER) daba comienzo. Por cierto, no soñábamos en aquel momento, las circunstancias que nos toca vivir actualmente; tampoco podíamos prever qué podría ocurrir con un proyecto renovador y desafiante, pero incierto, que aparecía como una luz de esperanza en tiempos de políticas educativas adversas para la educación rural. En medio de la apatía, la desvalorización y la falta de reconocimiento del valor de la escuela rural en los ámbitos oficiales; un puñado de compañeros decidimos asumir los riesgos, bebiendo del compromiso de restablecer parte de lo que habíamos perdido.

El Mtro. Fernández asumía en ese momento el rol de coordinador del CAPDER de Treinta y Tres. Reconocido maestro rural en aquel departamento, es uno de los referentes fundantes de esta etapa que

ya transita por su segunda década. La Psic. Carro ya desarrollaba en aquel momento, proyectos de extensión universitaria en escuelas rurales, por lo que trabajamos juntos durante ese año en las localidades canarias de Bolívar y Pedernal. A fines de ese 2001 y a instancias de una coordinación realizada con la Directora del Departamento de Educación para el Medio Rural, Mtra. Alicia Gaillard, Sandra y su equipo se integraban a un plan de formación de los noveles coordinadores de los CAPDER, en el Centro Agustín Ferreiro.

Al año siguiente y en plena crisis, Sandra, Alberto y el grupo de maestros que integrábamos el grupo de los CAPDER, comenzábamos a dar los primeros pasos para construir proyectos de investigación educativa en ámbitos rurales, en el marco del Primer Programa Coordinado de Formación en Investigación para Maestros Coordinadores Rurales, con sendos encuentros en setiembre, octubre y diciembre de ese año. Todas nuestras acciones posteriores estarían motivadas por la búsqueda de conocimiento acerca de las dimensiones didáctica y socio comunitaria de la escuela rural. Aunque esa inquietud siempre ha tenido como telón de fondo, la pedagogía rural históricamente construida, la clave de esta década ha sido siempre la comprensión del presente en pos de una permanente actitud prospectiva.

El tiempo evidenciará por qué esta obra tiene algo de inaugural. Mucho se ha escrito sobre educación rural en los últimos años, sin embargo. La revista Quehacer Educativo, el Coloquio de Educación Rural, el Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural, los proyectos de extensión e investigación universitarias, se han constituido en fermentales canales de producción y comunicación de conocimientos. Pero esta obra representa un nuevo tiempo. Ese que llega por la necesidad de realizar la puesta a punto, la síntesis, la recopilación, el corte en el transcurso de los acontecimientos. Y esta obra motiva y provoca, en tanto capitaliza toda la riqueza acumulada durante años y con diversos actores, para compartirla en un solo volumen, práctico, accesible y abierto a seguir construyendo.

Lo de inaugural implica la amenaza de que vendrán otras publicaciones, de estos y otros compañeros. El ambiente inquieto y emprendedor de los compañeros del equipo del Departamento de Educación para el Medio Rural, ha motivado y seguirá motivando la aparición de obras de esta naturaleza. Hay allí la necesidad de comunicar los productos de la reflexión y las experiencias desarrolladas en el territorio. Pero también hay una búsqueda de un lenguaje y un sentir común, en el que, más allá de los debates, muchos nos podamos sentir identificados.

Actualmente y como si el tiempo fuera un aliado, Alberto sigue formando parte del equipo del DER como coordinador del CAPDER de Treinta y Tres; mientras que Sandra, también formando parte del equipo en el marco de las alianzas interinstitucionales, es formadora de maestros rurales sobre el vínculo entre escuela, familia y comunidad, en los Cursos de Formación Permanente para Maestros Rurales que se desarrollan en el Centro Agustín Ferreiro. En el último tiempo ambos comparten el terruño olimareño y es desde ese lugar, que esta obra adquiere significación y materialidad.

No es necesario justificar la temática. La impronta social de la escuela y su relación con el medio conforman una de las grandes vertientes de la pedagogía rural uruguaya. La síntesis de esa pedagogía, materializada en los Fundamentos, Concepto y Fines del Programa de 1949, evidencian la máxima relevancia que el trabajo con las familias rurales ha tenido siempre y el lugar que le corresponde a la escuela en la tarea de impulsar el sentido comunitario. Como los maestros rurales formularon desde 1933, esto no lo puede lograr la escuela en solitario, por lo que las experiencias de referencia al respecto siempre han tenido un carácter de confluencia interinstitucional. También las que se incluyen en este volumen lo tienen.

El Maestro y escritor Luis Neira acompañó toda esta década de reconstrucción de la educación rural, como adscripto al DER y como formador de maestros rurales. Su síntesis histórica nos advierte acerca del camino transcurrido hasta la aparición de los CAPDER, proceso en el que él mismo fue parte. Con su permiso, hemos complementado su trabajo con algunas pinceladas acerca de lo ocurrido en los últimos años y hasta nuestros días, en lo que hemos denominado la historia reciente.

Precisamente el artículo sobre las acciones y omisiones en educación rural es parte de esa historia reciente. Es un trabajo crítico respecto a las políticas educativas posteriores a 1999, aunque fue producido en el marco de nuestra resistencia y hacia el camino de la reconstrucción. En particular, resulta significativo que el texto se haya escrito en el marco de un proyecto de extensión de la Universidad de la República que desarrollamos con Sandra y otros muchos compañeros de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y que, como señal de la respuesta, se denominó “El valor de la educación rural”.

Se puede decir que en el mundo, se han puesto en práctica dos grandes modelos vinculados a la relación de las escuelas rurales y el territorio: el de consolidación y el de agrupamiento. En nuestro país, el primer modelo cuenta con varios intentos a lo largo de su historia, la mayoría de ellos, insuficientes, incompletos o truncados. El cierre

de escuelas rurales que este modelo supone, siempre ha generado resistencias en los maestros y en las comunidades rurales, de tal modo que su aplicación nunca ha generalizado. Sí lo ha hecho, con diversas manifestaciones, el modelo de agrupamientos rurales, de lo cual da cuenta Alberto Fernández, con una visión ubicada en las circunstancias contextuales y normativas actuales.

Las diferentes formas y dimensiones de la participación y la cuestión del poder en torno al desarrollo local, se presenta por parte de Sandra Carro como la primera aproximación directa al tema general del libro. Supone la presentación de un primer marco teórico que permita comprender el lugar de la escuela rural en esos fenómenos, siempre tensionados por los juegos de necesidades, intereses y distribución del poder.

Los términos anteriormente citados de desarrollo local y la participación, sumados al de descentralización y de redes sociales, conforma un conjunto de ideas ampliamente utilizadas en los campos referidos al papel social de la educación. Por esa razón, siempre se está ante el riesgo de una sobreutilización carente de significado claro, lógica en la cual los términos se convierten en legitimantes de discurso político, en una deriva de significantes difícil de capturar. Sandra complementa la primera mirada teórica sobre el tema, enfocando el análisis sobre los procesos de descentralización, poniendo en claro, una vez más, cuál es *stricto sensu*, el marco conceptual del que se parte.

Las relaciones entre familia, escuela y comunidad propiamente dichas, adquieren centralidad en el siguiente artículo en el que Sandra Carro, luego de exponer el marco conceptual de partida, va directamente al tratamiento de las tres categorías en juego. Este tratamiento no tiene nada de neutral y por el contrario, supone una postura intencionalmente definida, como se ve en la escuela a la que se hace referencia que es la “casa del pueblo” del Programa de 1949. Como hilo conductor de la relación entre las tres categorías aparece una cuarta: la comunicación, incluida en un conjunto de premisas, la mayor parte de las cuales se presentan como producto de la experiencia y que han permitido, por lo tanto, esbozar algunas “lecciones aprendidas”.

El componente didáctico, la otra parte constituyente de la pedagogía rural, aparece luego en relación a la participación. En este sentido, se esboza la provocadora pregunta acerca de la posible existencia de una didáctica de la participación; en relación a un conjunto de procedimientos en torno a los encuentros humanos entendidos como “escenarios de aprendizaje”.

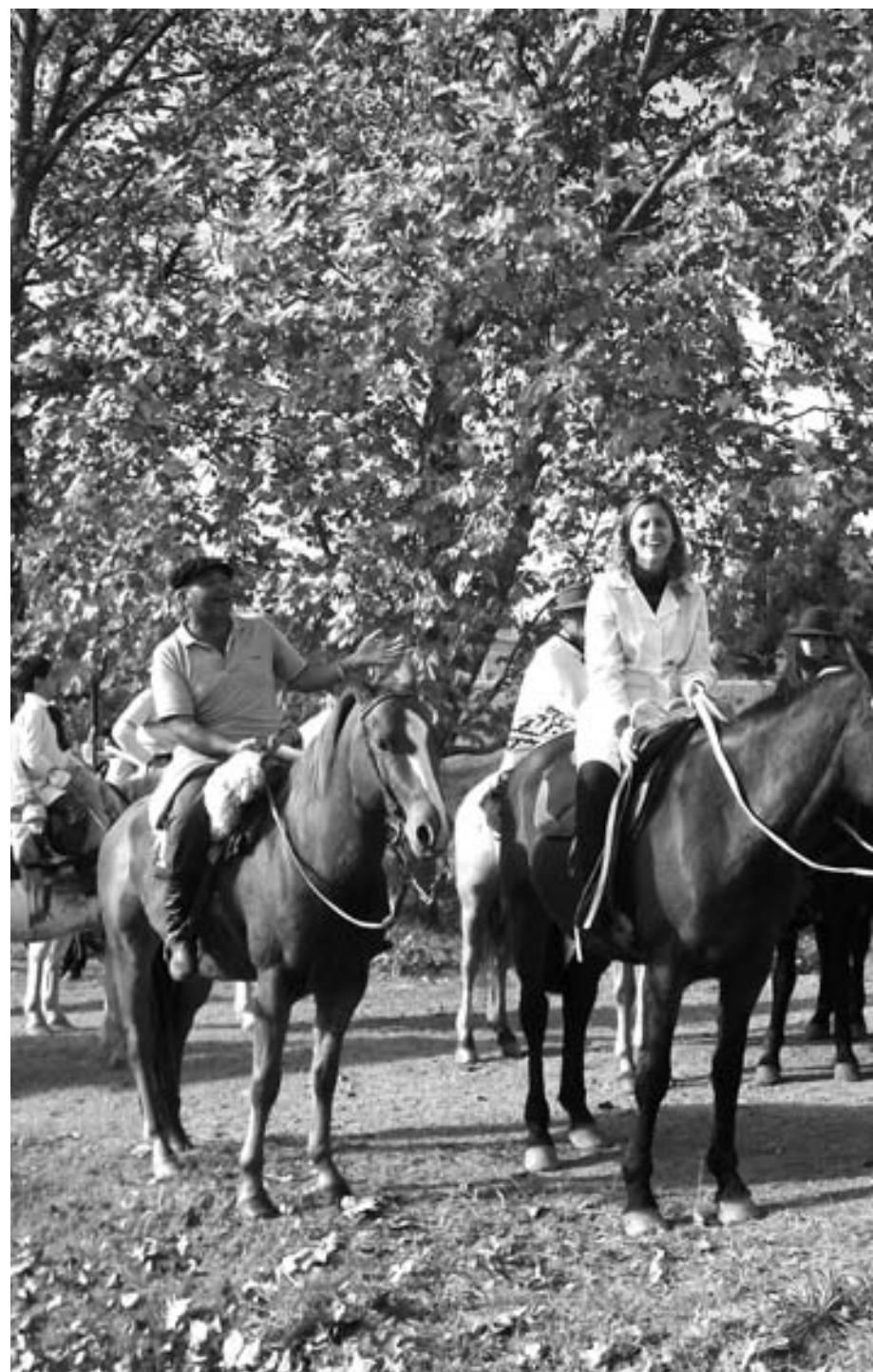
El artículo que cierra las notas conceptuales y como muestra de la construcción colectiva, surge del trabajo con maestros rurales que

Sandra Carro fue realizando en los cursos de formación. Aquí aparece el rol de los diferentes actores que participan del vínculo entre escuela y comunidad. Tener en cuenta el portero, el referente comunitario y el informante clave supone tener presente algunas claves para iniciar el vínculo y comprender sus avatares. Sin duda que nada de lo que allí se expresa constituye una receta a seguir o un modelo a ser aplicado. Por el contrario, se trata de reflexiones que surgen de la experiencia, son atravesadas por esquemas teóricos y vuelven a la experiencia en tantas manifestaciones como escenarios y prácticas educativas tengan lugar.

Las notas conceptuales son complementadas en la segunda parte del libro por el planteo de tres experiencias que ocurrieron en el departamento de Treinta y Tres en los últimos años: la reapertura de la escuela de La Lata a partir de la acción de los vecinos y la concurrencia de múltiples instituciones; un concurso de investigaciones históricas en el que participaron escuelas rurales de Treinta y Tres, Lavalleja y Cerro Largo y en el cual se resalta el concepto de comunidad de aprendizaje; y una experiencia de cooperación intersectorial para el desarrollo rural, a partir de un proyecto de extensión universitaria sobre educación sustentable. En esta experiencia se narra la puesta en práctica de algunos elementos considerados por Sandra Carro al inicio de esta segunda parte del libro: los procesos de sistematización de las experiencias, a partir de cuya instrumentación nos es posible a todos conocer estos acontecimientos, los conceptos subyacentes y las reflexiones derivadas.

Queda claro que todos nos vemos beneficiados con el aporte claro y generoso que los compañeros nos hacen llegar desde Treinta y Tres. También queda claro que esto no será nada si no ponemos a jugar estos aportes en distintos escenarios, motivando el debate, los intercambios y la pasión por generar ideas nuevas. La educación rural de estos tiempos necesita producción intelectual anclada en la ruralidad actual y sus circunstancias, en la comprensión profunda del presente y sin temor al futuro.

Mtro. Lic. Limber Santos
Director del Departamento de Educación para el Medio Rural
Consejo de Educación Inicial y Primaria
Administración Nacional de Educación Pública



PARTE I

Notas conceptuales

1- LA ESCUELA RURAL EN EL URUGUAY

Mtro. Luis Neira¹

Los lejanos antecedentes de la escuela rural uruguaya pueden encontrarse en la fundación misma de la escuela primaria, ya que el país basa su historia y economía en la ruralidad y durante mucho tiempo, el proceso de urbanización fue lento, por lo que gran cantidad de escuelas estaban enclavadas en zonas rurales.

Existen antecedentes por iniciativas jesuíticas, tomadas luego por los Padres Franciscanos (entre 1524 y 1772) y en 1795 se funda la primera escuela para señoritas en Montevideo a cargo de María Clara Zabala y Eusebio Vidal

Las primeras escuelas consideradas rurales datan de 1804, 1808 y 1809 y las primeras escuelas públicas gratuitas surgen luego de 1812 por iniciativa de Artigas. Un mayor grado de conciencia sobre estas instituciones a nivel oficial surge a partir de 1855 a través del llamado Informe Palomeque² y luego mediante la Ley de Educación común de José Pedro Varela.

1 Maestro Adscripto al Departamento de Educación para el medio Rural (DER) del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) entre 1999 y 2011.

2 José Gabriel Palomeque, Secretario del Instituto de Instrucción Pública, recorrió durante varios meses escuelas rurales realizando un exhaustivo informe donde entre otras cosas expresa: "cuando se habla de educación en los departamentos de la campaña se dice una mentira o se inicia una farsa..." Señala asimismo que en los 11 departamentos visitados, con una población de 129.000 personas, funcionaban solo 30 escuelas con 899 alumnos (542 varones y 357 niñas) Agrega que, salvo en los departamentos de Montevideo, Cerro Largo y Salto, no se conoce el Reglamento de Estudio y "la educación en los departamentos de campaña es fiada a hombres que ignoran sus obligaciones, que se guían sólo por mera rutina..."

A partir de 1871 la Asociación Rural del Uruguay (ARU), presidida por Domingo Ordoñana, por razones no estrictamente pedagógicas, sino de pacificación y disciplinamiento del medio rural, manifiesta la necesidad de dotar a la campaña de escuelas rurales, estableciendo asimismo loables lineamientos educativos.³

El maestro Miguel Soler, que ha trabajado y estudiado profundamente la temática de la escuela rural en Uruguay y América Latina en general, considera que en los años cuarenta y cincuenta se vive el auge de la pedagogía nacional en el momento que se desarrolla un gran movimiento en relación a la educación rural.

Antecedentes

“Al cumplirse el primer tercio del siglo XX, Uruguay contaba con un sistema educativo que se situaba entre los mejores de América. Basado en los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad -por lo menos para el nivel primario-, su cobertura era prácticamente total en las zonas urbanas y su calidad realmente elevada, principalmente en el sector público” (Soler, 1996: 393) Señala asimismo que ello se basa en el impulso de la obra reformadora de José Pedro Varela, a fines de la década anterior, en la fase democratizadora y popular del presidente José Batlle y Ordóñez, la influencia de corrientes pedagógicas “europeas y americanas favorables a un gran respeto de la personalidad del niño y la organización de la escuela sobre principios de científicidad y actividad” (ídem). Contribuyen también a ello los aportes de Carlos Vaz Ferreira desde el ángulo de la pedagogía y la filosofía y Clemente Estable desde la enseñanza experimental y la prioridad que el Estado otorgaba a la enseñanza.

3 “¿Cómo no pedir a gritos, escuelas, escuelas y escuelas para todos los hijos desheredados del desierto? Empecemos por ese camino a formar al ciudadano (...) que la primera y más crecida cifra de nuestro presupuesto sea para educación, extendida y ramificada por todas partes. Obligatoria para todos los que nacen en nuestro territorio; llevada al rancho por la mano del Estado que más tarde le ha de pedir al ciudadano su saber y su sangre. Educación fundada en la moral del Evangelio y el trabajo: que al mismo tiempo se enseñe a comprender los deberes que a satisfacer las necesidades por medio del trabajo; que se sepa, en fin, labrar la tierra, como manejar el lazo y la pluma y leer el Evangelio... (Juan R. Gómez, Revista de la ARU. 15 de setiembre de 1873)

“La instrucción primaria rural, bien combinada y dirigida, cambiaría las condiciones de vida de los moradores de los campos, a quienes hay necesidad de enseñar todo, desde la cruz hasta los servicios de la aguja; las combinaciones del puchero, a base de vegetales, el hilado de rueca y los mil trabajos a que tiene que entregarse esa mujer que es verdadera entraña de la sociedad rural esparcida.” (Domingo Ordoñana. Revista de ARU. 15 de noviembre de 1875).

En 1917 entró en vigencia un currículo especial para las escuelas rurales, “con atinadas sugerencias metodológicas” (ídem: 394) que se mantuvo hasta las década de los años cuarenta donde cristaliza un importante movimiento por la Escuela Rural.

Factores que incidieron en el desarrollo de la educación rural

En libro *Educación y vida rural en América Latina* (1996), el Maestro Miguel Soler señala entre otros factores, la importancia del acceso a “cargos directivos de educadores de talla; en otros momentos, la influencia y visión de quienes ocupaban los puestos superiores del cuerpo nacional de inspectores” y “la reflexión de pedagogos capitalinos y, como una fuerza sostenida y creciente, el empuje de un par de generaciones de educadores de base que supieron pasar de la denuncia a la propuesta, de la propuesta la acción...” (ídem) Esto constituyó el denominado “movimiento en favor de la educación rural”, proceso sin precedentes en ese momento en América Latina.

Entre 1933 y 1958 tiene lugar una serie de reuniones que total o parcialmente se ocupan de la escuela rural, algunas de carácter académico, otra de origen sindical y otras por iniciativa de las autoridades de la enseñanza, que permitieron realizar el diagnóstico y trazar líneas de acción y formas organizativas.

En 1933 se realiza el “Primer Congreso de Maestros” que incluye entre otros puntos, “Organización de la escuela rural en forma que influya para evitar la despoblación del campo”.⁴ Poco después Jesualdo Sosa publica *Vida de un maestro* (1935) describiendo la experiencia que realiza en la escuela rural de Canteras de Riachuelo, departamento de Colonia.

Por esos tiempos se convoca al Concurso Anual de Pedagogía y en varias oportunidades el tema propuesto se relaciona con la educación rural, evento donde se destacan dos obras: *La enseñanza primaria en el medio rural*⁵ de Agustín Ferreiro (1937) y *La escuela rural en el*

4 En esa oportunidad María Espínola Espínola, reconociendo que las causas de las insuficiencias escolares eran externas a la educación, decía: “La Escuela Rural sola, con toda la fuerza moral de nuestros maestros, con todo su espíritu de sacrificio, se perderá como una gota de agua en el mar. Y esto es sencillamente criminal. Criminal porque se esterilizan vidas humanas que tienen el derecho sagrado de ser consideradas como tales”. (Actas del Congreso de Maestros de 1933)

5 En la introducción del libro del Maestro Agustín Ferreiro “La Enseñanza Primaria en el Medio Rural”, en su edición de 1946, el Maestro Carlos A. Garibaldi expresa: “El nódulo

Uruguay de Julio Castro (1944). Las obras de estos maestros fueron de singular trascendencia, junto a figuras como Enrique Bráyer, Abner Prada, Luis O. Jorge, Homero Grillo, entre otros.

La Federación de Asociaciones Magisteriales del Uruguay (FAMU) organiza el Congreso Nacional de Maestros de Escuelas Rurales bajo el lema “el niño del campo tiene los mismos derechos que el niño de la ciudad”, cuya primera etapa tuvo lugar en 1944, donde se discutieron la situación de la escuela rural y los fines de la educación, denunciando a su vez “el foco de miseria social” que constituían los rancheríos que afectaba a más del 70% de la población infantil. Se concluye que la causa de esta situación está en la mala distribución de la tierra expresando que “la acción de la escuela no adquirirá su verdadera significación ni alcanzará las proyecciones ambicionadas por los maestros mientras no se realice la Reforma Agraria que transforme nuestro actual régimen económico” (ídem: 395). Agrega Soler que a partir de ese momento “los maestros militáramos abiertamente por el cambio social” (ídem).

En 1944 tuvo lugar la Concentración de Maestros de Tacuarembó, donde aparecen maestros cuya obra trascenderá, tales como Julio Castro, Abner Prada, Nicasio García, el propio Agustín Ferreiro y Reina Reyes, comenzándose a tratar el problema de la formación del maestro rural.

El movimiento fructifica

En 1945 se realiza la segunda etapa del Congreso Nacional de Maestros sobre Escuela Rural, como última actividad de FAMU, que luego se convertirá en la Federación Uruguaya del Magisterio (FUM), donde surge la polémica sobre escuela rural-escuela urbana y los enfoques pedagógicos.

de fines esenciales a que debe aspirar la enseñanza en el medio rural, comprendería los puntos siguientes:

- a. Habilitar al niño para que reaccione adecuadamente a las solicitaciones del medio.
- b. Engendrar el siguiente concepto de saber: SABER HACER, aplicando los conocimientos adquiridos.
- c. Actuar sobre lo concreto; proceder de modo que lo abstracto se produzca como un desprendimiento espontáneo del niño.
- d. Tener en cuenta, ante todo, que al desvanecerse lo que en la escuela se registró mne-mónicamente, sólo quedará frente a la vida, el espíritu que la escuela formó.
- e. Crear aptitudes de modo que el niño puede actuar como maestro de sí mismo, bajo la influencia de los impresos que lleguen a él” (Ferreiro, 1946: 9)

En ese mismo año se crean las primeras 40 Escuelas Granja, con currículo ya modificado con respecto al de 1917, que luego se extendería a todas las escuelas rurales. El número de Escuelas Granjas fue aumentado luego a 103. Cada Escuela Granja contaría con un práctico agrícola y un peón, tres veces por semana se dictaría un curso teórico - práctico para la capacitación de la mujer y para la atención del nuevo servicio se creaba el Departamento de Escuelas Granjas.

Debido a la buena posición económica del país, las Escuelas Granjas serían dotadas también de tierras de cultivo, instalaciones de granja, herramientas agrícolas y taller, incubadoras y criadoras, telares y en algunos casos hasta tractores.⁶

Ese mismo año 1945 se funda el Movimiento de la Juventud Agraria y en 1948 se aprueba la Ley de Colonización.

El congreso de Piriápolis

En 1947⁷ tiene lugar en Piriápolis el trascendente e histórico Congreso de Maestros de Escuelas Rurales y Granjas, donde con-

6 A través de estas escuelas rurales y granjas se logró que la escuela fuera el centro de múltiples actividades extraescolares: clubes juveniles, proyectos de producción con adolescentes, clases demostrativas, cursos para la mujer campesina, vinculaciones con los servicios de extensión agrícola, con las cooperativas zonales, con clubes deportivos. Se logró la permanencia de los alumnos en los cursos y el afianzamiento de los vínculos con los egresados y la mujer campesina. En 1947 se realiza la primera reunión de maestros de escuelas granja, al que seguirían otros. "Se comprobó entonces —dice Miguel Soler— que los problemas comenzaban a ser de otra índole, que lo esencial no era ocuparse tanto de la pequeña escuela rural pobre y aislada, para la que se había encontrado un modelo de respuesta, sino de cómo contribuir de verdad al mejoramiento de la condición campesina, cuestión mucho más difícil y aún pendiente de solución" (Soler, 1996: 401)

7 El informe de los delegados de las asociaciones magisteriales al Congreso de Piriápolis, que fue realizado por Julio Castro, expresaba entre otras consideraciones: "La educación es un hecho social por el que un grupo humano transmite a las generaciones que le suceden su cultura e ideales. Esta transmisión está condicionada por el medio natural y por el desarrollo económico y cultural de los pueblos" y agrega más adelante "este carácter condicional que tiene la educación, nos lleva a reconocer que allí donde las condiciones varíen, tendrán que variar también las formas de la educación..." y "...es muy importante, sin embargo, señalar que la variación de manifestaciones que en razón de esas diferencias adopta el hecho educacional, no puede afectar su esencia. Solo alcanza a su periferia, a su expresión exteriorizada. Porque el hecho de la transmisión, el hecho educacional, considerado en sí, en su esencia íntima, se realiza siempre constante consigo mismo. Lo que varía son los modos cómo se realiza; las formas que adopta al concretarse según los múltiples modos de vida corriente". (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, 1949) Otro principio sostenido en esa oportunidad que contribuía a la superación de la contradicción era que "cuanto más atrasado es un país en su desarrollo, mayor es la diferencia entre la educación rural y urbana. Esa diferencia tiende a nivelarse a medida que el país evoluciona económica, social y culturalmente" (idem)

vergen las polémicas y debates precedentes y de donde surgiría un currículo resultante de la conjunción de posiciones del magisterio y las autoridades de la enseñanza. Allí participan más de 400 maestros de escuelas rurales y granjas.

Entre otras cosas que establecía el proyecto de currículo emanado de este Congreso están los principios de la escuela productiva,⁸ no en el sentido de la producción de bienes económicos, sino la producción entendida como “trabajo educativo (que) tenderá a equilibrar la capacidad productiva del medio con la comprensión inteligente de sus problemas y la iniciación técnica necesaria para su aprovechamiento y beneficio del bienestar campesino” (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1949).

Asimismo se acordó que “la escuela podía y debía desempeñar (un papel) como factor de cambio en la sociedad rural” y que “debía beneficiar no sólo a los niños sino también a la familia y a la comunidad”, sugiriéndose “actividades tendientes a mejorar el hogar, la vivienda, la pequeña producción doméstica, a fortalecer el espíritu de cooperación y a jerarquizar la vida rural, impulsando obras materiales de interés colectivo y en general la promoción cultural de la comunidad” (ídem)

Luego de su consideración por el Congreso de Inspectores, el programa fue puesto en práctica por el Consejo de Enseñanza en ese mismo año de 1949. Posteriormente este programa sirvió de base para la redacción del de las Escuelas Urbanas en 1957. Previamente el Presidente del Consejo de Primaria, Luis Sanpedro, propuso la realización, en forma de congreso, de una vasta consulta al magisterio rural.

Formación en educación rural

La formación de maestros para desempeñarse en el área rural fue otra inquietud del movimiento. Ya en Montevideo se venían dictando cursos de especialización en educación rural, pero ello presentaba

8 Concepto de Escuela Productiva: “La escuela no será productiva si la producción se entiende como exclusiva creación de bienes económicos. Será productiva, en cambio, si la producción se entiende como trabajo educativo y socialmente útil que pueda crear beneficios materiales para alumnos. Este trabajo educativo tenderá a equilibrar la capacidad productiva del medio con la comprensión inteligente de sus problemas y la iniciación técnica necesaria para su aprovechamiento en beneficio del bienestar campesino”. (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, 1949) “El trabajo de huerta o granja deberá ser productivo igual que el de taller. Pero siempre, uno y otro, deberá tener presente que el niño que allí realice sus actividades no es un trabajador que trabaja para producir. Es un ser que está formándose y que, cada cosa que hace, tiene que adquirir la comprensión inteligente, tanto de la técnica que aplica como la finalidad que orienta esa técnica” (ídem)

inconvenientes para el trabajo práctico. Por esta razón en 1949 se crea el Instituto Normal Rural, instalado posteriormente en un gran predio sobre la ruta 7 a cuarenta kilómetros de Montevideo en la zona denominada Cruz de los Caminos, actualmente “Centro Agustín Ferreiro” de Actualización de Maestros Rurales, que tuvo como primer director al maestro Homero Grillo.

Allí se realizaban cursos regulares de especialización para maestros con sistema de internado y duración de unos siete meses, además de los cursos de vacaciones de invierno y de verano.⁹

Inspirado por antecedentes españoles y mexicanos, en 1945 y por iniciativa de la Asociación de Estudiantes Magisteriales de Montevideo, surgen las Misiones Socio-pedagógicas. Tenían como objetivo realizar una obra de difusión cultural a los rancharíos y áreas rurales de condiciones más adversas, brindar a los futuros docentes una experiencia directa de los problemas de dichas áreas y dar difusión pública al área rural. Se constituían con grupos de alrededor de 25 integrantes, se instalaban unas dos semanas, generalmente en el local escolar, realizando visitas a los hogares por la mañana y actos culturales por la tarde. La acción de los hogares era en parte de investigación y en parte de atenuación de la miseria, mediante de distribución de bienes acumulados en los meses anteriores.¹⁰

9 A los cursos regulares de unos 7 meses asistían 30 alumnos-maestros en régimen de internado, elegidos entre directores y maestros de escuelas rurales y granjas, que continuaban percibiendo sus salarios y debían volver a sus puestos una vez finalizados los cursos. Eran cursos regulares muy intensos, de carácter teórico-práctico que tenían como hilo conductor el programa de escuelas rurales de 1949; “la práctica de la agronomía, de la educación para el hogar y la salud, de las manualidades, de la expresión estética, así como la producción de recursos audiovisuales de bajo costo, iba de la mano con el estudio de los principios educativos, la didáctica, las ciencias sociales. Todo ello integrado a una constante puesta en práctica en las escuelas rurales del área inmediata, en los campos de cultivo, en las parcelas de los agricultores vecinos. El trabajo se realizaba lo más posible en equipos; más que de clases impartidas se trataba de experiencias de interaprendizaje; la planeación y la evaluación eran participativas y el magisterio del área circunvecina, principalmente los educadores más jóvenes, se sumó al proyecto.” (Soler, 1996: 402, 403) En 1968 se realiza la última promoción de egresados de los cursos regulares y entre 1969 y 1973 se realizan cursillos de 6 semanas. Luego del golpe de Estado de 1973 que el Consejo de Enseñanza Primaria pasa a ser dirigido por los militares, el instituto se denominará Centro 18 de Mayo, dejando de lado la labor docente, dedicándose a la producción de bienes agropecuarios y la realización de cursillos en Educación Física y salud.

10 Creadas por iniciativa de los Estudiantes Magisteriales de Montevideo, las Misiones Socio-pedagógicas, con su primera experiencia en un rancharío de Caraguatá, departamento de Tacuarembó, puso a los estudiantes magisteriales en contacto con una realidad rural, en general poco conocida por los docentes que no la vivían directamente. Tenían finalidad de realizar “una labor social sobre el medio elegido, brindar a los futuros profesionales una experiencia directa de los problemas de las áreas más depauperadas y dar difusión pública al drama rural” (Soler, 1996: 403) y fueron un importante instrumento para facilitar la práctica rural de los estudiantes magisteriales, posibilitando asimismo un punto de toma

La Sección Educación Rural

En 1958¹¹ el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal crea la Sección Educación Rural, como parte del Departamento Técnico, bajo la responsabilidad de un director. Su cometidos serían: a) asesorar en todos los problemas de la educación rural; b) coordinar con las Inspecciones Departamentales de Enseñanza Primaria la asistencia técnica y el estímulo al maestro rural en actividad; c) realizar investigaciones y orientar y coordinar el desarrollo de proyectos especiales de educación rural; d) propiciar el desarrollo y la extensión de aquellos organismos e iniciativa que, mediante la utilización de métodos educativos, propendan al mejoramiento de las condiciones de vida en el medio campesino; e) procurar la cooperación mutua con organismos nacionales e internacionales que persigan fines similares.

Para el desarrollo de estos fines la Sección Educación Rural dispondría de: a) Centro de Asistencia Técnica a los maestros rurales; b) Instituto Normal Rural; c) Núcleos escolares; d) Misiones Socio-pedagógicas. Además los tres Inspectores Regionales, el Director de la Sección y los funcionarios responsables de cada sector, integrarán la Comisión Asesora Rural, que será presidida por el Inspector Técnico. Cabe agregar que la integración de esta Comisión Asesora no implicaba erogaciones extras, ya que todos ellos revistaban como funcionarios del organismo.

Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina

En 1954 se crea el Primer Núcleo Escolar Experimental de la Mina, en el departamento de Cerro Largo, situado al sur del arroyo

de conciencia de la realidad rural. Pronto esta iniciativa evolucionó extendiéndose a otras localidades, se crearon Centros de Misiones en muchos departamentos, se integró la Universidad y se formaron equipos multidisciplinarios. Se crearon misiones permanentes en Centurión (Cerro Largo) y Pintos (Flores) y en 1956 el presupuesto nacional incluyó una partida para contribuir al financiamiento de las Misiones, con lo que se oficializaron pasando a la órbita del Consejo de Enseñanza Primaria y desde ese momento cada departamento contó con un Centro de Misiones de carácter oficial, aunque algunos prefirieron seguir trabajando en forma no oficial.

11 15 de mayo. Día de la Educación Rural. Esa fecha del año 1958, fue propuesta por el grupo de técnicos que trabajó en la estructuración del organismo que estableciera el planeamiento, coordinación y orientación de todos los aspectos de la educación rural, fecha en que fue aprobada, por el Consejo de Educación Primaria, la resolución de creación de la Sección Educación Rural, cuyo primer director fue el maestro Enrique Bráyer, destacado integrante del grupo que constituía la Comisión Asesora y venía trabajando por el desarrollo de la educación rural.

La Mina en la frontera con Brasil, que tuvo al frente al maestro Miguel Soler y su esposa Nelly Couñago.¹²

En principio estaba integrado por una escuela central y 5 escuelas seccionales. Tenía un área de acción de 250 km² ocupada por 457 familias con 2.536 habitantes, con un 30% de analfabetismo en la población adulta. El núcleo además desplegó una importante acción social de los docentes de las respectivas escuelas, contó con un equipo multidisciplinario para la tarea de extensión comunitaria, asesoramiento agrario, atención a la salud, expresión, manualidades femeninas etc.

En 1958 el consejo de Enseñanza prorrogó por término de tres años el funcionamiento del núcleo. En 1961 se incluyó en el presupuesto una partida estable para la creación y el funcionamiento del sector Núcleos Escolares, con los cargos necesarios para el funcionamiento de cuatro de ellos y la ratificación de la existencia de la Sección Educación Rural presupuestando para ella un Inspector Nacional y un Inspector Adjunto; se dio estabilidad a los cargos docentes del Instituto Normal Rural y se creó un cargo de Director del Sector Misiones Socio-Pedagógicas.

Paradójicamente ese mismo año de 1961, el nuevo Consejo de Enseñanza, con otra orientación política, suprime el Servicio de Educación Rural y la Inspección de Escuelas Granjas, introduciendo modificaciones a las normas establecidas anteriormente.

12 Miguel Soler y su esposa Nelly Couñago, que contaban ya con una importante experiencia, en escuelas rurales del departamento de Soriano y durante el período 1952-1953, realiza un curso de posgrado como becario de UNESCO en el CREFAL de México, en lo que se denominaba entonces, como Educación Fundamental. El Núcleo Experimental de La Mina estaba enclavado en una zona agrícola con predominio de pequeñas explotaciones familiares, contando también con algunos establecimientos ganaderos de más de mil hectáreas y familias que no disponían de tierra. Existían asentamiento de tipo disperso y una carretera hacia un centro poblado en expansión y en zonas más apartadas, rancheríos. No se disponía de energía eléctrica, agua entubada, saneamiento ni teléfono público, existiendo además serios problemas educativos, sanitarios, de nutrición, vivienda, recreativos y culturales agravados por el contrabando fronterizo. Se contó con un importante equipo técnico multidisciplinario, entre los que se contaban: director, Maestro Secretario (que se encarga de la producción de audiovisuales, maestra de educación estética, maestra del hogar, experto agrario, peón, experta en manualidades femeninas dependientes de Consejo de Enseñanza Primaria y enfermera dependiente del M.S.P. e Ingeniero Agrónomo, dependiente del Ministerio de Ganadería. El equipo técnico cumplía la triple función de reforzar la labor docente con los niños en las escuelas, desarrollar proyectos educativos con los adultos y capacitar a los maestros para actuar con el vecindario con cierta polivalencia.

Vocación permanente

Se entra entonces en un período de retroceso en lo que concierne al potenciamiento de la escuela rural y la jerarquización docente. A raíz de estos hechos se opera la renuncia de dirección y cuerpo docente del Núcleo Experimental de La Mina y del director del Instituto Normal Rural.

No obstante, los maestros rurales siguieron fieles a su vocación y ante la necesidad de seguir su proceso permanente de formación, a partir de los hechos de 1961 crearon el Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER), de forma extraoficial. Tuvo como propulsores a los maestros Homero Grillo, Enrique Bráyer, Yolanda Vallarino y Julio Castro, entre otros. Contó con el apoyo de centenares de maestros de todo el país. Se realizaban cursos de vacaciones, charlas en Montevideo y el interior y numerosas publicaciones para la educación a distancia entre las que se contó "Rumbo", una revista pedagógica de aparición periódica, donde colaboraron los más destacados docentes del momento.

Dicho Instituto funcionó hasta el año 1973 que fue clausurado por la dictadura militar. Los años posteriores, la globalización, la evolución tecnológica y social traen cambios sustanciales en relación al medio rural. El éxodo campo-ciudad se acentúa, con el consiguiente despoblamiento de la campaña y mermas alarmantes en la matrícula, al punto de la supresión de escuelas rurales, con todas las nefastas consecuencias, entre otras la pauperización de cinturones de miseria en las ciudades.

En 1965 se realizan en Piriápolis las Jornadas de Educación para el Medio Rural, donde se analizan las diversas problemáticas del área desde punto de vista socio-económico y educativo, programas, estabilidad y jerarquización del maestro rural, creación de escuelas y asuntos presupuestales. Pocos años después se ingresará en los años difíciles del país donde hemos constatado cierto vacío de información.

Cabe agregar que un importante número de docentes de primer nivel que impulsaron este movimiento por la escuela rural, luego del desmantelamiento de los servicios, fueron requeridos como expertos y asesores en organismos internacionales o en los ministerios de educación de diversos países de América. Podemos recordar a Enrique Bráyer en Perú, Abner Prada en Venezuela, Julio Castro en México, Jesualdo Sosa en Cuba, Miguel Soler, Walter Gándara y Henry Ruiz, entre otros en la UNESCO cumpliendo funciones en diversos países de América Latina y África.

El Departamento de Educación para el Medio Rural

En 1977 el Consejo Interventor de Educación Primaria suprime el cargo de Director del Instituto Normal Rural y se crea el Departamento de Educación para el Medio Rural (DER), “cuyo director percibirá la misma remuneración que la correspondiente al cargo suprimido”. El maestro Walter Gándara ocupará el cargo de director hasta su relevo.

La acción del DER se vio fortalecida a partir de 1985, con el retorno de la democracia, con Walter Gándara nuevamente al frente y el importante auspicio y apoyo logístico de UNESCO y OEA.

En 1985, luego de su periplo como Asesor en Educación Rural en distintos países de América y África, vuelve a ocupar el cargo de Dirección del DER, el maestro Walter Gándara. Se procedió a la revitalización de dicho Departamento y del Instituto Normal Rural, que pasa a denominarse Centro de Actualización de Maestros Rurales (CENACMAR).

A partir de ese momento el DER adquiere otra perspectiva desplegando una importante actividad mediante publicaciones, talleres, jornadas regionales y la creación en 1987 de los Centros Educativos Integrados al Medio Rural, con la participación de las tres ramas de la enseñanza, centrando su atención en las Escuelas de Alternancia.

Unidades Escolares y Unidades Móviles

Otro elemento importante de apoyo a la escuela rural fueron las Unidades Escolares, inspiradas en resolución del CEP de 1961 con la finalidad de mutuo apoyo, orientación y asesoramiento mutuo; y las Unidades Móviles que se empezaron a implementar a partir de 1981 con el apoyo de UNESCO y OEA, para ocho departamentos y luego fueron extendidas. Éstas estaban integradas por un maestro dotado de un vehículo y la implementación necesaria para brindar apoyo en todas las áreas de trabajo de la escuela rural, biblioteca, televisor, videos, proyector, grabador, generador eléctrico. Dejaron de funcionar al cumplirse el plazo estipulado por los organismos internacionales, operándose luego el deterioro de los vehículos y de la implementación, ante la imposibilidad de su sustentación económica.

Los Centros de Pasantías

Actualmente el Departamento de Educación Rural, además del Centro Agustín Ferreiro (CAF) para la actualización de maestros, cuenta con tres Centros de Pasantías rurales que, en carácter de internado y por períodos semanales, recibe en forma alternada niños de los diferentes ámbitos de la enseñanza primaria del país.

Ellos son: el Centro de Educación Rural (CER) ubicado en la Rura 7 km 56.700 (Canelones) creado el 11 de setiembre de 1978; Centro Escolar de Capacitación Rural del Uruguay (CECRU), ubicado en la Ruta 9 km. 94.500 (Maldonado) creado en diciembre de 1980 y el Centro Ecológico Integrado al Medio Rural (CEIMER), ubicado en la Ruta 15 km 18 (Rocha), fundado el 4 de junio de 1994.

Tienen como objetivo potenciar una educación integral, aportando elementos a la propuesta didáctica de aula, fortaleciendo la construcción del aprendizaje y propiciar el conocimiento social (comunidad educativa) que permita asimilar, profundizar y modificar las formas de relacionamiento, tanto individual como grupal, integrar a escolares de distintos medios del país a una experiencia de escuela rural productiva en bienes educativos y materiales.

Maestros coordinadores de los CAPDER

En el año 2000, a iniciativa de la Inspectora Alicia Gaillard, se aprueba el Proyecto de Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER) que estarán a cargo de un Maestro Coordinador por departamento. Los Coordinadores de los CAPDER tendrían su radicación física en la Inspección Departamental, con el asesoramiento técnico docente del Departamento de Educación para el Medio Rural y cumplirían la función de asistir a los maestros rurales en las diversas áreas de su tarea educativa. Comenzaron a funcionar en mayo de 2001 y en la actualidad existen 19 Maestros Coordinadores de CAPDER en 18 departamentos.

La historia reciente¹³

La década que se inició con el advenimiento de los CAPDER sería, sin embargo, difícil para el magisterio rural uruguayo. Con la

13 Este punto pertenece al Mtro. Lic. Limber Santos.

desaparición de las Unidades Móviles, las Unidades Escolares y la finalización de los cursos de formación para maestros rurales en el Centro Agustín Ferreiro, registrada en 1999; también desaparecieron los equipos docentes del CAF y de las oficinas del DER. En esa extrema situación, sin embargo se crean los CAPDER y se continúa con la propuesta de los Centros de Pasantía.

Pero en este contexto histórico y al igual que había ocurrido en 1961; la voz de los maestros rurales no se hizo esperar. Ante la ausencia de políticas educativas hacia la educación rural, a mitad de la década se realizaron tres importantes acontecimientos que formalizaron la posición del magisterio rural ante tales omisiones oficiales. Éstos fueron el Primer Encuentro Nacional de Maestros Rurales (Colonia de Vacaciones de Malvín, 2003); el Segundo Encuentro Nacional de Maestros Rurales (Colonia de Vacaciones de Malvín, 2005) y el Congreso de Maestros Rurales “Jesualdo Sosa” (Colonia de Vacaciones de Piriápolis, 2005), los primeros dos encuentros organizadas por las Asambleas Técnico Docentes (ATD) y el tercero por la Federación Uruguaya del Magisterio (FUM). En estas instancias los maestros reclamaron con insistencia la instrumentación de políticas educativas que volvieran a atender la educación rural y sus características específicas, incluyendo la generación de líneas técnicas, el mejoramiento de las condiciones de las escuelas rurales y, sobre todo, el restablecimiento de la formación permanente para los maestros rurales.

Solo dos propuestas de formación de maestros rurales se llevaron adelante en estos años. En 2004 y 2005 se realizaron cursos para Escuelas Rurales de Tiempo Completo, destinados a maestros de escuelas con más de 30 alumnos y en el marco de una línea de acción que estaba presente en la Ley de Presupuesto del período que estaba finalizando, pero que no se llegó a concretar. A partir de 2007 y hasta febrero de 2010 se realizaron los Cursos de Educación Física para maestros rurales a partir de un acuerdo entre el Consejo de Educación Primaria y UNICEF.

A partir de 2011 y después de más de una década sin una propuesta permanente de formación de maestros rurales con presupuesto y definición curricular propia, comenzaron los Cursos de Formación Permanente para Maestros Rurales. Con seis ediciones anuales previstos hasta 2014, los cursos están pensados para todos los maestros rurales del país, a partir del presupuesto oficial previsto por las Líneas de Política Educativa para el quinquenio. Este plan de formación de maestros con sede en el Centro Agustín Ferreiro, se complementan con jornadas a nivel departamental, a nivel de Agrupamientos de Escuelas Rurales, cursos a distancia y Jornadas de sensibilización para

estudiantes magisteriales que realizan la práctica en escuelas rurales. En setiembre de 2012 comenzó además, un Curso de Perfeccionamiento en Educación Rural, organizado por el Consejo de Formación en Educación (CFE) a través del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores “Juan P. Devoto” (IPES), de un año de duración y también con sede en Cruz de los Caminos.

En constante retroalimentación con los planes de formación, desde 2009 se llevan adelante actividades de investigación académica y producción de conocimiento sobre educación rural que se ha manifestado en productos concretos: el Coloquio de Educación Rural destinado a compartir narrativa de experiencias; el Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural destinado a compartir resultados de investigaciones sobre educación rural –ambas instancias con ediciones anuales-; las publicaciones entre las que se cuenta la reedición de *La enseñanza primaria en el medio rural* de Agustín Ferreiro (2010) y varios proyectos de investigación entre los que se destaca el referido a la Didáctica Multigrado. En los días en que este libro esté saliendo a la calle y después de muchos años de espera, los CAPDER estarán recibiendo vehículos para ampliar y consolidar su labor en cada territorio donde hay una escuela rural.

La historia continúa y los logros solo nos recuerdan todo lo que aún falta.

Referencias bibliográficas

- Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (1949) Congreso de Maestros Rurales, Piriápolis 1949 en Anales de Instrucción Primaria, número especial, época II, Tomo XII, N° 1, 2 y 3, enero-marzo de 1949, Montevideo: D. E. P. y N.
- FERREIRO, Agustín (1946) *La enseñanza primaria en el medio rural*, Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.
- SOLER, Miguel (1996) *Educación y vida rural en América Latina*, Montevideo: FUM-ITM.

2- EDUCACIÓN RURAL: ACCIONES Y OMISIONES¹⁴

En Uruguay, históricamente las relaciones entre campo y ciudad se han manifestado bajo la forma de *tensiones* que en lo social han sido determinadas por diferentes presencias del Estado en uno y otro medio. La pedagogía nacional se ha construido a partir de diagnósticos referidos a estas diferencias en el plano educativo, con un fuerte tono de denuncia ante las desigualdades a la interna del sistema público de educación, fomentadas por medio de ciertas decisiones y omisiones de la política educativa.

Precisamente, la cuestión de la igualdad en tanto *posibilidades* de desarrollo individual y colectivo, cualquiera sea el medio del que se parte fue, a instancias de los propios docentes, el principal eje de crítica y producción pedagógica a partir del segundo tercio del siglo XX. En la última década la política educativa hacia el medio rural, operando más por ausencias y omisiones que por medio de definiciones concretas, parece entender la igualdad como *uniformidad*, en tanto ya no se reconocen problemáticas específicas a ser consideradas.

En cuanto a educación rural, la última década, caracterizada por las escasas y por momentos inexistentes propuestas desde la política educativa, y consecuentemente, por la falta de trabajos de investigación al respecto; resulta particularmente significativa para nuestro país. Aún queda en el imaginario colectivo de los docentes que trabajan en el medio rural, vestigios conceptuales y metodológicos de una matriz pedagógica construida y consolidada en el segundo tercio del siglo XX en Uruguay. Si bien las ideas y acciones derivadas que conforma-

14 Extraído de: El Valor de la Educación Rural. Reflexiones sobre una experiencia en desarrollo. Carro, S.; Santos, L. Trabajo presentado en el 1er encuentro de Formadores. Tacuarembó 2009.

ron el movimiento a favor de la educación rural¹⁵ tuvieron su origen y aplicación en un contexto socio-cultural muy particular -propio de un Uruguay aún firmemente identificado con el Estado de bienestar-, sus influencias conceptuales se proyectaron mucho más allá de ese período, trascendiendo el medio rural de origen. La fuerza que impulsó la discusión acerca del lugar de la educación y en particular el lugar de la escuela en el medio rural estuvo configurada por una dinámica de denuncia y concientización por parte de los maestros, acerca de la realidad del medio rural. Una realidad caracterizada por situaciones de extrema pobreza, donde la única presencia del Estado era la escuela. Una escuela tan pobre como el medio social donde se encontraba. En los últimos diez años se ha producido un corte en la continuidad conceptual que operó en Uruguay durante décadas con respecto a la educación rural. Indagar en las causas y naturaleza de ese corte que ha provocado contradicciones entre lo que permanece y lo que ha desaparecido, constituye el centro de este recorrido.

Seis décadas después algunas características sociales se vuelven a presentar. En este escenario encontramos a la escuela llevando una pesada y fructífera carga histórica construida a partir de aquel proceso y a la vez soportando una aún más pesada carga de frustración y pérdidas.

Una vez más, una escuela pobre –tanto en lo material como en cuanto a lo pedagógico– en un medio de pobreza. La tensión, alguna vez superada, vuelve a instalarse. Una tensión dada entre las pretensiones de igualdad en cuanto a calidad entre educación rural y urbana, y la evidencia de dos realidades tan distintas que exigen propuestas educativas diferentes.

Sobre la especificidad social

La escuela rural, en tanto única presencia estatal y de lo público en la mayor parte de las comunidades rurales, constituye una institución de singulares características, que va mucho más allá de lo estrictamente educativo. Históricamente, la impronta social de la

15 Denominación que recibe el período comprendido entre las décadas de 1940 y 1960, donde en Uruguay se registró un proceso de diagnóstico, propuestas y ejecución de acciones, cuyos elementos centrales fueron el Programa de 1949, las Misiones Sociopedagógicas, las Escuelas Granjas, el Instituto Normal Rural, Los núcleos experimentales; todo ello antecedido por un período de fermental discusión que, a partir del Congreso de 1933 puso sobre la mesa la cuestión de la escuela rural y las problemáticas sociales del medio (Concursos de Pedagogía, Congresos de maestros rurales, publicaciones de maestros en actividad).

escuela rural ha contribuido a formar su identidad, al punto tal que está fuertemente marcado desde lo curricular, en los fundamentos del Programa de 1949. Más allá del proceso de cambio curricular en que se está actualmente, el concepto de escuela productiva y los fines sociales de la escuela rural, establecidos en los Fundamentos, Concepto y Fines del Programa de 1949, siguen siendo reivindicados fuertemente por parte del magisterio rural.

Esos fines sociales que otorgan a la escuela el lugar de la “casa del pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo”; establecen además que debe “fortalecer en el niño, frente al individualismo ambiente, el espíritu de socialidad, (cooperación, actividades en común, etc.); dar participación al grupo social en las actividades de la Escuela a fin de estrechar los lazos con el medio; crear entre el vecindario la idea de que la Escuela es del pueblo, PORQUE ES LA CASA DE LOS HIJOS DEL PUEBLO; proyectar sus actividades a los hogares por intermedio de los alumnos (clubes, ligas, etc.); crear actividades de orden social y de interés colectivo que deberán tener como centro la escuela y como sede el local escolar; cooperar en las actividades del hogar, la vivienda, la pequeña producción doméstica, contribuyendo a levantar el nivel de vida de la familia campesina; realizar actividades de orden higiénico, sanitario, artístico, etc., que se proyecten a todo el grupo social; jerarquizar la vida rural a fin de evitar la huida del hombre del campo y su emigración a las ciudades, contribuyendo a crear modos de vida que resuelvan sus necesidades sin que se sienta impulsado a abandonar su medio; iniciar e impulsar obras materiales de interés colectivo tratando de que éstas se realicen por colaboración del esfuerzo común. La escuela debe intervenir en la vida de la comunidad y debe actuar en ella a puertas abiertas. El mejor local social debe ser el edificio escolar, el mejor consejero el maestro, así como el impulsor de cuanta obra de mejoramiento social se inicie. Para ello es fundamental que el vecino se acostumbre a ver la escuela como si fuera parte de su propia casa. Actualmente predomina la creencia de que la escuela es un lugar de excepción. Hay que sustituir ese concepto por el de que la *Escuela es la casa del pueblo*.” (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1949: 258, 259)

Hoy en día, el lugar social de la escuela rural está tensado por las expectativas y las limitaciones de la realidad. Esas expectativas y realidades muchas veces se manifiestan a través del indicador de la participación de los padres y vecinos en la escuela. En ocasiones, esto se muestra en forma de frustración en los docentes, al sentir que la escuela no está cumpliendo bien su papel; a juzgar por el poder de convocatoria y de respuesta por parte de la comunidad. Sin embargo,

el ejercicio de la escucha del vecino o del familiar, dentro o fuera del predio escolar, frecuentemente ofrece la posibilidad de conocer en su justa medida, ese juego de confianza depositada y de respeto instalado por una institución que, más allá del devenir histórico, sigue teniendo la gran responsabilidad social de sostener la comunidad educativa de su lugar.

Sobre la especificidad didáctica

Desde que comenzamos a trabajar sobre el tema de lo didáctico en escuelas rurales, con el objetivo de sistematizar las prácticas que los maestros vienen desarrollando en grupos multigrado y de buscar los fundamentos teóricos que sustentaran las experiencias, nos encontramos con dos cuestiones iniciales. En primer lugar, el tema supone para todos los docentes una demanda no satisfecha, una falta que está esperando ser llenada. En segundo lugar y a partir de las primeras exploraciones, nos percatamos de la casi inexistencia de líneas teóricas específicas que fundamenten las prácticas educativas en grupos multigrado. Esto supone muy escasas publicaciones y un muy limitado campo de investigación sobre la temática en particular. Los maestros reciben una formación didáctica de carácter general que luego deben adaptar a la singular situación del grupo multigrado donde desarrollan su labor.

Esta realidad constituye un enorme desafío: poder comenzar a llenar ese vacío, lo cual implica construir conocimiento, elaborar líneas teóricas que permitan fundamentar las prácticas que ya se realizan y a partir de allí, recorrer caminos para mejorarla y potenciarla.

En general y quizá debido a la existencia de esa falta, las cuestiones didácticas derivadas del grupo multigrado son caracterizadas como problemáticas. El multigrado supone una dificultad, una configuración de las relaciones educativas difícil de sostener por parte del docente. Sin embargo y más allá de la ineludible complejidad –ineludible riqueza– que supone el multigrado, preferimos partir de una premisa ubicada en otro lugar: lo didáctico manifestado en un grupo multigrado supone para los procesos de enseñanza y de aprendizaje un enorme potencial, tanto para los análisis de la cuestión desde lo psicológico como desde lo epistemológico.¹⁶

16 En base a Santos Limber (2006) Atención a la diversidad. Algunas bases teóricas de la Didáctica multigrado, en Quehacer Educativo N° 75, febrero de 2006, FUM – TEP, Montevideo.

Esta especificidad didáctica de la escuela rural, si bien a primera vista, puede parecer un tema técnico que involucra sólo a los maestros rurales, se vincula fuertemente con la impronta social de la escuela. En nuestra tradición pedagógica, la especificidad didáctica de la escuela rural estuvo estrechamente relacionada con la especificidad del medio, un medio enseñante proveedor de recursos que, convertidos en recursos didácticos, tenían un fuerte valor educativo. El aprovechamiento de los recursos del medio y sus efectos sobre las prácticas didácticas cotidianas, constituyó un primer gran avance conceptual de la educación rural. Esa tradición se suma hoy a las consideraciones sobre las características del grupo multigrado en términos sociales, psicológicos y epistémicos; todo lo cual viene a conformar esa construcción teórica denominada didáctica multigrado.

Bibliografía

- Santos, Limber (2005) Una historia de ausencias, en Martinis, Pablo; Redondo Patricia, Igualdad y educación Escrituras entre dos orillas, del estante, Buenos Aires.
- (2006) Atención a la diversidad. Algunas bases teóricas de la Didáctica multigrado, en Quehacer Educativo N° 75, febrero de 2006, FUM-TEP, Montevideo.



3- LOS AGRUPAMIENTOS ESCOLARES

Maestro Alberto Fernández¹⁷

Los Agrupamientos Escolares surgen como necesidad de establecer herramientas estratégicas para atender la ruralidad con una mirada integral e integradora del sistema.

Se procura mitigar en cada territorio, el aislamiento profesional y humano en el que están inmersos los docentes y sus comunidades, utilizando solidariamente para beneficio del Agrupamiento, los recursos humanos, materiales, económicos, tecnológicos y de infraestructura que cada escuela posee. Se trata de poner todas las potencialidades que aporten a las respuestas educativas contextualizadas, a la inclusión, equidad y calidad de la educación. Esta estrategia se fundamenta en la participación comunitaria y la conformación de comunidades de aprendizaje como forma de potenciarla, enriquecerla y hacerla sustentable.

Son agrupamientos voluntarios, que los docentes promueven a partir de afinidad entre ellos, cercanía geográfica, necesidad de organizarse en torno a un proyecto o tarea de mejoramiento en la calidad de vida o condiciones de trabajo. Contrariamente al trabajo solitario, se generan oportunidades de encuentro donde se comparten experiencias, se programan acciones, se intercambian procesos y recursos didácticos para mejorar las propuestas educativas del sistema.

¹⁷ Alberto Fernández. Maestro Coordinador del Centro de Apoyo Pedagógico y Didáctico a la Escuela Rural (CAPDER), dependiente del DER, y de la Inspección Dptal. de Treinta y Tres del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

Antecedentes

En nuestro país desde mediados del siglo XX, se propone el trabajo grupal de escuelas rurales. Se denominaron de diferentes formas en diferentes etapas. En la época primera se utilizaba la denominación de nucleamientos, en la actualidad se utiliza el término de agrupamientos.

El más emblemático en nuestro país fue el “Núcleo experimental de La Mina” que funcionó en el departamento de Cerro Largo entre los años 1954 y 1961.

Sin pretender desarrollar esta experiencia, ya que no es el objetivo de este artículo, citaremos textos de investigaciones realizadas que ilustran generalidades y los fundamentos pedagógicos y sociales del Nucleamiento.

“La experiencia se organizó, por iniciativa del Maestro Miguel Soler, a partir del concepto de nucleamiento que procuraba terminar con el aislamiento del maestro rural y estimular la participación de la comunidad. El trabajo con ésta significó: atención de la salud coordinada con el Ministerio de Salud Pública, aportes de técnicos agrarios e ingenieros del Ministerio de Ganadería y Agricultura, y se obtuvo la apertura del crédito bancario.

Desde una concepción de Educación Fundamental destinada a niños y adultos con déficit social, se procuraba una atención integrada e integral (educación, salud, trabajo, recreación) del niño con extensión a la comunidad. Comprendió siete escuelas del norte de Cerro Largo, cuyos maestros se reunían periódicamente fundamentando, planificando y coordinando las múltiples actividades, incluyendo la participación de niños y vecinos. Esta experiencia fue un período donde la escuela vivirá su mayor momento de innovaciones y de relaciones con las comunidades rurales.”¹⁸

“En general se pretendía:

- desarrollar el pensamiento y de los medios de relación (leer y escribir, hablar y escuchar, calcular);
- desarrollar profesionalmente a la personas en agricultura, trabajos caseros, edificación, tejido y otros oficios útiles, for-

18 Extraído del “Primer Núcleo Experimental de La Mina”. Publicado por Oscar Cabrera. Aporte de Hortencia Coronel

A partir de esta experiencia, se desarrollaron otros nucleamientos y agrupamientos. Un ejemplo es el que funcionó en el mismo departamento de Cerro Largo, en la zona de Centurión.

mación técnica comercial elemental necesaria para el progreso económico;

- capacitar para los quehaceres domésticos (preparación de la comida, cuidado de los niños y de los enfermos);
- desarrollar los medios de expresión de la propia personalidad en artes y oficios;
- educar para la salud por medio de la higiene personal y colectiva;
- conocer otras partes del mundo y los pueblos que en ella habitan;
- desarrollar las cualidades que capacitan al hombre para vivir en el mundo moderno, como son el punto de vista personal y la iniciativa, el triunfo sobre el miedo y la superstición, simpatía y comprensión para las opiniones diferentes;
- desarrollar moral y espiritualmente con fe en los ideales éticos y adquisición del hábito de proceder con arreglo a ellos, con la obligación de someter a examen las formas de conducta tradicionales y de modificarlas según lo requieran las nuevas circunstancias.”¹⁹

Esta experiencia debería ser conocida en profundidad por todo el magisterio que trabaja en el medio rural. Es un ejemplo de lo que debe ser la función de la escuela rural. Si bien fue un nucleamiento oficial, que contó con algunos apoyos específicos, se desarrolló en una época donde las vías de comunicación eran muy precarias, y prácticamente no existían redes institucionales con presencia periódica en la campaña, en los que apoyar su trabajo, contrariamente a lo que hoy ocurre. Por lo que el impulso, convencimiento y compromiso de los docentes fue decisivo para el éxito que tuvo.

En la actualidad, la realidad ha cambiado demasiado, pero la esencia de los agrupamientos procura ser la misma, sólo que adaptada a las nuevas circunstancias.

Consideramos que las diferencias radican principalmente en el despoblamiento importante que ha experimentado nuestra campaña, como consecuencia de ello, han descendido considerablemente las matrículas escolares. La formación docente redujo en el currículo la sensibilización del estudiante de magisterio con el medio rural, principalmente al excluir la asignatura Actividades Agronómicas, la que preparaba al futuro docente a trabajar en este contexto. El mis-

19 Ídem anterior.

mo se formaba tomando los contenidos programáticos, los métodos que utilizaría y los materiales que presentaría con el fin de obtener aprendizajes pertinentes, relacionados con las vivencias, la cultura y el entorno de los/as alumnos/as. Taylor y Mulhall (1997; 2001) describen que la contextualización del aprendizaje ocurre “cuando el contenido del currículo y los métodos y materiales asociados con él están relacionados con la experiencia y el entorno del educando”. La situación de aislamiento también repercute en las micro-comunidades rurales, las que cada vez están más aisladas y diseminadas, lo que dificulta apoyarlas en forma grupal, que es lo ideal para realizar un trabajo que apunte a la concreción de emprendimientos grupales, asociativos y cooperativos.

Estas situaciones y otras, son las que justifican que es necesario y casi imprescindible el trabajo en agrupamientos para superar el aislamiento de los centros docentes, los alumnos, los maestros y las comunidades. Sólo así podremos implementar acciones que aseguren procesos que objetivicen la inclusión y la igualdad de oportunidades con equidad, y por consiguiente, una educación de calidad. Es trabajar para generar las condiciones que estas comunidades puedan acceder a las oportunidades que existen.

Los agrupamientos en la actualidad

Desde lo **pedagógico-didáctico** los docentes procuran el encuentro con los colegas vecinos, como estrategia para fortalecerse técnicamente. Compartir los recursos, las metodologías de trabajo y los aprendizajes, potencia y facilita cumplir con los objetivos planteados por la Ley de Educación y el Programa escolar, procurando “brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable de la comunidad” (Art. 25 de la Ley General de Educación N°18.437), y “asegurar, como mínimo, la educación obligatoria de las personas, teniendo en cuenta las especificidades del medio en que se desarrolla” (Art. 34 de la Ley Gral. Ed. N°18.437).

La participación de los niños en agrupamientos promueve, y ayuda al maestro, al ofrecerle condiciones que posibilitan el trabajo grupal, cooperativo, solidario y que le permita interactuar con otros niños, con el consiguiente crecimiento cognitivo que eso conlleva. Al igual que le sucede al maestro, analizar, confrontar y consensuar con niños diferentes a los que periódicamente convive, es una actividad

que amplía su visión del mundo y los enriquece por los procesos que se desarrollan.

De igual manera los equipos técnicos de las inspecciones (dinamizadores del Plan Ceibal, nutricionistas, coordinadores de educación física, educadores para la salud, equipos referentes de Ed. Sexual, etc.), logran potenciar sus intervenciones en estas instancias, al abarcar mayor cantidad de alumnos. Es así que se plantea como una forma de repensar la organización de la escuela rural, atendiendo las necesidades educativas de los alumnos, implementando nuevos formatos adecuados a las nuevas realidades. Este apoyo a los docentes de los Agrupamientos, genera una dinámica en su labor, que los motiva a salir de sus rutinas, reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, replanificando, actualizando y contextualizándolas permanentemente.

La modalidad de Agrupamientos no solo ocurre cuando se plantea una jornada con todos los alumnos y sus familias en una de las escuelas del mismo. Éstos además funcionan cuando los maestros se reúnen fuera del horario escolar o los fines de semana, para planificar sus actividades periódicas. Estas planificaciones que realizan en común, posteriormente, cada docente las contextualiza a la realidad de su escuela, ya que por más cercanía geográfica que exista, ningún centro educativo es igual al otro, lo cual no implica que los contenidos programáticos seleccionados no puedan coincidir. Lo que varía pueden ser las metodologías, las estrategias o los recursos con los que se abordan.

Al igual que en cualquier centro educativo, la dimensión pedagógico-didáctica, incluye necesariamente la participación de las familias y las comunidades rurales. Éstas no deben ser convocadas solamente a la hora de observar las actividades que se desarrollan en las escuelas, o para el aporte de recursos para las necesidades de la escuela, o la generación de espacios para obtenerlos (festivales benéficos, rifas, etc.). Se debe promover las conformación de Comunidades Educativas, a las que se les solicitan expresen sus expectativas con respecto a lo que consideran debe ser el rol de la Escuela, a la vez que hacerlos partícipes de lo que pretende la escuela, de las líneas generales del Proyecto Institucional y del marco programático en que se basará la propuesta curricular. Las familias deben conocer las Áreas del conocimiento que contiene el programa y la generalidad de las líneas de trabajo.

Los maestros del Agrupamiento deben promover reuniones con los integrantes de sus comunidades educativas, para informarles sobre lo que aprenderán los alumnos, e indicarles su responsabilidad como coeducadores.

Esta asociación de maestros y comunidades de aprendizaje, provoca trabajo colaborativo, comprometido, reflexivo y verdaderamente participativo, desarrollando acciones que permiten la inclusión de todos, asegurando ofertas educativas de calidad, con equidad en la construcción de conocimientos. Sólo la oferta de una educación con estas características asegura la retención de los alumnos en las escuelas, y la culminación del ciclo escolar básico y completo.

En esta dimensión, consideramos importante recordar lo expresado anteriormente, en cuanto a la necesidad de considerar la selección de contenidos programáticos pertinentes, vinculados con los contextos rurales, así como la metodología y los recursos que se utilizarán. La pertinencia hace al éxito que se pueda obtener con los aprendizajes de los alumnos.

De igual manera, se hace necesaria la promoción de espacios para compartir y difundir experiencias pedagógicas desarrolladas por los diferentes agrupamientos. Son instancias de crecimiento profesional, donde se promueve el compartir, y finalmente de reencuentro entre profesionales docentes que trabajan para y en el medio rural. A la vez se transforman en oportunidades para expresar emociones y sentimientos que tienen como consecuencia, el reafirmar el compromiso con la Educación Rural. Y lejos de puntualizar en las adversidades y la falta de recursos, se hace énfasis en **el privilegio** que significa trabajar para un sector vulnerable y desfavorecido, pero que tiene la función de generar la producción agropecuaria, sobre la cual se sostiene la economía del país.

Atendiendo a la dimensión **socio-comunitaria** es decisivo el aporte que la Escuela Rural, y en este caso los Agrupamientos Escolares, pueden brindar para el *desarrollo local*. Este desarrollo, que se pretende sea sustentable, debe conformar redes de trabajo, lo que implica un proceso de articulación con las instituciones estatales, gremiales y agentes que impulsen la ejecución de proyectos, los que demandarán la participación permanente de las comunidades. Estos proyectos deberán ser participativos desde su elaboración, lo que los hace democráticos e integradores, capaces de generar desarrollo económico, social, ambiental y cultural. Se trata, pues, de mejorar las condiciones de vida de las comunidades rurales, promoviendo programas de desarrollo que atiendan la salud, electrificación rural, provisión de agua para el consumo humano y para la producción, y la promoción de la cultura en las comunidades, fortaleciendo las identidades de las zonas.

Sortear estas problemáticas es necesario para alentar el arraigo, la permanencia de las familias rurales en el campo. Este desarrollo local

transita por dotar de recursos a los productores familiares (agua, electricidad, etc.), pero además debe nutrirse del aprovechamiento de los recursos existentes en el territorio, que en algunos casos están ociosos, no visualizados o no compartidos entre instituciones o comunidades. Estos recursos además son naturales, al alcance del productor, que por desconocimiento no son aprovechados. Esta educación promueve el desarrollo endógeno de los productores rurales y sus familias.

Los maestros rurales inmediatamente son identificados como agentes educativos necesarios para dinamizar las convocatorias en el territorio. Ciertamente es necesario que el docente posea claramente un compromiso con el trabajo social, que su función trascienda la mera enseñanza de contenidos programáticos. No debe en ningún caso encajonarse en su aula, por el contrario de actuar como integrador de todos los actores de la comunidad. Esta acción permite fortalecer los vínculos existentes y asegurarse los aportes necesarios de quienes conocen los parajes de la zona y su problemática. El trabajo conjunto potencia posibilidades de cada uno de los actores, rompe las referencias y proyecta el trabajo a espacios antes no pensados, pero deficitarios. Es en esta actitud de trabajo, donde los maestros del agrupamiento pasan de ser simplemente actores sociales, a verdaderos agentes de desarrollo.

De esta forma el docente debe trabajar de puertas abiertas a la comunidad, además de formarse continuamente, e incorporar estrategias y metodologías de la educación popular, rescatando los saberes de las comunidades, los que serán aportes para la construcción de conocimientos, así como de la identidad cultural de la zona.

Otro aspecto fundamental para que suceda efectivamente el desarrollo, es educar a los productores y futuros productores para el trabajo cooperativo y asociativo. Desde la educación debemos trabajar la **didáctica de la participación** en todos los niveles de la escuela y apoyar el trabajo con las comunidades en este sentido. En el caso de éstas últimas, se hace necesario solicitar el apoyo de diferentes instituciones que cuentan con técnicos especialistas en la conformación de Grupos (M.G.A.P., Direcciones de Desarrollo de Intendencias departamentales, Instituto Plan Agropecuario, etc.). A través del planteo formal con esas instituciones se pueden lograr los apoyos en estas actividades, para las que los maestros no tenemos una formación específica. Además el participar en ellas, implicará un proceso de formación para los docentes, de las que tomaremos los insumos, técnicas, metodologías y herramientas que los técnicos trabajen en las jornadas de capacitación con los vecinos.

La conformación de grupos o cooperativas en la zona, es un primer gran paso, luego sería deseable la incorporación a espacios participativos y de gestión como son en la actualidad las Mesas de Desarrollo del M.G.A.P., donde colectivos similares se reúnen para plantear situaciones, problemáticas y proyectos que hagan al desarrollo rural. En estos espacios los planteos toman fuerza, ya que al colectivo de instituciones que participan, hacerlos suyos, la referencia que tiene quien los recibe es fuerte por todo el respaldo colectivo que tiene detrás. La participación de delegados comunitarios del Agrupamiento en las Mesas de Desarrollo, conlleva además, el estar informado de todas las oportunidades que el estado ofrece a los productores familiares, que generalmente van dirigidas a grupos de productores, y no a productores que trabajen en forma individual. En este sentido han recibido beneficios como por ejemplo: ración para animales en las épocas de sequía, proyecto corderos pesados, con apoyo para la compra de animales e implantación de praderas, construcción de fuentes de agua y compra de equipos de riego, asistencia técnica, etc.

Esta forma de trabajar genera la conformación de grupos o cooperativas autogestionarias y no técnico-dependientes. Se asegura la formación de grupos que al no contar con los apoyos del estado, igualmente seguirán funcionando como tales. El desarrollo local verdadero y endógeno es el que surge de las demandas construidas con la gente, y con recursos existentes en el medio pero nunca por visión ajena y fuera de contexto de técnicos que vienen con la solución elaborada en la capital, o en otras realidades.

Finalmente, con respecto a este tema, es deseable la concientización del productor de la necesidad de no trabajar aislado.

Aportes para el funcionamiento de los Agrupamientos y continuar mejorando las intervenciones docentes en ellos

- Establecer un cronograma de reuniones entre los docentes del agrupamiento, en las que se planificará y evaluarán los proyectos y procesos que se estén desarrollando.
- Generar instancias de planificación estratégica con las comunidades educativas, donde en forma participativa, se priorizarán los proyectos y emprendimientos que se ejecutarán en común por el Agrupamiento.
- Delegar las responsabilidades y tareas que cada grupo de trabajo asumirá.

- Socializar las redes que cada institución posee para incorporarlas oportunamente al trabajo del Agrupamiento.
- Periódicamente generar instancias de comunicación y difusión de los avances realizados, y que a la vez se transformen en espacios de evaluación que brinden insumos para una posible replanificación de los proyectos.
- Esta estrategia de trabajo (los agrupamientos) surge como una alternativa ante la necesidad de realizar una revisión a los formatos en las escuelas rurales, debido al descenso importante que han sufrido. Situaciones como escuelas con uno o dos niños, muchas veces hermanos, hacen repensar modalidades que atiendan estas duras realidades.
- Además se instala la escuela rural como objeto de estudio.
- Se impone la necesidad de articular con Formación Docente, la incorporación en la formación del futuro maestro, de espacios que atiendan la enseñanza en el medio rural. Principalmente en las dimensiones pedagógico-didáctica y socio-comunitario, por la trascendencia que tienen éstas para este medio. Las metodologías, las estrategias y los recursos para transmitir los contenidos programáticos en la escuela rural son específicos para ese contexto. En lo social, el aprender a manejar los códigos y las costumbres de cada una de las comunidades rurales es básico para un buen relacionamiento. Si bien hay características generales, ninguna comunidad es igual a otra. Un fuerte vínculo con las familias y las comunidades es decisivo para la gestión satisfactoria de las escuelas rurales.

Para finalizar, nuestro país tiene una rica historia de experiencias exitosas en la Educación Rural. Períodos en que los docentes trabajando en condiciones adversas, con escasos recursos, pero impulsados por su compromiso, lograron cambios impensados en deprimidas zonas rurales de nuestro territorio, guiados por las ideas pedagógicas de maestros como Agustín Ferreiro, con su obra "La educación primaria en el medio rural", y los Fines y Fundamentos del Programa para Escuelas Rurales de 1949. Ese movimiento fue intencionalmente desarticulado por las autoridades de la educación del momento. En la elaboración de éste último, trabajaron maestros uruguayos que forman parte de la más rica historia de nuestra pedagogía nacional, como consecuencia se obtuvo un producto, que las políticas estatales no acompañaron en el cambio cuanti y cualitativo que aspiraba lograr para los ciudadanos de nuestro país.

Por otra parte, el Departamento de Educación Rural, en diversos períodos estuvo peligrando su continuidad como tal. La dictadura produjo daños, que en nuestra opinión, aún hoy sufrimos sus consecuencias. Del currículo de formación docente fueron eliminadas asignaturas que preparaban al futuro maestro para enseñar en el medio rural, aún no está previsto la inclusión de ninguna materia o disciplina que prevea este vacío en la carrera docente.

El éxodo rural, que no cesa, provoca descensos importantes en las matrículas de muchas escuelas. Esta situación conlleva a que los docentes repensemos nuevos formatos para las Escuelas Rurales. En soledad nadie se educa, un genio aislado desaparece como tal por falta de diálogo con otro. La socialización, el compartir, el asociarse, la capacidad para vincularse, la solidaridad, son valores que la escuela debe enseñar para que los futuros ciudadanos tengan éxito en la vida. En un mundo que para sobrevivir en cualquier lugar, pero principalmente en el campo, debemos de trabajar en equipo, no es saludable que nuestros niños se eduquen aislados. Hoy se desarrolla no tanto el que más sabe, sino el que mejor se vincula. Podríamos seguir argumentando a favor de repensar estrategias de Agrupamientos, de cómo potenciarlos, pero no cabe duda que para el medio rural, hoy en día son indispensables. Y ningún ámbito mejor para que los promueva que la escuela rural. El tiempo cada vez más avala lo que se expresó en 1949, “la Escuela es del pueblo, PORQUE ES LA CASA DE LOS HIJOS DEL PUEBLO”.

Bibliografía

Documento Base- Ley 26.206. Anexo resolución CFE n° 138 del 13 de diciembre de 2010. Consejo Federal de Educación, Argentina.

Dirección Gral. de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. El agrupamiento como herramienta estratégica para el Desarrollo Rural e Islas.

4- ROL DE LA ESCUELA RURAL EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO LOCAL

Psic. Sandra Carro²⁰

Partimos del concepto de *Desarrollo Local* (DL) como un “proceso de prácticas participativas, que tiene en cuenta las fortalezas y oportunidades del territorio en función de los recursos naturales, económicos, sociales, culturales y políticos. Apunta a mejorar la calidad de vida de la población de manera sostenible, aumentando los ingresos con niveles crecientes de equidad”.²¹

El DL se apoya en una economía territorial con actividades de intercambio endo y exógenas pero centrada en proyecto territorial que exige la capacidad de reconocer y valorar los recursos del entorno (naturales y sociales), y la capacidad de asociarse para generar acciones colectivas con integración intersectorial. El desarrollo de estas capacidades implica un proceso de confrontación y concertación de intereses.

El eje del DL se enfoca en el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes. Esto es alinear las dimensiones económico-productiva, social y ambiental para generar mejores condiciones de vida a través de la instrumentación de la propia comunidad para enfrentar los desafíos de su proyecto vital, singular y colectivo. Es por definición un abordaje multisectorial, involucra la producción, pero también la salud, la educación, la integración social a través del protagonismo de todos los actores, institucionales, públicos y privados, singulares y colectivos que forman parte de la comunidad.

20 Coordinadora Académica de la Sede Treinta y Tres del Centro Universitario de la Región Este.

21 (Berdegué y Schejtman citado por *Caracciolo Basco-Foti Laxalde* 2003 pp25.)

En este marco es que podemos percibir a la escuela rural como agente de cambio de la situación por la que atraviesa el medio rural en la actualidad. Nos referimos al despoblamiento, la inequidad en el acceso a servicios, y en muchos lugares también el aislamiento.

Actor o agente de desarrollo

A pesar de estas situaciones, que cada vez son más comunes por el éxodo rural que no cesa, el maestro rural no debe encajonarse en el aula de su escuela, y dedicarse a observar como la comunidad se conforma y vive en condiciones que seguramente provocarán en poco tiempo la desaparición de los pequeños productores rurales.

El rol del docente debe ser el de un agente de desarrollo. Desde la escuela, con sus alumnos/as, es necesario que forme ciudadanos/as conscientes, con capacidad para desenvolverse en sociedad, fomentando una escuela cooperativa y solidaria.

A partir de esta situación escolar, extenderla al resto de la población del lugar, procurando conformar una verdadera comunidad educativa, que objetive el Desarrollo Local, ofreciéndoles oportunidades de crecimiento económico, mejorando su calidad de vida y educando o fortaleciendo su capacidad de autogestión y organización.

Para esto sabido es que la “Escuela sola no puede” (María Espínola Espínola), por lo que son imprescindibles las interacciones con las instituciones públicas, organizaciones sociales y ONG que trabajan para el medio rural.

Es así que se conforma una red interinstitucional e intersectorial que trabajará por generar y concretar los verdaderos y profundos cambios en las comunidades.

Igualmente el papel del maestro/a en el territorio es fundamental. Para las instituciones es el referente, y es quien en el día a día impulsa a su comunidad a la acción.

La participación como redistribución de poder social

Al pensar en el trabajo comunitario, la palabra participación es una de las más usadas. Sin embargo su formulación hace referencia a diferentes aspectos: objetivos, metodología.

Como plantea Giorgi (1995) es una expresión cargada de ideología cuyo significado debe buscarse en la estructura y la intencionalidad de la propuesta que la contiene.

La participación como una estrategia transformadora incluye la idea del poder. El poder se relaciona con el manejo de recursos. En el poder hay aspectos negativos de opresión y sufrimiento pero también hay aspectos del poder que producen transformaciones.

Como plantea Maritza Montero “el poder es un problema no solo cuando se ejerce abusivamente, en un marco dominante y opresor, sino también cuando se ignora que se posee”. (Montero 2003). Muchas veces en el trabajo comunitario, plantea la autora, se suele pensar que los grupos o comunidades desposeídos, pobres o excluidos están privados de la posibilidad de transformar sus condiciones de vida. Esto no es más que la naturalización de la concepción asimétrica del poder que generaliza las carencias (educativas, económicas, de servicios, etc) como la perspectiva dominante en ese grupo o comunidad, impidiendo ver otras características, capacidades y saberes que el grupo posee.

¿Cuál es el aporte del agente de desarrollo entonces? En primera instancia generar espacios, acciones que desnaturalicen las situaciones para que la comunidad se mire a sí misma con sus propios ojos y no a través de la mirada de otros, que aún con buenas intenciones, reproducen la relación de poder asimétrica de los que saben y los que no, los que pueden y los que no, los que tienen y los que no tienen poder y recursos para generar los cambios necesarios.

En nuestra experiencia es más frecuente que el agente de cambio provenga desde fuera de la comunidad, no porque su formación sea más apta para que cumpla ese rol, sino porque es más inmune a los puntos ciegos de la vida cotidiana, es decir a los hechos naturalizados de esa colectividad. Todos tenemos nuestros puntos ciegos en función de nuestra vida cotidiana.

Sin embargo un agente externo puede producir un sacudón pero, sólo cuando el centro de las dinámicas transformadoras se desplace del exterior (técnicos, programas gubernamentales o no gubernamentales, escuela, etc) al interior de la comunidad, podemos decir que comienza un real proceso de cambio.

¿Qué entendemos por poder?

Como plantea M. Montero (2003) con el concepto de poder sucede algo parecido al concepto de sentido común, todos sabemos a qué se refiere y pensamos que todos compartimos la misma idea sobre el punto.

El poder puede visualizarse como un objeto, algo que se tiene o se pierde; como un lugar, un cargo o un sitio donde llegar, “el poder está arriba” por ejemplo.

Cuando pensamos el poder desde esta perspectiva, caemos en una lógica cartesiana donde existe o no existe. El poder entonces se vuelve un concepto dilemático cuya resolución se alcanza a través de la anulación de uno de los polos, que queda entonces despojado de poder y por lo tanto a merced de la voluntad del otro.

Proponemos analizar las situaciones de poder desde una óptica problematizadora. Primero planteando que “son situaciones de poder” y por lo tanto un sistema de elementos en interacción delimitados en un tiempo y espacio. Esto permite integrar la dinámica del cambio, la incertidumbre y la simultaneidad de interacciones. En segundo término, problematizar el poder como una situación, implica considerar varias perspectivas, superando la lógica binaria para considerar que la distribución del poder es multifacética entre los actores algunos actores ejercen una determinada forma de poder, pero otros ejercen otra. Todos los involucrados en situaciones de poder ejercen de una manera u otra una forma de influencia o incidencia en los objetivos o deseos del otro.

Una de las tipologías más difundidas en las ciencias sociales es la de French y Raven (1959) citados por Montero (2003), quienes proponen las siguientes categorías de poder:

- De recompensa
- Coercitivo
- Legítimo
- Referente (por atracción o admiración)
- De experto
- Informativo.

De Crespigni citado por la misma autora, incluye una modalidad de poder que denomina “de impedir u obstaculizar” que se opera mediante demoras, o impedimentos para la concreción de acciones de otras personas. El ejemplo más conocido y experimentado por todos es la burocratización institucional, donde el empleado ejerce su poder de agilizar o retener un trámite. Otras manifestaciones de ese poder también se expresan a través de la apatía, la falta de entusiasmo que operan como resistencia al desarrollo de propuestas identificadas con acciones de un poder opresor. Es una forma de resistencia pasiva y muda pero muy eficaz.

Irma Serrano García y Gerardo López Sánchez (1994) de la universidad de Puerto Rico proponen la concepción del poder como una

relación social, y lo definen como “una interacción personal o indirecta, cotidiana, en la cual las personas manifiestan sus consensos sociales y las rupturas entre su experiencia y su conciencia”²²

Estos autores definen como tener conciencia la captación individual o grupal de la ideología imperante. Es sobre la conciencia donde se asienta la relación de poder. Si no se percibe la necesidad o la desigualdad con la consiguiente insatisfacción no se percibe la relación de poder. Estos autores aportan entonces un análisis y problematización del poder como una relación donde es necesario tener presente los procesos psicológicos puestos en juego. Establecen así tres aspectos que construyen esta relación:

1. Procesos internos o prerequisites que se hacen visibles cuando se identifica la fuente del recurso deseado. Se relacionan con lo que hemos visto antes: conciencia y aspiraciones, percepción de la necesidad e insatisfacción e identificación de los recursos deseados
2. El mantenimiento de la relación a través del conflicto que surge frente a la percepción de la desigualdad.
3. El cambio social, definido por estos autores como la alteración de la relación de poder.

Esta concepción de la relación de poder plantea un escenario situacional y dinámico para cuya comprensión y conocimiento debemos entonces articular tres dimensiones de trabajo con la comunidad:

- a. Aspectos psicológicos de sus integrantes, reflejados en sus creencias, los mitos, su auto percepción en el escenario cotidiano.
- b. La historia de la comunidad.
- c. El contexto actual

Podemos encontrar 4 dimensiones donde el término participación está en juego (Rebellato-Giménez 1997):

Política: donde la participación resulta un fin en sí.

Ética: pasaje de las personas de objetos a sujetos de las prácticas.

En este sentido se relaciona la participación con la autonomía.

Económica: como una forma de potenciar los recursos en los proyectos sociales; en este sentido se la asimila a colaboración.

22 Serrano García y López Sánchez En Una perspectiva diferente del poder y el cambio social para la psicología social comunitaria” en Psicología social comunitaria. Teoría método y experiencia.M. Montero Coord. Ed.de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara 1994.

Técnica: como forma de incluir la información que aporta la gente.

Los fracasos de los programas de desarrollo rural tienen que ver con que se imponen estructuras organizativas que modifican las modalidades tradicionales de relacionamiento, muchas veces incorporando una lógica de consumo (herramientas de crédito, insumos, etc) que se transforman luego en formas de control.

Generalmente plantea Ugalde, el fracaso de estos programas se le achaca a la confrontación con tradiciones opuestas a la modernización o trabajo colectivo. Muchas veces estas prácticas ponen en juego la figura de un agente externo, “portador de la herramienta de la participación” ahogando las formas en que las comunidades vienen resolviendo sus problemas desde antes de su aparición. Por eso la participación entendida de forma integral debe partir de tres sentidos principales (citado por Rebellato-Giménez 1997) formar parte, tener parte y tomar parte, tomado del concepto de Luis Gonzaga²³ quien plantea que la participación implica tres aspectos:

Formar parte, en el sentido de pertenencia responsabilidad y compromiso.

Tener parte en el desempeño de acciones, que implica el juego de roles adjudicación y asunción, procesos de cooperación y competencia, comunicación y negociación.

Tomar parte, la toma de dediciones asumiendo responsabilidad en las consecuencias de las acciones.

Mario Testa (1988) citado por Rebellato y Giménez, diferencia dos modalidades de la participación: la participación concreta, que nace de la necesidad de una acción colectiva para resolver un problema, por lo tanto se basa en una representación interpersonal, y nosotros decimos también intersubjetiva de la situación, con parámetro comunes, y una participación abstracta en tanto es promovida muchas veces externamente y no respeta los tiempos de procesamiento inter e intrasubjetivo de las situaciones y las necesidades.

La participación así contemplada tiene efectos de significativa importancia:

- Las personas que cooperan en la elaboración de las decisiones se muestran más interesadas y envueltas en su ejecución.

23 Planificación en la comunicación de proyectos participativos. Cap V ¿qué es la participación?

- Las decisiones y los programas se enriquecen por la información, el conocimiento y la experiencia de muchas personas.
- Los programas tienen mayor posibilidad de correspondencia con las necesidades reales y por lo tanto de ser eficazmente direccionados.
- Se les da a los participantes la oportunidad de ampliar sus conocimientos y perfeccionar su competencia.

La intervención social en el ámbito de la participación exige orientar las acciones en 3 ejes:

- **Pertenencia:** Se basa en el reconocimiento de la comunidad como interlocutor válido. Esto se logra con el desarrollo de confianza a partir del conocimiento cara a cara, reconocimiento de los códigos culturales y compartir intereses comunes.
- **Pertinencia:** Ajustar las acciones, intervenciones o decisiones a las necesidades, intereses, problemáticas percibidas por la comunidad. Tener en cuenta el contexto como marco regulador de las mismas.
- **Cooperación:** Estar dispuesto a intercambiar, dar y recibir. Trabajar desde el consenso y la evaluación colectiva, sin perder la identidad de la comunidad ni del técnico.

Consulta, colaboración y participación

Con frecuencia en las intervenciones sociales se asimilan estas tres modalidades de relacionamiento. Sin embargo son muy diferentes.

La consulta y la colaboración se enmarcan en una planificación definida por parámetros muchas veces exógenos, en función de un cronograma temporal determinado y una identificación previa de un producto o resultado. La colaboración implica un nivel de relacionamiento mayor, con vínculos de reciprocidad aunque es generalmente puntual y también implica un resultado previamente definido.

La planificación por objetivos que generalmente acompaña el diseño de proyectos sociales se apoya más en la consulta que en la participación.

La participación se relaciona con un proceso y no con un producto. Los procesos participativos no pueden enmarcarse en un cronograma predeterminado, tienen un tiempo inmanente autogenerado por el propio proceso, lo que hace que pueden planificarse acciones, técnicas, pero no resultados, éstos se “descubren” en el propio proceso de producción.

Una diferencia importante en los procesos participativos, se relaciona con el manejo del conflicto de intereses; que se torna en una instancia más de trabajo, un motor más que un obstáculo. Implica manejar la diversidad y la incertidumbre como un contexto con sus propias dinámicas.

En los procesos participativos la búsqueda del consenso es parte del proceso y en este sentido se diferencia muchas veces de las instancias de consulta donde se usa el mecanismo de votación. Son procesos de involucramiento diferentes y en nuestra opinión es la búsqueda de consenso el camino que, si bien más largo, permite ejercitar y consolidar los procesos participativos.

Es en este sentido que el desarrollo de habilidades de negociación permite incluir el conflicto como una etapa en el proceso de desarrollo. Todo conflicto es una ventana que nos muestra las dinámicas en juego en ese momento. Transformar el conflicto en una instancia de aprendizaje es uno de los mecanismos de fortalecimiento de la participación y las redes sociales.

Trabajar desde esta óptica implica considerar las estructuras cognitivas, relacionales y simbólicas de los grupos conformadas por conceptos e ideas, construcciones de sentido, que las personas tienen sobre lo que están experimentando, viviendo, percibiendo. Involucra a los destinatarios, los técnicos, los observadores institucionales, etc.

Debe enfocarse con una lógica procesual y dialéctica: la historia como origen, expresado en las ideas previas y preconceptos; el aquí y ahora como el escenario que actualiza el repertorio de respuestas individuales y colectivas frente a las exigencias situacionales y el futuro como proyecto que se expresa en las expectativas, los intereses y los acuerdos

Como lo expresa Thierry Link²⁴ en el Informe de Actividades de abril 2002 del Programa FAO en el D. F. de México “...*Esas representaciones (conocimientos y valores sociales) forman un sistema, o sea una totalidad coherente, que los actores movilizan en forma permanente para ubicarse en su entorno y el universo, tomar decisiones, interactuar unos con otros y construir su sociabilidad. La congruencia del sistema de representaciones procede de una **trama cognitiva** que permite relacionar entre sí todas las representaciones y define las modalidades de integración de nuevas representaciones (el aprendizaje, que puede reconocerse por lo tanto como una **proceso de apropiación**). La adquisición de conocimientos especializados (técnicas productivas,*

24 Consultor FAO. Universidad de Toulouse le Mirail.Francia.

manejo ambiental, administración de empresa, etc) es absolutamente necesaria pero es imprescindible que esos conocimientos nuevos se ajusten a la trama cognitiva y se integren en el sistema de representaciones..... “: Los conocimientos nuevos difícilmente lograrían enlazar con los que proceden del patrimonio cultural local; su inventividad y, en fin de cuenta la capacidad de adaptación individual y colectiva de los actores; instituiría en fin un proceso de deconstrucción identitaria”...

En tanto que los miembros de las comunidades comprenden que el problema de un individuo es el de un grupo atrapado en las mismas condiciones de existencia, el compromiso colectivo genera una espacialidad colectiva, escenario imprescindible para el mantenimiento en el tiempo de los procesos de desarrollo locales, y sobre todo para sortear los obstáculos que la tarea colectiva involucra en lo que tiene que ver con las relaciones de asociatividad, cooperación y solidaridad.

Consideraremos el concepto de capital social como el conjunto de recursos culturales y simbólicos de una población en relación a la interacción de sus habitantes y sus formas de organización en el territorio.

Se diferencia del capital humano, en que éste último se basa en los cambios en las personas, sus capacidades y conocimientos mientras que el capital social se refiere a modalidades de vinculación.

Los elementos que definen el capital social son las modalidades de relacionamiento basados en la confianza, la coordinación y cooperación y la organización en base a redes sociales. El origen de este concepto se encuentra en los trabajos de Bordieu (1980:23), quien lo definió como el conjunto de recursos reales o potenciales sostenidos en una red de relaciones duraderas más o menos institucionalizada. Bordieu, incluye en este concepto tres aspectos: 1-Beneficios materiales y simbólicos.2-Estrategias de inversión social en la formalización de las relaciones. 3 -Intercambios materiales o simbólicos.

Es un recurso indispensable para la sustentabilidad del desarrollo local ya que es el recurso capaz de mover todos los demás.

La estrategia de desarrollo local no sólo promueve y ejecuta soluciones sociales, ambientales y económicas perdurables en el tiempo, sino que en la medida que el proceso de consolida, convierte en el modus operandi normal para afrontar y resolver nuevos retos, demandas y problema del desarrollo local.

Participación y capital social

Hemos encontrado que existen 4 dimensiones que nos permiten visualizar el índice de capital social en los colectivos de un territorio²⁵:

1. Cohesión y Fortaleza.

Se expresa en varios indicadores: integración grupal, origen del grupo, organización interna, nivel de formalización y auto percepción.

Cuanto más heterogéneo es el grupo, mayor es su fortaleza, ya que permite la coexistencia de múltiples perspectivas en el análisis de las situaciones y las decisiones están mejor sustentadas. Sin embargo, la heterogeneidad significa un proceso más largo de integración ya que las diferencias deben ser limadas y esta etapa hace que el abandono de integrantes sea mayor en las etapas iniciales, que en los colectivos más homogéneos.

Cuando el grupo se origina en una necesidad que surge de sus propios integrantes, la cohesión es mayor que si se reúnen a partir de un estímulo externo. Esta es una de las limitaciones más importantes que tienen los proyectos de desarrollo propuestos por ONGs u organismos gubernamentales, los cuales terminan muchas veces estimulando más bien un clientelismo grupal que una cultura asociativa genuina.

La organización interna se refiere a la capacidad de definir roles y distribuir tareas. Es importante que estos roles sean rotativos ya que la estereotipia de funciones puede generar inercia o acumulación de poder dentro del grupo que genera a la larga fragmentaciones grupales.

Un grupo formalizado en una asociación civil, u otra forma de personería jurídica accede al manejo de financiamientos propios, lo que constituye un nivel de independencia de actores externos.

Estos factores deben ser integrados en una auto percepción compartida como un interlocutor válido para posibles negociaciones.

2. Participación.

Debemos tener presente que la participación genuina no se decreta administrativamente, sino que se construye como parte de un proceso gradual, y generalmente largo.

Victor Giorgi destaca que la participación puede desarrollarse en dos aspectos:

25 Ponencia presentada en V Foro Urbano Mundial ONU-Habitat Mesa: Local Economic Development to Integrate the Urban Divide. Río de Janeiro, Brasil. 22 al 26 de marzo de 2010.

Como derecho y como proceso “la participación como derecho es un derecho civil y político. La participación como proceso envuelve una labor educativa, persistente, basada en la motivación, y en la capacidad de fortalecer las competencias...”²⁶ (Giorgi, 2010)

Si hacemos una rápida revisión bibliográfica, podemos identificar por lo menos tres tipos de factores que están presentes en la generalidad de los planteos sobre participación:

- a. Factores relacionados al programa o proyecto, (objetivos, estructura, etc).
- b. Factores relacionados a los diseñadores del programa o proyecto (concepción de participación). Podemos constatar en este aspecto el riesgo de la institucionalización de la participación, como un conocimiento especializado de técnicos u operadores capacitados especialmente, quienes detentan el saber de “hacer participar”, que es otra manera de preservar la asimetría.
- c. Factores relacionados con las personas destinatarias. (Contexto socioeconómico, cultura organizativa, identidad, cosmovisión e historia previa en relación a programas participativos, etc).

Los efectos de la instrumentación de procesos participativos, son también multidireccionales. Sintetizamos algunos impactos de la inclusión de propuestas participativas:

1. Inciden en la eficiencia de los programas, y por lo tanto contribuye a su éxito.
2. Tienen efectos en el desarrollo de las potencialidades auto-gestoras de la comunidad que se incorporan como habilidades para el abordaje de otras situaciones o pueden derivar en la pérdida de capital social si la experiencia fracasa.
3. Inciden positivamente en las situaciones para los cuales fueron diseñados, esto es resuelven situaciones problemáticas de forma creativa y sostenibles en el tiempo, si han sido reales.

Para Cardarelli, G., Lapalma A. y Robirosa M.²⁷, (1990), “existen tres niveles de participación, que varían de una más restrictiva a una más amplia.

26 Giorgi, V. La participación de Niños, Niñas y Adolescentes en las Américas a 20 años de la convención de los Derechos del Niño. Documento elaborado a solicitud del INN, Junio 2010. En Menú de Indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes. OEA-Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescente. octubre 2010.

27 Cardarelli, G., Lapalma A. y Robirosa M., "Turbulencia y Planificación social". UNICEF & Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 1990.

Estas se refieren a:

- a. Información: Debe ser la necesaria en calidad y cantidad, y la población tiene que estar en condiciones de evaluar la información que maneja.
- b. Opinión: Corresponde a un nivel más complejo de participación en la cual los participantes pueden emitir opiniones sobre asuntos: supone un nivel de participación más amplio que la informativa.
- c. Toma de decisiones: Los participantes pueden decidir sobre sus propios asuntos, lo que supone una adecuada y oportuna información, el reconocimiento de acuerdos, diferencias, mecanismos de discusión y toma de decisiones.”

3. Autogestión.

Hay dos indicadores básicos de la autogestión: la iniciativa y la capacidad de planificar acciones. Sin embargo cuando hablamos de capital social ampliado, debemos visualizar que la autogestión es la primera etapa, que debe ser seguida de la co-gestión asociativa; ésta implica una nueva vuelta de espiral en la toma de decisiones y planificación de acciones. Muchas veces se alcanza el nivel de autogestión pero no se llega a la co-gestión asociativa, necesaria para visualizar las estrategias de complementariedad en los procesos de competitividad territorial.

4. Integración a Redes Locales.

Uno de los errores más frecuentes que hemos encontrado en nuestro trabajo desde el componente social de los proyectos de desarrollo es establecer como primer paso acciones asociativas. Los vínculos asociativos son generalmente el final del camino, y no siempre se alcanzan, sin embargo es importante tener presente las etapas que es necesario transitar para llegar a ellos. Muchas veces la evaluación de los procesos de desarrollo se basa en el parámetro asociativo como el único logro válido sin embargo hemos encontrado que es necesario tener presente algunas etapas previas que muchas veces llevan más tiempo y permanecen invisibles. La conformación de redes se basa en 5 etapas progresivas, (Rovere 1993) no siempre se alcanza la última, sin embargo nunca se logra sin haber transitado las anteriores. Ellas son: 1.reconocer la existencia del otro; 2.interés en el acercamiento; 3.colaborar con el otro, esto significa acciones puntuales con finalización marcada; 4.solidaridad con el otro, que implica intercambios sistemáticos y finalmente 5.asociatividad, que se diferencia con las etapas anteriores en que se elaboran proyectos de acción conjunta desde el inicio.

Estos elementos de análisis trabajados con los propios actores, permiten desnaturalizar procesos que muchas veces se transforma-

ron en rutas estereotipadas, (hay que asociarse para recibir tal o cual subsidio, por ej.) generando descreimiento en las propias capacidades de los colectivos para la transformación de sus situaciones de vida. La reorganización de la actividad productiva, con una visión de territorio, implica promover la capacidad de establecer acuerdos de cooperación entre los actores. La sustentabilidad de este proceso debe basarse en la comprensión de la necesidad de una participación integral y ética.

El capital social es el recurso capaz de mover todo lo demás.

Generalmente los grupos no visualizan como recursos los bienes los simbólicos y culturales, como la capacidad de organización y negociación; sin embargo el desarrollo de estas capacidades marcan la diferencia entre el abordaje de la sustentabilidad social como un medio para la sustentabilidad económica, o como un fin para lograr una mejor calidad de vida.

Creemos que cuando la participación se transforma en un objetivo pedagógico, la escuela es el agente privilegiado para sentar las bases del cambio social.

Bibliografía

BID/PNUD: El capital social. Hacia la construcción del índice de desarrollo de la sociedad civil de Argentina. Buenos Aires. 1998.

Bordieu, P. "Le capital social. Notes provisoires" en Actes de la Recherche en Sciences Sociales. Nº 31 1980.

Caracciolo Basco, M; Foti Laxalde, M. Economía solidaria y capital social Contribuciones al desarrollo local. Buenos Aires Paidós 2003.

Carro, S. El componente psicosocial en el desarrollo sustentable. Proyecto presentado al Programa

De Apoyo y Vinculación con el Sector Productivo. Llamado a Proyectos de Vinculación de Iniciativa

Universitaria-October 2002.

Carro, S. Gestión Asociada y Capital Social. V Conferencia Regional de América Latina y del Caribe de ISTR. Sociedad Civil, Participación ciudadana y Desarrollo. Lima Perú. En www.istr.org 2005.

Foladori, G. Por una sustentabilidad Alternativa. Secretaría Regional Latinoamericana de la Unión Internacional de Trabajadores de la Alimentación, Agrícolas, Hoteles, Restaurantes, Tabaco y Afines. Uruguay 2005.

Giorgi, V. Vínculo Marginalidad y Salud Mental. Roca Viva. Montevideo, 1990.

Rebellato, J. L; Giménez, L. Ética de la Autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades. Roca Vica-Laquinta S.R.L Montevideo 1997.

Rovere, M. Planificación Estratégica de Recursos humanos en Salud. Serie desarrollo de Recursos Humanos en Salud. Ed. OPS Washington. 1993.



5- PROCESOS DE DESCENTRALIZACIÓN EN EL MEDIO RURAL

El trabajo en redes sociales

Los primeros desarrollos del enfoque de redes sociales, se ubican en el campo de Psiquiatría y Psicología Social a mediados de los años 60 y 70. Este abordaje se aplicó en principio a situaciones de crisis personales y luego se fue diversificando hacia el campo comunitario, institucional y organizacional.

Del siglo XIX recibimos la herencia del pensamiento positivista basado en los postulados cartesianos del análisis metódico y el criterio de objetividad como validación del conocimiento. En el siglo XX este paradigma mecanicista comienza a evidenciar grandes fisuras por las que emerge un modelo ecológico.

En la primera mitad del siglo XX el pensamiento sistémico aporta los conceptos claves de conectividad, relaciones y contexto. Heinz Von Foerster (1990)²⁸ acuña el término **tetrarquía** para referirse a las relaciones humanas desde una perspectiva en red.

La concepción heterárquica se refiere a la coexistencia dentro de un sistema de jerarquías distintas sucesivas y / o simultáneas que se diferencian por la idoneidad en el cumplimiento de las diversas funciones y no por una función previamente adscripta.

La ecología aporta dos nuevos conceptos, el de comunidad y el de red avanzando en el campo de estrategias de abordaje cuando plantea que una comunidad humana es sostenible cuando es consciente de las relaciones presentes entre sus miembros y el ambiente donde se desarrolla la vida.

28 Von Foerster, Heinz. Las semillas de la cibernética. Ed Gedisa 1990.

Desde el campo de abordaje de los trabajos en red, surgen modalidades y modelos aplicados a todos los ámbitos de conocimiento; sin embargo no toda propuesta que utilice esta perspectiva realiza realmente un abordaje en red.

Un factor determinante en la diferenciación es la posición del “operador” o agente de la acción. Muchas veces se adopta la concepción del operador centrado en el diseño pero ubicado como externo al campo de la acción. El término operador se utiliza, siguiendo a E. Dabas²⁹ para hacer énfasis en que, el trabajo en red no es privativo de una profesión o actividad en particular.

Este es el verdadero desafío del trabajo en redes sociales, trabajar desde la experiencia de pertenencia al campo de la intervención, recuperando la visión de los actores desde la inclusión, la articulación y la participación. Abandonar la necesidad de protagonismo como forma de legitimar los recursos, para trabajar desde la interconexión y el intercambio. Las redes sociales son canales de intercambios, de bienes materiales o simbólicos que van construyendo el capital social individual o comunitario.

Cuando hablamos de redes sociales, estamos haciendo referencia a una particular perspectiva en el enfoque de proyectos sociales.

Partimos de una definición de red social, como un “sistema abierto que a través de un intercambio dinámico entre sus integrantes y con el contexto (otros integrantes, grupos, etc.), posibilita la potenciación de los recursos que poseen” Dabas (1998)³⁰

Postulados básicos de la concepción de trabajo en redes:

- Los individuos y sus formas de organización social, constituyen un sistema integrado, con interdependencia de sus dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, culturales y económicas.
- Como de todo sistema vivo, cuando se producen transformaciones en su medio, responde produciendo nuevas formas de organización.
- Las situaciones sociales son producto de una “**construcción colectiva**”, y como tal acepta diferentes perspectivas todas válidas en el momento de analizar una situación. Estas cons-

29 Redes sociales: niveles de abordaje y organización e red. Ed Universitat. Córdoba 2004.

30 Elina Dabaas. Redes Sociales, familias y Escuelas. Editorial Paidós, 1988.

trucciones son dinámicas, evolucionan y se transforman con el tiempo y la propia experiencia de los actores.

Las redes de relaciones sociales son un conjunto de vínculos entre entidades, o nodos.

Estos conjuntos constituyen ciertas regularidades en las formas de vinculación que muchos autores denominan estructura de la red, que generalmente son invisibles incluso para los actores mismos. Estos vínculos son básicamente de intercambio, sea de información, de bienes o servicios, de influencia.

La red es una configuración heterogénea cuya unidad de Estructuración es el vínculo.

Existen dos perspectivas de análisis de la configuración vincular:

- cuantitativa, en cuanto al número de personas que se vinculan.
- cualitativa, en cuanto a densidad o profundidad, relacionado con las características del vínculo.

Las redes pre-existen a toda intervención. En una escuela, los maestros podrán tomarlas en cuenta, apoyarse en ellas, potenciarlas, o ignorarlas pero siempre están allí, en la comunidad. Se manifiestan en el modo de comunicarse, de responder frente a situaciones de urgencias, en la forma de resolver las situaciones cotidianas.

Ross Speck (1973)³¹ plantea que el primer momento en el trabajo en redes es el de toma de conciencia del lazo que une a los participantes.

El impacto de la perspectiva de trabajo en redes incluye la consideración de la diversidad expresada en la identidad local y la simultaneidad de los procesos, lo que lleva a estar abierto a las contradicciones e incertidumbres.

Planteábamos en trabajos anteriores (Carro-Etchebehere 2003) que para definir estrategias es necesario tener idea de los procesos y factores intervinientes en las situaciones y cómo ellos se relacionan. Cómo se ha llegado al estado actual, qué actores comunitarios están involucrados y cómo se perciben ellos mismos en esa situación. Qué otros actores extraterritoriales directos o indirectos forman parte del escenario social que intentamos comprender.

31 Speck. R y Attenave. C. Redes Familiares. Ed Amorrortu 1973.

La elección estratégica apuntará a jerarquizar aquellas acciones o procesos críticos ya sea por su centralidad en la situación o por ser causales de otros procesos.

Cuanto más densa y diversificada la red, está en mejores condiciones de sobrellevar los conflictos.

Al principio todo proyecto es generalmente una invitación de los representantes de la institución que lo propone. El primer rol asignado a la comunidad es la de beneficiarios” o “destinatarios”. El objetivo final es alcanzar mayores niveles de protagonismo y con ello fortalecer los espacios de participación ciudadana, lo que implica trabajar en tres aspectos:

1. Acumulación del capital social.
2. Incrementar el poder de negociación de las organizaciones comunitarias de base.
3. Desarrollo de mecanismos de participación.

En nuestra experiencia hemos encontrado una herramienta metodológica invaluable en la investigación-acción, tanto en sus desarrollos educativos como comunitarios. La investigación-acción, heredera de trabajos sociológicos como los de Orlando Fals Borda (1959) en Colombia, o la educación popular de Paulo Freire (1974) entre otros, plantea una visión diferente del ser humano, no ya como un sujeto pasivo, receptor del saber del técnico, sino como un actor, constructor de su realidad, consciente de sus necesidades y poseedor de un saber que le permite hacer sus propias propuestas. Apunta a superar el divorcio entre “ciencia” y “vida cotidiana”, y la importación acrítica de soluciones ajenas. Desde este enfoque se reconocen los fenómenos sociales en su carácter histórico y cultural, con una identidad propia, donde la diversidad, la complejidad, y la contradicción, configuran el contexto del trabajo.

En este encuentro se valida el conocimiento científico a partir de su operatividad social. Ello supone la participación activa de los actores de la comunidad a partir del análisis de sus propios saberes y experiencias, así como el análisis y auto reflexión del técnico sobre su propia práctica.

Este diseño metodológico exige simultaneidad entre la investigación y la intervención. Los dispositivos técnicos son de carácter mas cualitativos como el mapa de representaciones, las entrevistas y la observación participante para las etapas diagnósticas iniciales; las modalidades de abordaje grupal como el trabajo en taller, monitoreo

y evaluación de la experiencia, las técnicas de discusión y análisis de problemas como el Modelo Problemático Integrado³².

Bibliografía

- Ética de la Autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades. J. L. Rebellato - L. Gimenez. Ed. Roca Vica-Laquinta S.R.L Montevideo 1997.
- Vínculo Marginalidad y Salud Mental. Víctor Giorgi ed. Roca Viva. Montevideo, 1990.
- Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y Sociedad. Maritza Montero. Paidós 2003.
- Las dimensiones ideológicas de la participación comunitaria en los programas de salud en Latinoamérica Antonio Ugalde 1987. En cuadernos médico sociales 41, 27-32.**
- Familia-Escuela y Comunidad.** Material producido en el Taller con Maestros Rurales.
- Piriápolis 2002 DER- UDELAR. Psic. Sandra Carro, Lic. G. Bentancor, Lic. M. Rebour, Lic. Daniela Díaz. (inédito)
- Gestión Asociada y Capital Social.** Psic. Sandra Carro. V Conferencia Regional de América Latina y del Caribe de ISTR. Sociedad Civil, Participación ciudadana y Desarrollo. Lima Perú. 2005 en www.istr.org
- La relación Familia –Escuela en una escuela Rural.** Psic. S Carro - Psic. G Etchebehere. X Jornadas de Investigación en Psicología. Salud, Educación, Justicia y Trabajo. Aportes a la Investigación en Psicología. Tomo II. *Buenos Aires* 2003
- Redes Sociales, familias y Escuelas** E. Dabas. Ed. Paidós Bs As. (reimpresión 2005)
- Planificación en la comunicación de proyectos participativos. Cp V ¿qué es la participación?** Gonzaga, L.
- Lechner. N Three forms of social coordination. CEPAL Review.UN 1997.

32 Por mayor información en "Turbulencia y Planificación Social" Lineamientos metodológicos de gestión de proyectos sociales desde el estado2. M.Robirosa, G.Cardarelli, A.Lapalma Ed. Siglo Xxi-UNICEF 1990.



6- RELACIÓN FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD

Partimos de la concepción de la educación como acción social, ya sea a nivel formal, no formal o informal la educación es trasmisora de conocimientos significativos para una determinada comunidad.

Los procesos educativos, tienen el mayor potencial de promoción de cambios ya que tienen a su cargo la transmisión cultural a los nuevos integrantes.

Veamos brevemente que elementos definen cada uno de los protagonistas de este vínculo.

La familia

La familia es una institución social con características propias, que representa a su vez las leyes de la organización social donde se encuentra. Muchas veces es conceptualizada por su consanguinidad y lazos biológicos y se pierde de vista que la maternidad, la hermandad, la filiación son sobre todo relaciones entre personas, relaciones sociales.

La familia es el origen de la primera matriz de aprendizaje del sujeto, definida por Ana Pampliega de Quiroga (1994) como la modalidad con que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia. Es una estructura multideterminada, en movimiento, susceptible de modificación.

En un proceso saludable, esta matriz va evolucionando a lo largo de la vida, y se ajusta acompañando los cambios no sólo cronológicos, como el paso de la niñez a la adolescencia o la adultez, sino también en situaciones donde los eventos rompen la cotidianeidad como la pérdida del empleo, la muerte, el divorcio o el nacimiento de un nuevo miembro en la familia. El inicio de la etapa escolar, es uno de esos cambios.

Las principales diferencias a las que debe ajustarse la matriz de aprendizaje del niño en el paso del escenario de aprendizaje familiar al institucional son:

El tránsito desde una relación personalizada, basada en la necesidad, espontánea y corporal, hacia una relación de enseñanza dirigida a un sujeto abstracto, planificada según objetivos externos al sujeto, intencionada y básicamente cognitiva.

La comunidad

Al hablar de “Comunidad” hacemos referencia a un grupo social con una historia común que comparte necesidades, problemas e intereses.

Hablamos de una comunidad para referirnos a un grupo de individuos que comparten un tiempo y un espacio; que reconocen una historia en común y comparten pautas culturales, es decir comparten similares criterios de significación de las experiencias, la estructura vincular, formas de cooperación, representación del mundo, distribución y ejercicio del poder, concepciones de éxito, salud y enfermedad, etc.

Sus integrantes se perciben como una unidad social con conciencia de pertenencia situados en una determinada área geográfica. Podemos diferenciar dos grandes dimensiones de análisis en el concepto de comunidad.

- Dimensión Estructural: Conformada por los individuos y el ambiente físico donde están asentados.
- Dimensión Funcional: Resultantes de la interacción, es decir las modalidades de vinculación e intercambio de los individuos entre sí y con su medio ambiente.

Una comunidad es una entidad viva, con múltiples facetas, que evoluciona con el paso del tiempo. Cada comunidad es la resultante de ese vínculo entre el pasado, el presente y el futuro. Hay 3 aspectos que se retroalimentan en el concepto de comunidad:

- Sentimiento de pertenencia, que es un aspecto subjetivo que trasciende el espacio geográfico y el tiempo histórico. Un ejemplo de ello son los inmigrantes.
- Interdependencia e influencia mutua entre sus miembros, explícita o implícita.
- Existencia de significados compartidos

Es importante identificar algunos ámbitos en el trabajo comunitario desde el centro escolar:

1. Las familias de los niños que vienen a la escuela.
2. Los demás habitantes de la zona de influencia del centro.
3. Las Instituciones públicas o privadas que tienen actividad en la zona o se relacionan con actividades de la escuela, aunque no sean de la zona.
4. Las Políticas nacionales que se expresan a través de leyes y normativas que tienen incidencia en la actividad de la comunidad.

En el primer nivel, o nivel local, encontramos formas de comunicación e intercambio, formales e informales. Nos referimos no sólo a intercambios materiales, sino también de información y simbólicos, por ejemplo reconocimiento social. Las condiciones materiales son directamente observables pero también tienen un significado simbólico, que se mantiene velado la mayoría de las veces y es lo que genera la naturalización,³³ es decir, la creencia que la situación está determinada por hechos o fuerzas ajenas al manejo del individuo, lo que hace imposible visualizar el cambio como una alternativa

El universo simbólico, las construcciones de sentido, están directamente asociadas al lugar que el sujeto ocupa en los procesos productivos.

¿Qué debemos observar para conocer cómo se organiza la dinámica local de la comunidad? Los grupos hegemónicos, las formas de subsistencia, las leyendas e historias locales entre otras cosas.

El primer desafío de un agente de cambio es abrir un espacio donde pueda surgir la idea de que esa situación puede cambiar. Un espacio para pensar la vida cotidiana desde otros ángulos.

Para Alfred Shutz, citado por Giorgi (1990) la vida cotidiana es el ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente en formas que le son al mismo tiempo inevitables y pautadas. Desde el nacimiento ese mundo cotidiano es intersubjetivo, es decir compartido con otros que lo viven de igual forma. Este mundo es pre existente al sujeto, nace inmerso en él.

A través de ella el nuevo integrante de la familia y por lo tanto de la comunidad a que ella pertenece, recibe una cosmovisión, es decir

33 Definimos naturalización como la percepción subjetiva de que un hecho o situación ha sido siempre así, y no cambiará porque es la única forma de ser. Se denomina naturalización por su asimilación a la concepción de "ley natural" predeterminada e incambiable.

una forma codificada del mundo y un sistema de decodificación de ese modelo que le permite comprender, significar y evaluar su realidad y el lugar que él ocupa en ella. Para Pichon Riviere, psicoanalista argentino y fundador de la psicología social en el Río de la Plata, el sujeto se va estructurando en el inter juego de dos materialidades: un organismo que experimenta las tensiones de su desarrollo como necesidades, y la experiencia de satisfacción que requiere de la intervención de un externo, proveniente del contexto. Este intercambio entre el interior y el exterior, va conformando el mundo interno del sujeto donde residen los roles y modalidades vinculares que serán sus herramientas para comunicarse con su entorno. De esta manera la sociedad es introyectada por cada uno de nosotros.

Es en este encuentro donde descubrimos los puntos ciegos de nuestra propia cultura. El origen de esa vida cotidiana plantea Giorgi (op.Cit) puede comprenderse analizando la relación hombre-mundo; hombre-trabajo, hombre –sociedad. La vida cotidiana es una cosmovisión pragmática que sólo se rompe cuando una situación problemática contrasta los esquemas de manejo de la realidad.

En relación a las instituciones, observamos varios sesgos en el trabajo del centro educativo que se expresan generalmente como:

- Trabajar sólo con las instituciones que están físicamente presente, es decir que tienen sus instalaciones, en el área de influencia del centro escolar.
- Aceptar las ofertas de todas las instituciones que se acercan a la escuela. (hiper apertura)
- Considerar sólo las instituciones que conoce el maestro, o las que la inspección departamental contacta.

Para superar estos sesgos que limitan el relacionamiento institucional ya sea por hiper apertura o por aislamiento, es importante contar con guías de recursos institucionales que incluyan información sobre cuales instituciones tienen actividad en la zona, cuales pueden colaborar en actividades de la escuela, formas de contacto y perfil institucional: área de influencia, horarios, etc.

Las guías institucionales que maneja el centro escolar, junto con el conocimiento de las políticas dirigidas al sector rural, son herramientas que hacen del maestro rural un agente de desarrollo y marcan uno de los cambios en el rol de la escuela rural, que la coloca ya no como la única responsable de las transformaciones, sino como articuladora de las acciones de otros actores en forma sinérgica.

Un ejemplo es la ley de Descentralización y Coordinación de Políticas Agropecuarias³⁴ que ha abierto un renovado espacio de encuentro en el medio rural. Las Mesas de Desarrollo Rural (MDR) que tienen como cometido, “promover un mayor involucramiento y participación de la sociedad agropecuaria en la instrumentación de las políticas del sector, detectando las demandas e inquietudes de los productores rurales del departamento y canalizando los distintos proyectos de desarrollo”³⁵.

Otros ejemplos son los Consejos de Participación (Sistema Nacional de Educación, ANEP-CODICEN), Ley de ordenamiento territorial, el Sistema Nacional de Salud Rural, etc.

La escuela

La escuela es una institución social, que, como plantean Frigerio et al³⁶ está atravesada por dos tendencias: una conservadora o reproductora y una innovadora. Como toda institución está pautada por un imaginario, es decir, por una serie de representaciones más o menos concientizadas sobre su rol, su función y lo que la sociedad espera de ella. En nuestro país, el magisterio rural ha tenido históricamente un rol innovador y si bien la administración de educación pública normatiza los programas y funcionamiento de los centros educativos, cada uno tiene su propia cultura institucional, definida por estas autoras como el producto de las políticas del sistema y las prácticas de sus miembros. De acuerdo al modo en que los miembros de cada centro educativo interpreten e implementen esa normativa, se irán generando diferentes climas institucionales que marcarán la modalidad de relacionamiento con la comunidad. Desde la Edad media en que los padres eran responsables de la educación de sus hijos hasta el día de hoy, se han producido varios cambios que han posicionado a la escuela de una manera diferente³⁷ generando los siguientes movimientos con sus consecuencias:

- Los padres seden la responsabilidad a los docentes.
- La obligatoriedad legal de la educación, define el monopolio del saber en la institución escolar.

34 N° 18.126, mayo de 2007.

35 Art. 12.

36 Frigerio, A. et al. Las instituciones Educativas. Cara y Seca. Ed. Troquel. Bs. As 1993.

37 María Inés López Fernández. www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer

- La educación al hacerse pública deposita en el docente el poder y la representatividad del estado al ser funcionario público.

Consecuencias:

La formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas (los docentes).

La existencia de una asimetría en cuanto al dominio de la información.

La definición y delimitación de la infancia.

Estas características definen algunas transversalidades comunes a los centros educativos como dispositivos formales de enseñanza y aprendizaje:

- Son un fenómeno colectivo, normativo y jerárquico.
- Tienen una regulación artificial: el uso específico del espacio y el tiempo.
- Generaron la constitución de un campo de saber específico: el pedagógico (el cómo enseñar) y su reducción a lo institucional.
- Establecen una asimetría entre el “que sabe” y el que “no sabe” que define una direccionalidad en la producción de conocimiento.

La comunicación

Las relaciones del Centro Educativo con la familia no son las mismas que aquellas con la comunidad.

Las relaciones con la comunidad incluyen y superan las relaciones con las familias. Con la comunidad se trabajan temas que involucran tanto a niños como adultos, relacionados o no con la escuela y más allá del ciclo escolar.

En nuestra experiencia este aspecto es uno de los principales motivos del fracaso en las convocatorias que la escuela realiza. Dos son los elementos a tener en cuenta para manejar una buena comunicación: los motivos y los mecanismos.

Con la familia la comunicación es más personalizada y específica. Sus objetivos apuntan al bienestar del niño en el ciclo escolar. En relevamientos realizados en los últimos años, hemos encontrado que el motivo más frecuente de comunicación del maestro con la familia es el rendimiento del niño y una variante de este aspecto, los problemas de conducta. Los mecanismos más usados son las notas o comunicados y las reuniones de padres.

Los motivos de comunicación más frecuentes con la comunidad son los beneficios y actividades con padres, y los mecanismos más usados son los mismos. Es importante incluir mecanismos de comunicación comunitarios como carteleras externas a la escuela y en los espacios de otras instituciones que existen en la zona de influencia de la escuela, como la policlínica, los lugares donde las personas tienen que esperar y generalmente se busca algo para leer mientras tanto como los lugares donde se realizan trámites, la parada del ómnibus.

Debemos diferenciar lo que es un objetivo pedagógico, un objetivo de gestión donde buscamos generar finanzas o un objetivo social.

La no discriminación de estos aspectos es otra de las causas del fracaso en las convocatorias.

Otro elemento importante es *para qué* convocamos, es decir cuál es la respuesta que se espera al final de la actividad, ya que muchas veces la expectativa del maestro en la convocatoria va dirigida a una forma específica de acción o solución de una situación problemática que se soslaya en una convocatoria de perfil informativo.

La no respuesta de la comunidad

Podemos confundir si no tenemos claro el destinatario de la convocatoria y para qué convocamos, la no respuesta de la comunidad con la falta de interés o indiferencia a los temas educativos

La no respuesta de la comunidad puede tener varias causas. Algunas veces es simplemente la falta de experiencia anterior en la participación de actividades colectivas, marcada por modelos de gestión más paternalistas o autoritarios.

Otras veces la falta de respuesta es originada por la tensión entre grupos locales de la comunidad por el liderazgo de las acciones.

En otras oportunidades prima lo que llamamos “desesperanza” es decir falta de confianza en que algo cambie en el futuro.

En los últimos años una situación cada vez más común en las comunidades rurales, es la dispersión de acciones, en función del desarrollo de las nuevas políticas territoriales de descentralización; es decir se convoca a la comunidad simultáneamente a varias actividades y proyectos por parte de varias instituciones sin articulación entre sí.

En el primer caso, el camino es comenzar por generar una circulación permanente de información, y una comunicación fluida entre las actividades escolares, las familias y comunidad, ya que este es uno de los mecanismos más afectados en la gestión paternalista o autoritaria. La información debe ser pertinente, centrada en el tema

de interés y manejable tanto en volumen como en complejidad, ya que si no podemos caer en otro enemigo de la participación, que es el tecnicismo.

En el segundo caso, originado en la tensión por la hegemonía, en nuestra experiencia hemos encontrado por los menos tres pasos recomendables para promover el acercamiento: comenzar una recorrida conversando uno por uno con todos los referentes comunitarios y escuchando cuales son las discrepancias y coincidencias sobre el tema en cuestión; jerarquizar de las coincidencias la más fuerte, aunque sea la de menor impacto en la solución de la situación o proyecto que se quiere impulsar. Aquí el objetivo es el acercamiento de las partes. Comenzar a realizar actividades puntuales relacionadas al tema de la coincidencia, buscando que cada uno de los referentes enfrentados pueda sentirse protagonista en algún aspecto de la actividad. Esto se logra por ejemplo a través de la coordinación de los insumos y tareas que se necesitan.

Sobre el caso particular del liderazgo con la modalidad del caudillo, que no tiene otros líderes que compitan por su hegemonía, hablaremos más adelante.

La tercer causa de no respuesta es través la más difícil de abordar ya que se apoya en una creencia, que la mayoría de las veces ha sido confirmada por la frustración de experiencias repetitivas. Estas creencias se relacionan con modalidades de liderazgos paternalistas o directamente usureros de los recursos comunitarios. Si bien todo trabajo comunitario es lento y debe ser consecuente y con continuidad, la desesperanza es uno de los aspectos que exigen mayor permanencia en tiempo y presencia para ser modificado.

Remitiéndonos nuevamente a nuestra experiencia, una de las estrategias que nos ha permitido obtener logros en la desarticulación de la inercia de la desesperanza, ha sido trabajar con la historia de la comunidad. El objetivo es revalorizar la identidad y el sentido de pertenencia. Las recetas típicas de la zona, los juegos de antaño, las leyendas de la región, la historia del nombre del paraje son temas que pueden trabajarse desde el aula. Es importante difundir en forma de muestras, exposiciones o “valija viajera”³⁸ los resultados.

38 La valija viajera es una caja o equivalente donde se trasladan materiales como dibujos, manualidades, fotos, cuentos, cartas u otros resultados de un proyecto de trabajo, pasando de familia en familia. Cada familia escribe un comentario, o aporta algo más y lo pone en la caja. Se fija un tiempo en que la caja puede estar en cada familia. Al final del ciclo se deja como exposición o archivo permanente en la escuela. También es una técnica que se puede usar para el trabajo en agrupamientos escolares.

¿Por dónde empezar?

1-Conocimiento de la región y la escuela antes de instalarse, por ejemplo conversando con el maestro anterior, sabiendo que su información es un insumo, una de las perspectivas. Otra puerta de acercamiento es conocer el punto de vista de la población sobre las situaciones que atraviesa la comunidad, conocer como se han abordado hasta ahora las situaciones problemáticas, que acciones tuvieron éxito y cuáles no.

2-Planificar un trabajo gradual, identificar etapas

3-Elegir una puerta de entrada, es decir un tema o situación para abordar y definir varios objetivos a corto plazo y alcanzables.

Finalmente, debemos tener presente para el análisis de la relación entre la familia, la escuela y la comunidad, que la diversidad es la regla. No todos los padres tienen los mismos intereses en cuanto a la participación, ni todas las instituciones educativas se comportan de la misma manera respecto a la interacción con las familias de sus alumnos. Por lo tanto, nos encontramos frente a una polisemia de situaciones las cuales no pueden quedar ceñidas a un único planteo.

Sin embargo existen algunos pilares comunes:

Es fundamental cambiar la óptica y el concepto de participación que caracteriza el imaginario de la institución escolar, e incluir la participación no solo como un objetivo de gestión del centro, sino también como un objetivo pedagógico que necesita de análisis y planificación intencional permanente.

Consolidar el trabajo en red con una visión local y territorial que involucre los nuevos espacios de interacción como las mesas de desarrollo y el trabajo interdisciplinario. El eje socio comunitario busca mejorar la calidad de vida de la población rural visualizando y aprovechando las oportunidades que ofrece el medio, apoyándonos en la escuela rural que llega donde ninguna otra institución lo hace, pero hoy en día existen otras instituciones que conviven con la escuela en el medio rural.

Todos los potenciales operadores en el medio rural poseen recursos pero ninguno por sí sólo puede generar las transformaciones de una manera sustentable. El modo de hacer una intervención que provoque impacto es unirse, articular y planificar de modo de que con los recursos que cada uno posee, potenciar la propuesta de trabajo. Esta es una estrategia que siempre se sugiere pero pocas veces se lleva a cabo. Los principales obstáculos para la participación son; el paternalismo, el autoritarismo y el tecnicismo.

Creemos que es indispensable incluir en los planes de formación magisterial herramientas para el desarrollo del magisterio en el medio rural, e incluir herramientas de abordaje del trabajo con la comunidad.

Es necesario considerar a la Escuela como sistema abierto en alta integración con el medio. Esta integración se da por un intercambio dinámico de sus integrantes, significa que no siempre es igual, que puede ser diferente según la modalidad del maestro, la comunidad, según el tema o el momento histórico.

Lecciones aprendidas

- El trabajo con la comunidad siempre es gradual; tiene una historia previa a la llegada del maestro/a y seguirá cuando éste se vaya de la escuela.
- La comunidad también tiene que conocer al maestro/a y tiene sus mitos y certezas, sobre esta figura. (si es joven, si es mujer u hombre, si viene de aquí o allá)
- Hay que preguntar y escuchar.
- Hay que escuchar más de lo que se habla.
- Es importante retomar la historia y las historias.
- Dedicar tiempo al conocimiento mutuo y la búsqueda de acuerdos.
- Conocer que recursos tenemos y que nos hace falta.
- Identificar quienes pueden contribuir.
- Repartir las tareas
- Establecer mecanismos de comunicación permanentes dentro y fuera de la escuela. (carteleras, cuaderno viajero, reuniones, afiches confeccionados por los niños)
- Las técnicas grupales son mediadores, facilitadores y organizadores de las ideas, pero no son garantía del éxito de las actividades si no se tiene claro que queremos comunicar, a quienes y para qué.
- La única receta es construir una relación de confianza.

7- ¿UNA DIDÁCTICA DE LA PARTICIPACIÓN ES POSIBLE?

Tomaremos el concepto de didáctica tanto en su modo general como aquella ciencia que se ocupa de los principios generales y normas para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los objetivos educativos, aplicables a la enseñanza de cualquier materia y en cualquiera de las etapas (Mattos, 1974, 30).

Comenio, en su *Didáctica Magna*, define la didáctica como el “artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia”.

La didáctica es una ciencia práctica, de intervención y transformadora de la realidad que se basa en un discurso situado en un escenario de comunicación determinado. Consideramos la didáctica como una acción práctica o “praxis” de acuerdo a Grundy (1987, 115-116) como aquella que tiene lugar en el mundo real, y no a nivel hipotético; sus bases son la acción y la reflexión que determinan un proceso de construcción social de significados.

Pensar una didáctica de la participación, desde nuestra óptica es no hablar de procesos adecuados o inadecuados, sino considerar las discrepancias entre lo planificado y lo acontecido como “ventanas” para conocer el proceso que late invisible en el encuentro humano y convertirlos en escenarios de aprendizaje en tanto se toman como situaciones didácticas en relación a los procesos sociales

Proponer una didáctica de los procesos participativos es considerar la participación como un objetivo pedagógico y no sólo de gestión, abordándolo desde el proyecto de centro, la planificación diaria y la propuesta pedagógica.

Los errores más comunes en el trabajo comunitario son:

1. pensar el eje comunitario separado de la actividad pedagógica.
2. pensar que el trabajo con la comunidad sólo fuera del aula.

3. pensar que para el trabajo con la comunidad es necesario que la comunidad esté presente en las actividades.
4. pensar que la relación con la comunidad y la relación con la familia son equivalentes.
5. pensar que manejando técnicas específicas tenemos éxito asegurado.
6. pensar que los procesos participativos se instalan rápidamente.

Toda intervención social, está determinada por las condiciones en que se desarrolla, pero a la vez las propias prácticas que genera, son generadoras de nuevas estructuras de sentido. Cuando optamos por una modalidad participativa, el encuadre de trabajo no sólo busca generar información acerca de una situación, sino que también está orientada a la generación de mecanismos de producción de conocimientos. Desde una perspectiva psicosocial, los modos de pensamiento estructuran las cosmovisiones de cada sujeto. Es decir, su forma de ver, interpretar y ordenar el mundo. Desde la gestión social, es particularmente importante el período exploratorio de la intervención, donde se construye el diagnóstico de la situación. Generalmente se usan con sentido indiferenciado las expresiones de descripción, estudio o análisis de contexto y diagnóstico. Sin embargo tienen algunos rasgos distintivos:

1. El relevamiento de datos, la identificación de características o rasgos y su organización según categorías.
2. El estudio de contexto involucra el análisis de las relaciones que se establecen entre esas categorías de datos en un tiempo y lugar.
3. El diagnóstico incluye una priorización o focalización de determinada serie de datos y sus interrelaciones en función de una orientación a la acción.

Si bien estas etapas son prácticamente simultáneas en el proceso, cada una combina distintos mecanismos de producción socio cognitivos.

Esto es particularmente importante para abordar el análisis de las necesidades percibidas y diferenciarlas de los satisfactores es decir, la forma de satisfacerlas.

- Analizar la interrelación de los hechos favorece la capacidad de pensar en sistemas, necesaria para el desarrollo de respuestas que contemplen la identidad, pertinencia y estética del medio local.

- La capacidad de pensar en el tiempo, planificar y proyectarse permite manejar la relación entre el esfuerzo, la inversión y los resultados.

Esto es fundamental en el trabajo de promoción del desarrollo de capacidades de autogestión ya que cuando el técnico puede discriminar estas etapas y trabajar los distintos aspectos, en el marco de escenarios participativos se promueve el desarrollo de habilidades sociocognitivas que inciden en la construcción de mecanismos de toma de decisiones. La capacidad de opinar, fundamentar en función de un análisis consistente, poder manejar varias perspectivas simultáneas de una situación, etc. son el sustrato de los mecanismos de negociación, que se basan en aprender a escuchar con atención, ser preciso en el mensaje, fundamentar una opinión, plantear el desacuerdo sin agredir al otro.

Escuchar y entender es tan importante como demostrar que se ha comprendido.

Los problemas están definidos por la distancia entre lo real y lo deseable, por lo que siempre se remiten a percepciones y representaciones de los involucrados. Lo que es problema para uno puede no serlo para otro.

La capacidad de protagonismo de sujetos, individuales o colectivos, en una determinada situación está directamente relacionada al control de recursos suficientes para incidir en la situación, la capacidad de iniciativa y el manejo de mecanismos de negociación y comunicación flexibles y potentes.

Generalmente los grupos visualizan como recursos los bienes materiales, y no tanto los simbólicos. La capacidad de organización es un recurso en la negociación y como toda capacidad puede desarrollarse. Los técnicos pueden potenciar los espacios de aprendizaje y desarrollo de esta capacidad teniendo en cuenta los elementos del encuadre de las actividades. Por ejemplo el lenguaje, (lo que dicen, cómo, cuando, donde, etc), o el manejo del espacio, al lado de quien se sienta, son elementos del encuadre que tienen un valor estructurante de los vínculos.

Trabajar alrededor de una mesa pone a todos a la misma distancia de lo que se está trabajando, genera dinámicas mas horizontales, al igual que sentarse en círculo permite a todos mirarse a la cara, (vernos a la cara promueve confianza).

Una de las técnicas más eficaces para generar mecanismos de negociación eficientes es el desarrollo del “pensamiento lateral”. Esta técnica promueve la consideración de una variedad de opciones posibles para la resolución de una situación. Implica por lo tanto no buscar la solución “correcta”, sino abrirse a muchas ideas a partir de las cuales se pueda llegar a aquella en las que todos puedan sentir que obtuvieron una ganancia, la solución más indicada para este momento. Desarrollar el “pensamiento lateral” implica las siguientes etapas.

1. Definir una situación lo más claramente posible.
2. Identificar variables relevantes para determinado problema.
3. Coordinar varios aspectos de una situación.
4. Considerar más de un punto de vista simultáneamente.
5. Planificar acciones secuenciadas.
6. Pensar de manera hipotética (posibilidades no visibles en el momento).
7. Hacer conexiones lógicas entre los eventos (causa-efecto, evaluar las consecuencias).
8. Evaluar pros, contras y nuevas alternativas.
9. Visualizarse en la situación.

El desarrollo de habilidades de negociación permite incluir el conflicto como una etapa en el proceso de desarrollo. Todos los aspectos mencionados, forman parte de la didáctica de las áreas tradicionales del conocimiento; proponemos que puedan ser aplicados a la participación como contenido de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía

- GRUNDY, S. (1987): *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- MATTOS, L.A. de (1963): *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Kapelusz.

8- ELEMENTOS PARA PENSAR EL VÍNCULO INICIAL DE LA ESCUELA CON LA COMUNIDAD³⁹

En todo encuentro inicial están presentes expectativas e ideas previas acerca de lo que sucederá. En un encuentro informal forman parte de del contexto, pero en un encuentro intencionado forman parte de la planificación.

Cuando el centro escolar decide abrirse a la comunidad es un encuentro intencionado.

Cada maestro tiene su experiencia en relación a este tema, pero para desarrollar este artículo imaginemos un maestro que va por primera vez a una escuela rural en la cual desarrollará su tarea en el año lectivo.

En realidad nos expresamos con imprecisión. Nos estamos refiriendo al vínculo inicial del maestro con la comunidad, porque la escuela ya tiene su vínculo y es más, forma parte de la comunidad.

1-El primer paso es una reflexión sobre las expectativas personales acerca del trabajo con la comunidad. Sería algo así como “lo que espero de esta comunidad es...”.

¿Cómo aportará el eje socio comunitario a la propuesta pedagógica que me planteo para este año? ¿Qué recursos puedo encontrar en la comunidad para el trabajo en el aula?

2- Tener en cuenta el tiempo de permanencia, si es por ese año, o la intención es permanecer más de ese tiempo, o es un cargo en efectividad. Esto ayudará a construir un calendario pertinente y vero-

³⁹ Este artículo surge de la compilación de preguntas que se han trabajado en una serie de talleres de intercambio con maestros rurales de todo el país en los cursos de formación organizados por el CEIP en el período 2003-2009.

símil, de modo de no generar falsas expectativas en la comunidad ni sobre exigir el rol del maestro

3-Conocimiento de las características de la comunidad. Esta etapa se realiza previa a la llegada a la zona. Hoy en día existen los banco de datos por internet, las páginas de información de las Intendencias Departamentales, y como siempre la información que se puede solicitar en la Inspección Departamental.

El conocimiento se basa en aproximaciones sucesivas y generalmente los datos más fáciles de acceder son los aspectos estructurales: perfil productivo, características demográficas, paisaje. Es posible contactar al maestro anterior? Elaborar una lista de preguntas.

Cómo establecer el primer contacto. Saber a quién dirigirse

Esto se relaciona con los aspectos funcionales, es decir la forma en que los integrantes de la comunidad se relacionan entre sí y los roles que circulan entre ellos. Metodológicamente podemos encontrar algunas figuras que es importante reconocer. Cada una de ellas aporta una faceta en la construcción del vínculo con la comunidad. Siempre ayuda la conversación previa con el maestro anterior pero debemos dejar espacio para la innovación.

El nexa, el portero: aquella persona que siempre está informada y en contacto con todos. Generalmente son jóvenes, niños, tienen mucha movilidad. El bolichero o almacenero suele cumplir a veces este rol.

El referente comunitario: es aquella persona considerada por la comunidad como un integrante cuya opinión es orientadora. Puede ser la persona mas vieja de la zona, o la personalidad mas conocida, o la que tiene mas influencia (el caudillo, la curandera).

El informante clave: esta figura debe cumplir algunos requisitos, conoce bien la zona y la gente y puede transmitir información sobre las situaciones recogiendo todas las perspectivas, puede transmitir las distintas perspectivas sin la intención de incidir en el juicio de valor de quien lo escucha, es decir sin tomar partido por unas u otras, aunque tenga su propia postura.

Las representaciones que la comunidad tiene acerca de la escuela y sus expectativas en relación al cambio de maestro.

Es común que nos olvidemos que hay una comunicación bidireccional, explícita o implícitamente el intercambio de información siempre está.

Este aspecto del tema se relaciona con las experiencias que la comunidad ha tenido anteriormente con maestros que nos han precedido.

Abordamos este tema a través de las preguntas que recogen la historia de los sucesos generales o particulares que han sucedido en la comunidad y en la vida de la escuela.

La información previa sobre la zona guía en relación a esto. Específicamente desde el maestro se plantean preguntas acerca de cómo trabajaron el año pasado con la escuela? Sobre qué temas? Cambiarían algo para este año? Qué y porqué? Estas preguntas se pueden realizar en una reunión de padres, o individualmente a medida que el maestro se va encontrando con los padres de los niños. Es en la visión del maestro que se van organizando.

Partir de la experiencia anterior en el vínculo escuela comunidad establece la continuidad del vínculo. Si fue positivo se identifican los logros y modalidades de trabajo y se consolidan, si fue negativo se aprende de la experiencia.

Este aspecto es particularmente álgido para el maestro porque siente o bien que está evaluando a un colega o bien que está perdiendo autonomía en su trabajo.

Lo importante en este punto es poder pensar en las situaciones, las experiencias y no personalizarlas.

El acuerdo de trabajo

Una vez que el maestro ya tiene información suficiente se toma un tiempo para volver al espacio personal y confrontar y ajustar sus expectativas con los datos recogidos para elaborar un plan tentativo de trabajo con su comunidad.

A veces lo podemos hacer a los quince días de empezar la actividad, a veces a la semana, pero si el maestro ha comenzado su vínculo teniendo presente algunas de estas preguntas, no nos lleva más de un mes el tener información como para ir identificando las características del contexto de trabajo en esa escuela.

A continuación comienza la segunda etapa que es elaborar un acuerdo de trabajo con las familias de los niños que vienen a la escuela y con la comunidad en general.

Las recomendaciones son:

Partir de lo que viene trabajando la comunidad, identificando lo que los vecinos evalúan como exitoso, para continuarlo, y lo que es necesario ajustar o incorporar o pendiente o lo nuevo.

Identificar objetivos a corto y mediano plazo desde la perspectiva de la tarea pedagógica y transmitirlos a las familias.

Dejar aspectos para acordar con la comunidad, relacionados con su participación de las actividades escolares, que incluyen apoyo a las tareas curriculares, eventos sociales y de propuestas de mejoramiento que serán definidos en conjunto.

En los primeros tiempos es común que el interlocutor del maestro sea la familia de los niños que vienen a la escuela. La comunidad se va acercando a partir de las convocatorias puntuales, por ejemplo si se identifican temas de interés comunitario, festejos, jornadas de apoyo, etc.

Si la Comisión de Fomento está integrada por alguna persona que ya no tenga niños en edad escolar la comunicación es más fácil.

El espacio de participación se funda desde el inicio. Como veíamos anteriormente, el primer nivel de participación es la información, y por ello es recomendable que el maestro presente las líneas de su propuesta de trabajo para el año, al inicio de las clases. Sobre todo cómo se va a trabajar y las expectativas del rol de la familia en el apoyo a las actividades.

Este espacio es para destinar al acuerdo de trabajo en el eje socio-comunitario y sus interconexiones con la propuesta educativa. Los aspectos técnicos didácticos están en la órbita de la especificidad del maestro. Es importante dejar un espacio a las preguntas, y estar dispuesto a escuchar las propuestas.

Discriminar el eje curricular del eje socio-comunitario, sin que esa discriminación se transforme en fragmentación o divorcio es uno de los desafíos actuales del magisterio rural. Abordar este punto nos llevaría a una discusión acerca de la didáctica y la producción de conocimiento que no es el objetivo aquí.

Sin embargo es necesario hacer hincapié en que las concepciones que el maestro maneje acerca de cómo se aprende y como se enseña son determinantes para elaborar una propuesta de relacionamiento con el contexto, por lo tanto es preciso que cada uno pueda hacer una reflexión crítica del marco teórico que sostiene su propuesta para no caer en contradicciones posteriores que se traducen como “fracaso de las actividades” o “falta de apoyo” de las familias.

A partir de aquí comienzan a gestarse los proyectos de trabajo del centro en función de los temas de interés que se identifican.

El primer contacto es una situación que vincula tanto al maestro como a la comunidad por lo tanto es esperable que también los vecinos tengan curiosidad y es bueno abrir el espacio para que pregunten y se interesen sobre el nuevo maestro como persona además de como técnico.

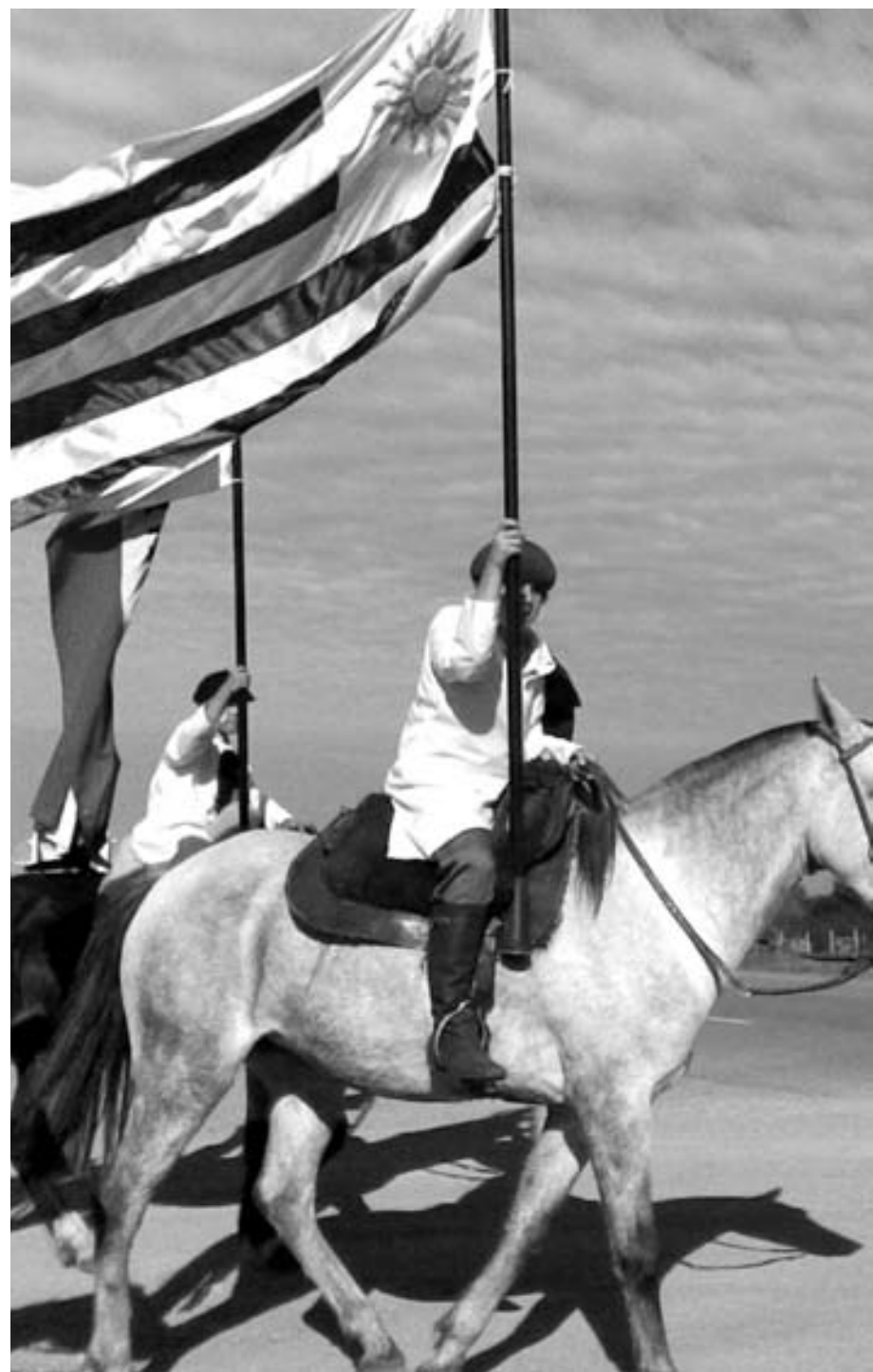
Lapalma (2003) señala que la intervención comunitaria está orientada 1) al desarrollo de recursos de la población para satisfacer sus necesidades y fortalecer sus organizaciones, y 2) la modificación de la percepción de su rol en la sociedad y la valorización de sus propias capacidades para la acción.

Cuando se planifica la intervención es importante tener presente que no siempre se alcanzan las condiciones para el desarrollo de procesos de gestión asociada. Sin embargo es importante reconocer la importancia de los distintos niveles de intervención.

Primer nivel: generar espacios que favorezcan la “*toma de conciencia*” según conceptualización de P. Freire relacionado con la capacidad de analizar críticamente las condiciones de producción de la situación

Segundo nivel: “*concientización*” que se refiere al desarrollo de conocimientos como estrategias de acción para la transformación

Tercer nivel: *transformación*. Este nivel abarca en sí mismo otras diversas dimensiones que incluyen el desarrollo de capacidades y habilidades de gestión, negociación y específicas en función de los emprendimientos específicos.



PARTE II

Experiencias

En esta segunda parte queremos compartir con el lector algunas de las experiencias desarrolladas en estos años en el departamento de Treinta y Tres.

En todas ellas la escuela rural ha tenido un rol fundamental, siendo sede, promoviendo encuentros, tejiendo redes. Cada una de ellas, son ejemplos de desarrollo endógeno y territorial.

Estas experiencias marcan diferentes formas de trabajo con la comunidad, sin cuya participación no hubieran podido concretarse.

La experiencia de La Lata nace a partir de la demanda de las familias del paraje, frente a la necesidad de reabrir la escuela que permanecía cerrada desde el año 2003 y derivó en un trabajo interinstitucional e intersectorial que transformó la zona.

La experiencia de un concurso de investigaciones históricas en escuelas rurales de Treinta y Tres, Lavalleja y Cerro Largo, descripto en la segunda experiencia, nos muestra una forma de trabajo con la comunidad desde la propuesta pedagógica, confirmando que la formación de comunidades de aprendizaje es una herramienta fundamental en la consolidación de la relación entre la escuela y la comunidad y una condición indispensable para promover aprendizajes de calidad.

El proyecto de Rincón de Urtubey nace como una puesta en práctica de una capacitación en el tema de relacionamiento escuela comunidad, recibida por los maestros rurales del departamento, a partir de un proyecto de extensión y desarrollo de la Universidad de la República en acuerdo con el Departamento de Educación para el medio rural de primaria y la Intendencia Departamental de Treinta y Tres. El trabajo en los agrupamientos escolares se centró en el análisis y priorización de las necesidades de cada zona y la elaboración de un proyecto comunitario.

La metodología seleccionada para elaborar estos trabajos de rescate de las experiencias mencionadas fue una adaptación de la sistematización de experiencias con enfoque participativo. Entendemos que esta metodología permite rescatar el saber de todos los participantes, generar conocimientos sobre procesos singulares que aportan

ejemplos de lo que se puede lograr frente a las demandas que parten de la gente y con la articulación de recursos interinstitucionales.

A continuación desarrollamos conceptualmente la metodología de sistematización de experiencias, sobre la que se realizaron los estudios.

APRENDIENDO DE LA EXPERIENCIA. LOS PROCESOS DE SISTEMATIZACIÓN

Psic. Sandra Carro

Tomaremos la definición de sistematización de experiencias, como el proceso colectivo de reconstrucción y reflexión analítica de experiencias mediante el cual interpretarlas, comprenderlas e introducir mejoras en futuras prácticas.¹

La sistematización de experiencias como metodología de trabajo surge en los 80 en América latina, impulsada desde la educación popular por los movimientos sociales.

Algunas de las organizaciones pioneras en este planteamiento son FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), la Red ALFORJA 1982 (Centroamérica), el CELATS (Centro Latinoamericano de Trabajo Social, Perú) o el CEAAL 1987(Consejo de Educación de Adultos de América Latina).

Es una forma de reflexionar sobre la acción que replantea la relación entre teoría y práctica, ya que apunta a develar, o hacer explícitas las ideas previas y sistemas de sentido que subyacen a la práctica. A diferencia de los procesos de investigación tradicional que parten de la teoría, como sistemas de ideas previas al diseño y ejecución de las prácticas, la sistematización parte del hacer.

Es una forma de romper la inercia intelectual o pragmática, y también devolver al encuentro humano, el poder creador de conocimiento.

Por su metodología genera espacios colectivos, de relacionamiento y organización social en un nivel de reconocimiento y conocimiento del otro, (vecino, institución, grupo social) que es el primer

1 Antoni Verger i Planells - Dto. de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona.

paso para la construcción de redes sociales. Se trabaje o no con este objetivo, los grupos transforman su percepción del contexto a partir de la circulación de los conocimientos de otros actores.

Sistematización e investigación

Consideramos la sistematización como una forma de investigación contextualizada, a diferencia de aquella que se plantea a partir del control del escenario y las variables. Es una investigación dinámica y procesual a diferencia de la que define a priori todos sus pasos y técnicas. La sistematización es una investigación que apunta a rescatar la construcción de sentidos de la experiencia y no a establecer leyes generales sobre el tema.

Los textos producidos en los procesos de sistematización son contextualizados, es decir confrontados permanentemente con las propias vicisitudes del devenir de los procesos sociales.

Lo que en un texto científico clásico es visto como incongruencia o inconsistencia, se transforma en los procesos de sistematización, en un texto co-construido, que registra las aristas de lo singular y lo particular de la experiencia.

Aquí se expresa directamente la tensión entre el relato oral de los acontecimientos con la textualización escrita, que siempre es un recorte artificial de los sucesos.

Es necesario diferenciar la opinión del dato. Ambas son importantes en los procesos de sistematización, pero son partes de un proceso de construcción. Partimos de la opinión que es la información que se genera en la interacción de los sujetos entre sí y con su entorno; se transforma en dato en la medida que se construye un acuerdo de representatividad, es decir que esa información transmite el sentido del acontecimiento para los participantes.

En la investigación tradicional, los parámetros de objetividad son externos, apoyados en estandarizaciones de información descontextuada y universal. Se busca un dato que mantenga su validez independientemente de los sujetos o contextos y pueda ser reproducible en diversas situaciones. En la sistematización no hablamos de objetividad, sino de representatividad de la información.

Como plantea Ghisò² “Los datos, la información no son objetos inertes, extraños al contexto y a los sujetos; por el contrario son tex-

2 Entre el hacer lo que se sabe y saber lo que se hace. Una revisión sui géneris de las bases epistemológicas de las estrategias metodológicas. Revista Aportes N° 57 Sistematización

tos abiertos, reciclables, refrendables, contextuales, progresivos y provisionales. El dato no se da naturalmente, por el contrario el dato se crea, la información se genera culturalmente en la interacción de los sujetos”

Debemos considerar un tránsito de los procesos de sistematización en relación a la concepción tradicional de investigación. Preferimos mencionar tránsito, por lo dinámico y no corrimiento o transformación para evitar contraponer conceptos, o caer en la simplicidad de describir la sistematización en oposición a las concepciones de investigación hegemónicas.

Consideramos que la sistematización es una manera de investigar, que tiene puntos de encuentro en lo pragmático con los conceptos tradicionales de investigación pero que se apoya en concepciones epistemológicas diferentes, dando un lugar al sujeto como gestor de conocimiento y no como fuente de información exclusivamente.

Sistematización y participación

Los procesos de sistematización desde el enfoque que proponemos, sostenidos en la participación, la toma de conciencia y el conocimiento de las dinámicas singulares para comprender los mecanismos de las transformaciones sociales promueven el encuentro del sujeto consigo mismo y en su colectivo. Es la base de la autonomía y la capacidad crítica, es la aventura más grande que el ser humano puede emprender, tomar contacto con su propio potencial. A su vez es la más peligrosa, porque una vez que descubrimos nuestro potencial, y reconocemos que no es sino con otros que nos proyectamos y crecemos, ya no podemos desconocer el compromiso colectivo.

Los procesos de sistematización entendidos como prácticas de investigación de generación y negociación cultural de conocimiento tienen en la base una actitud de apropiación que es lo mismo que decir, hacer propio ese bien cultural, material o simbólico. La apropiación del conocimiento es la apropiación del saber cómo.

Como plantea Rebellato³ “Una investigación participativa que cree profundamente en la inteligencia popular, y que considera que no es posible construir poderes sociales si a la vez no se construyen saberes sociales”.

de Experiencias.

3 Ética de la Liberación. José Luis Rebellato. Textos Inéditos Ed. Nordan-Comunidad Montevideo 2000.

“Los modelos neoliberales apuntan a una construcción de un sentido común legitimado, sobre el sustrato de la normalidad, es decir un sentido común que acepte esta sociedad como algo natural e inmodificable quedando sólo lugar para la adaptación a la misma.” (op. Cit)

¿Cuál es el aporte de los procesos de sistematización en el desarrollo? En primera instancia generar espacios, acciones que desnaturalicen las situaciones para que la comunidad se reencontre con su potencial transformador.

Por dónde empezar

Para la realización de estos estudios revisamos 6 guías metodológicas y una decena de artículos sobre sistematización en busca de cuáles son los aspectos de coincidencia en las perspectivas de instrumentación del trabajo de sistematización.

Encontramos que existen 4 etapas que están presentes en los procesos de sistematización:

1- Objetivo de la tarea: en esta etapa los diferentes autores incluyen la delimitación del “eje “organizador de la propuesta, que incluye la selección del objeto de la sistematización, para definir luego criterios de organización de la información, su análisis y el destino de la producción.

Una de las preguntas orientadoras para esta etapa es ¿por qué esta experiencia y no otra? ¿Qué le da a esta experiencia, su importancia? Puede ser lo innovador, el nivel de éxito y también de fracaso, etc.

La respuesta a esta pregunta conforma el eje alrededor del cual se organizará el proceso de sistematización.

Una de las dificultades más frecuentes es como jerarquizar, priorizar, seleccionar la información pertinente y no ahogarse en un mar de datos. Para evitar esto es importante tener un eje que “imante” los datos pertinentes y nos permita organizar la información.

Podemos sistematizar todos los aspectos que consideremos importantes en una propuesta, pero en nuestra experiencia debemos hacerlo en diferentes secuencias de sistematización cada una de ellas organizada en función de un eje.

Otra de las dificultades frecuentes es diferenciar el objetivo de la sistematización, de la propia intervención en la experiencia. Si bien ambas acciones son facetas que muchas veces se realizan por el mismo equipo de trabajo, es importante diferenciar el proceso de

sistematización como las acciones dirigidas a visualizar y reconstruir las diferentes perspectivas de los acontecimientos tal como se desarrollaron y no la búsqueda de soluciones o respuestas a situaciones concretas que se relaciona con el objetivo de la intervención.

Otro de los riesgos que se le plantea al equipo cuando está recogiendo la información es sesgarse hacia la búsqueda de consensos en relación a la descripción de los sucesos.

La sistematización no busca el consenso en sí, sino recoger la heterogeneidad de perspectivas y de qué manera ellas fueron tejiendo el desarrollo de la experiencia.

2- Formación del equipo. Existen diferencias posturas en relación a este punto. Algunas plantean la necesidad de integrarlo con personas que no participaron en la intervención para no contaminar el proceso; otras posturas sostienen que la sistematización debe ser realizada por el mismo equipo ya que son los que tienen los insumos para identificar los sucesos y actores adecuados y tiene además el conocimiento en profundidad de los objetivos que delinearon la experiencia.

Consideramos que son viables distintas combinaciones:

Al inicio de la experiencia, pueden definirse roles dentro del equipo de trabajo, y asignar la tarea de sistematización a miembros del equipo que acompañan toda la experiencia desde el principio de su instrumentación pero no hacen el trabajo de campo.

Pueden intercambiarse roles y alternar trabajo de campo y sistematización cada miembro del equipo en un componente diferente de la experiencia.

El equipo puede integrarse sólo con técnicos que participan de la experiencia o incluir también representantes de la población o grupo involucrado en la experiencia.

En nuestra experiencia de trabajo hemos identificado 3 aspectos que no pueden obviarse en los procesos de sistematización: trabajar en equipo (que varias personas trabajen sobre un mismo componente para triangular las miradas), que permite minimizar el sesgo de la implicación; contar con apoyo interdisciplinario para evitar el sesgo profesionalista y apoyo instrumental de digitalización y archivo de información para que los papeles no ahoguen las ideas.

3- Diseño del proyecto. En este punto se depende del tiempo disponible, los recursos con que se cuenta, el tipo de experiencia y el eje o núcleo de sistematización seleccionado.

Es importante tener clara que información necesitaremos y que fuentes tenemos. (Fuentes primarias y secundarias)

Lo indicado es incluir la tarea de sistematización desde la concepción de la experiencia, pero ello no es lo común, por lo que generalmente la sistematización comienza a partir de la finalización de la intervención y allí nos damos cuenta de los datos que nos faltan, los registros que no tenemos, etc. Es importante trabajar sobre información accesible, disponible y en un volumen adecuado para evitar la especulación al llenar los huecos de registros.

Cuando el equipo sistematizador integra población de la experiencia, corresponde realizar el diseño conjuntamente, aunque con frecuencia se integra al grupo o comunidad para el trabajo de campo pero no para la definición de núcleo o eje de la sistematización por ejemplo.

Esto determina que se planifique una etapa de capacitación, intercambio de herramientas y conceptos previo al relevamiento de la información.

4- Comunicación de resultados: Esta etapa implica dos momentos: la definición de los criterios de presentación de la información teniendo en cuenta la accesibilidad (lenguaje, formato, extensión, etc) y la elaboración de los materiales. Ambos momentos están relacionados con el destinatario.

Un proceso de sistematización con el enfoque participativo siempre tiene como destinatario la población o comunidad directamente implicada en la experiencia a sistematizar, pero existen además otros destinatarios: instituciones, financiadores, etc. En el proceso de sistematización a diferencia de los informes de desempeño o evaluación no hay un formato estándar sino que se recoge la identidad del proceso y aunque el soporte del material cambie, la información es igual para todos los destinatarios.

Finalmente debemos tener presente que los procesos participativos llevan tiempo, y más allá de la planificación operativa y diseño del proceso de sistematización, lo importante es la construcción de una relación de confianza mutua entre los participantes para que realmente se logre el objetivo de aprendizaje tanto en los protagonistas de la experiencia como en el equipo técnico.

Bibliografía

Antoni Verger i Planells. Sistematización de experiencias en América Latina

Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales.

Dto. de Sociología de la *Universitat Autònoma de Barcelona*

J. L. Rebellato - L. Gimenez. Ética de la Autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades. Ed. Roca Vica- Laquinta S.R.L Montevideo 1997

Maritza Montero. Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y Sociedad. Paidós 2003.



LA LATA: LA SUSTENTABILIDAD SOCIAL COMO BASE DE UN PROCESO DE DESARROLLO ENDÓGENO⁴

Psic. Sandra Carro Pecci⁵
Mtro. Alberto Fernández⁶
Téc. Agr. Gustavo Ruiz Barreiro⁷

Introducción

Esta ponencia comparte los resultados de un proceso de reconstrucción de un proyecto de desarrollo en La Lata, un paraje rural del departamento de Treinta y Tres, uno de los 19 departamentos en que se organiza políticamente el Uruguay.

Elegimos este proyecto en particular porque fue una experiencia exitosa sobre un problema que se repite en muchas zonas del departamento y del país, el cierre de escuelas rurales. De hecho en el momento en que estábamos trabajando en la reconstrucción del proceso, otra comunidad rural ya se estaba contactando con los vecinos de la Lata para plantear una situación similar.

4 Ponencia presentada en el 1er Seminario de Investigación Rural. Centro Agustín Ferreiro. Canelones Uruguay 2010. Esta experiencia ganó una mención especial en la Conferencia Internacional sobre desarrollo inclusivo y sustentable Weitz Center – CERUR/ Rehovot – Israel 2010.

5 Coordinadora Académica Centro Universitario Región Este, Universidad de la República /Centro Universitario de la Región Este - Treinta y Tres, Uruguay. psicologiarural@gmail.com

6 Maestro Coordinador del Centro de apoyo Pedagógico y Didáctico a la Escuela Rural CAPDER en Treinta y Tres, Departamento de Educación para el Medio Rural. Consejo Departamental de Educación Inicial y Primaria. Treinta y Tres, Uruguay. palillofernandez@yahoo.com

7 Director Departamental del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca, Presidente del Consejo Agropecuario Departamental, Treinta y Tres, Uruguay. gruiz@mgap.gub.uy

Seleccionamos una metodología a partir de la adaptación de la sistematización de experiencias, aunque no instrumentamos todos sus aspectos.

En adelante, nos referiremos a la experiencia reconstruida como “proyecto de desarrollo” y al proceso de reconstrucción como “estudio”.

Objetivos del estudio

Identificar los factores de éxito del proyecto de desarrollo “La Lata la sustentabilidad social como base de un proceso de desarrollo endógeno” según la percepción de la comunidad.

Identificar las lecciones aprendidas de esta experiencia según los pobladores de La Lata.

Metodología de trabajo

Entrevistas con los vecinos de La Lata

Entrevistas grupales

Trabajo con fuentes secundarias: Informes institucionales, documentos colectivos (actas) registros históricos.

Breve descripción de la Experiencia

A continuación describiremos brevemente el proyecto de desarrollo sobre el que se enfocó este estudio, su ubicación geográfica, objetivos, acciones, participantes y resultados.

El proyecto de desarrollo que se denominó “La Lata: la sustentabilidad social como base de un proceso de desarrollo endógeno”, fue ejecutado en una zona rural del departamento de Treinta y Tres entre el 2008 y el 2010.

El departamento de Treinta y Tres tiene una superficie de 9.676, 2 km cuadrados (5, 4% del total del país). Presenta una elevada participación del sector primario en la generación del producto bruto interno, con un 38% del total, que es de las más altas del país, revelando su alto nivel de especialización en esta materia. A partir de ello, la producción primaria de Treinta y Tres representa el 5% de las actividades agropecuarias totales del país, similar a otros departamentos especializados en producciones agropecuarias.

El territorio de La Lata se ubica al norte del departamento de Treinta y Tres próximo al límite con el departamento de Cerro Largo. El área rural en que está inserto el paraje denominado “La lata”, corresponde al área censal identificado con la enumeración 1902003 del

último Censo Nacional Agropecuario del año 2000, tiene una superficie total de 45.592 hectáreas y viven aquí 244 personas.

La mayor fuente de ingreso de las Unidades Productivas (UP) es la cría de vacunos de carne (95 UP), y en segundo lugar el ganado ovino (26 UP).

Esta zona carecía al mismo tiempo de electrificación, así como deficientes accesos.

La falta de organización comunitaria era una debilidad para el acceso a las políticas públicas de desarrollo que se apoyan en las figuras colectivas y procesos asociativos.

El problema

En el 2003 cerró el centro educativo Escuela Rural N° 21, que representaba la referencia comunitaria y el núcleo de reunión de la población de la zona de La Lata.

Este hecho propició emigración de la población rural en la medida que familias abandonaron la zona al llegar los niños a edad escolar. Los vecinos sintieron el aislamiento social y cultural que produjo el cierre del centro educativo, además del desmembramiento y desarraigo de la familia rural al quedar muchas veces el padre trabajando en el campo, mientras la madre emigró a la ciudad acompañando a sus hijos para educarlos.

¿Que se propuso el proyecto de desarrollo?

Reconstruir la red social de la localidad como herramienta de búsqueda de los recursos necesarios para acceder a los servicios de educación, electrificación y caminería.

Población meta y Beneficiarios directos. Las 20 familias radicadas de la zona. (100% de la población residente).

Beneficiarios Indirectos. Establecimientos productivos de perfil empresarial de la zona que mejoraron sus servicios básicos (electrificación) abaratando sus costos de producción, traslado de las mercaderías y mejorando su posición para captar mano de obra.

¿Cómo se instrumentó? Acciones y actividades

1. Organización de la comunidad. Contactos y reuniones entre los vecinos, elaboración escrita del planteo y presentación ante las autoridades.

2. Participación en la MDR (Mesa de Desarrollo Rural). La comunidad se organiza y concurre a la Mesa de Desarrollo Rural planteando su problemática. La MDR es un espacio de participación de la población rural organizada que surge en el año 2007 por la Ley N°

18126 “Descentralización y Coordinación de Políticas agropecuarias con base departamental”.

Es esencialmente un espacio de coordinación y articulación donde se cruzan funciones verticales, de políticas nacionales, y horizontales, entre redes interinstitucionales departamentales y la comunidad local.

Tienen como objetivo promover la organización, la representatividad y el involucramiento de la sociedad rural, su participación en la definición de políticas sectoriales, la construcción de las demandas locales, así como identificar y canalizar proyectos de desarrollo. En este ámbito hoy el grupo de La Lata está volcando su experiencia y haciendo valiosos aportes a otras localidades que presentan una problemática inicial similar.

3. Reconstrucción del Local escolar. La comunidad al obtener de las autoridades departamentales de la enseñanza la llave del local, se comprometió para recuperar y reacondicionar el edificio, realizando limpieza del predio, pintura, parte del mobiliario.

4. Organización de la MDR en su sede. Reacondicionado el local de la escuela como centro zonal, es sede de la 10ª sesión de la Mesa de Desarrollo Rural que funcionó en La Lata el 3 de setiembre de 2009.

5. Capacitación en actividades productivas. Cursos de hilado y tejido, con recursos de Intendencia Departamental y programa ART, diseño en lana rústica con LATU, jornadas de producción ovina por medio de Programa Ganadero (MGAP).

6. Presentación de la experiencia en el Coloquio de Educación Rural 2009. Delegados de la localidad presentan su emprendimiento en la capital del país en la sede central del Consejo de Educación Inicial y Primaria donde se expusieron experiencias pedagógicas o sociales destacadas.

7. Implementación del Planes de negocio ovinos para Productores Familiares. Planes en el rubro de producción de carne ovina, de carácter concursable proporcionados por MGAP a través de Programa Ganadero, con apoyo económico a través de subsidio y financiamiento, asistencia técnica y capacitación. Verificación de cumplimiento de metas para liberación de fondos.

Responsables del proyecto y su administración.

Una verdadera red interinstitucional de organizaciones locales y nacionales estuvo involucrada en la planificación, implementación y seguimiento del proyecto de la localidad de La Lata, articulando entre ellas a nivel del territorio y con las autoridades nacionales.

Consejo de Educación Inicial y Primaria la institución desde donde se implementó la reapertura de la escuela y aprobó la entrega del local a los vecinos para su refacción y uso como centro comunitario.

Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca articuló en los ámbitos Consejo Agropecuario Departamental y Mesa de Desarrollo Rural, espacios donde se coordinaron acciones.

Proveyó recursos técnicos en áreas socio-productivas y herramientas como Programa Ganadero con apoyos técnicos y económicos para la implementación de Plan Ovino.

Intendencia Departamental de Treinta y Tres IDTT, mejoras en vías de acceso. Aportó los recursos docentes para capacitar en hilado y tejido.

Cooperativa Agraria Quebrada de los Cuervos, organización de productores integrante de la Mesa de Desarrollo Rural, patrocinante con su personería jurídica de la responsabilidad de recepción de las llaves del edificio escolar para la reapertura como centro comunitario.

Organizaciones de productores integrantes de la MDR recibieron a la comunidad de vecinos de La Lata y su problemática, hicieron suyo el planteo y aprobaron el ingreso de La Lata como nuevo grupo integrante del espacio.

Proyecto Región Este (PRE), aportó los recursos económicos necesarios para el proyecto de electrificación rural (20.900 mts), financiando los costos a los beneficiarios en el largo plazo. Articuló con el organismo estatal que autoriza la aprobación de proyectos de electrificación.

Cubrió los costos de mobiliario y equipamiento para el funcionamiento de la escuela.

Apoyó a componente de validación de tecnologías en pasturas sembradas con INIA.

Fortalecimiento grupal con técnicos de área social y productiva.

La comunidad y vecinos de La Lata, desde donde surge y se impulsa la demanda y la iniciativa de recuperación del centro educativo para la localidad y el restablecimiento de las redes locales y regionales. Este es el punto de partida de un posterior proceso de desarrollo que está en curso, generando oportunidades y mejoras para la comunidad en varios planos.

Resultados directos del proyecto de desarrollo.

En el 2009 se reabrió la escuela N° 21 de La Lata que se transformó primeramente como centro comunitario, además de un espacio de actividades de capacitación e impulso de propuestas productivas, con el aporte de la comunidad en reacondicionar el edificio y reanudando más tarde en 2010 su actividad como centro educativo.

Actualmente está funcionando el Grupo de mujeres (“Siglo 21”) de producción artesanal, hilados y tejidos, que ya está comercializando a nivel regional, con un impacto del 20% en los ingresos familiares.

Proyecto productivo ovino en marcha, pasturas sembradas.

Red de distribución eléctrica en obra, con servicio para 16 familias lo que permite el próximo acceso a herramientas informáticas y conectividad.

6 Km de caminos y accesos mejorados.

Validación de tecnologías de producción forrajera.

Impacto general.

Mejoras en las condiciones de vida (educación, energía, acceso, comunicaciones).

Mejores condiciones para promover la residencia de las familias en la zona, factible regreso de emigrados o nuevos pobladores.

Mejoras en el traslado de personas y productos.

Fortalecimiento de la red social para planificar nuevos proyectos.

Inclusión de género (mujeres se organizan para grupo de producción de hilado y tejido en lana rústica y su comercialización).

Intensificación productiva (mejoran índices en producción ovina, se capacitan).

Los resultados del estudio

Se identificaron 4 factores de éxito en esta experiencia:

Iniciativa local y participación de la gente. Capacidad para organizarse y proponer.

Trabajo en red. El entramado interinstitucional como factor de éxito, por sobre lo personal o la institución aislada.

Políticas nacionales y locales articuladas. La articulación como valor e instrumento.

Escenario institucional receptivo a este tipo de propuestas enfocadas al medio rural. Definiciones de políticas de estado, prerrequisito esencial.

Se visualizaron algunos requisitos para implementar este tipo de proyecto en otras regiones:

Organización de la población como instrumento para promover los cambios en lo local y en las estructuras que limitan el desarrollo. La vía colectiva para superar el aislamiento individual y crecer como ciudadanos.

Demandas sentidas por la gente. Identificación de los problemas, voluntad de asumirlos y trascenderlos.

Definiciones de marco político previo en el sentido de trabajar con la gente para el desarrollo productivo, económico, social, cultural y ambiental.

Ámbitos de participación. Espacios de encuentro donde se cruzan funciones verticales-horizontales, locales y nacionales. Legitimados a través de normas y participación real.

Las lecciones aprendidas

La organización y compromiso de los actores involucrados (institucionales, técnicos, comunidad) es imprescindible para buscar soluciones sostenibles.

Generar mecanismos de comunicación permanente y bidireccional entre todos los actores. Promover confianza.

Evaluar tanto los aciertos como los fracasos de las acciones de modo de poder identificar aprendizajes para otras oportunidades.

Registrar los procesos de modo de transmitir a otros la experiencia. Generar conocimiento desde lo aprendido.

La articulación para la planificación, la acción y el empleo de los recursos entre las instituciones.

Bibliografía

La Lata: la sustentabilidad social como base de un proceso de desarrollo endógeno. S. Carro; G. Ruiz Barreiro; L. A Fernandez. Word Conference on "Inclusive Sustainable Development Initiatives" Del WEITZ CENTER FOR DEVELOPMENT STUDIES. Israel – 2010.

Aprendiendo de la Experiencia. Los procesos de sistematización. S. Carro. Actividad de Extensión homónima. Treinta y Tres - 2010.

Desarrollo Rural Integrado. Enfoque de Rehovot. Centro de Estudios Regionales Urbano-Rurales (C.E.R.U.R.) Israel – 1979.



UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJES EN ESCUELAS RURALES⁸

Psic. Sandra Carro CURE/UDELAR (Treinta y Tres-Uruguay)
Mtro. Alberto Fernández. CAPDER-DER (Treinta y Tres-Uruguay)

Resumen

En esta ponencia deseamos compartir una experiencia de trabajo que se realizó conjuntamente con diversas instituciones, empresas e integrantes de la sociedad, que tienen un interés general común, el desarrollo de la Educación Rural, pero a la vez, cada una atendiendo sus objetivos específicos institucionales.

Se contó con el apoyo de la Junta Departamental, la Dirección de Cultura de la Intendencia, una empresa del medio, un programa radial agropecuario, integrantes de la sociedad, la Inspección Departamental y el Departamento de Educación para el medio Rural.

En esta oportunidad el Proyecto fue la conformación de Comunidades de Aprendizaje en las Escuelas Rurales del departamento.

La estrategia fue la organización de un Concurso de Investigación histórica cuyo tema fue el “Rescate de la identidad cultural de cada Paraje desde una mirada rural”.

El acercamiento entre la comunidad y la escuela ha sido siempre un rasgo de identidad en la escuela rural, pero también un desafío y debemos decir que en los últimos años, se ha convertido en motivo de preocupación para el maestro.

8 Colaboración Prof. José Luis Casalla.

Esta experiencia muestra una propuesta de articulación entre el eje didáctico-pedagógico y el trabajo comunitario. La misma surge, en el caso específico de los docentes involucrados, a partir de actualizaciones recibidas sobre el trabajo con la comunidad por los Maestros Coordinadores del CAPDER en el marco de los cursos del Departamento de Educación para el Medio Rural. En la presentación incluiremos el concepto de comunidad de aprendizaje en el contexto rural y la formación de redes como estrategia fundamental para el fortalecimiento de las propuestas educativas.

Introducción

“La comunidad me tapó la boca, si a la comunidad le buscas la vuelta la gente responde”

“Obtuve una respuesta de cada uno que nunca pensé”

“Todo está en por donde le entrás para convocarla”

(maestra de Arrozal Los Ceibos)

Consideramos que las opciones de desarrollo se acrecientan, en tanto se amplíen las posibilidades de la educación. Sostenemos esta afirmación en la medida que la educación aporta a los ciudadanos mayor variedad de herramientas conceptuales para analizar críticamente los temas de interés de la comunidad, y participar activamente en la formulación de respuestas pertinentes a la realidad local.

En esta ponencia compartimos una propuesta que desde la propuesta didáctico-pedagógica trabaja el eje comunitario. La escuela se abre a la comunidad y la convoca para participar en un ejercicio didáctico y socio comunitario al mismo tiempo.

El Concurso de Investigación histórica “Rescatando nuestra identidad cultural desde una mirada rural” es un proyecto pensado conjuntamente entre instituciones, empresas e integrantes de la sociedad, que trabajan o apuestan al desarrollo del medio rural. Ellas son: la Inspección Departamental de Educación Primaria, el Departamento de Educación para el Medio Rural, la Junta Departamental, la Empresa Saravia Jorge Hnos; el programa “Amargueando con Ud” de Radio Patria y ciudadanos comprometidos con el desarrollo de la Educación Rural.

Las metas que guiaron esta idea fueron la re significación del hecho histórico desde la propia cotidianeidad del estudiante, (apren-

dizaje significativo) y la apropiación del concepto de identidad cultural a través del acercamiento al patrimonio tangible e intangible.

Se inscribieron 25 escuelas, 22 de del departamento de Treinta y Tres, dos escuelas de Lavalleja y una de Cerro Largo.

A mediados del siglo XX, un sabio uruguayo, Eduardo J. Couture, editó un libro emblemático titulado “La Comarca y el mundo”, en el cual decía: “nuestra vida se apoya en un metro cuadrado de tierra, debemos formarnos conciencia del mundo y trabajamos en la dirección de ella; pero nunca trabajaremos más para el mundo que cuando por asegurar la autenticidad de nuestra pequeña comarca... Cuanto más de su país y de su época sea un hombre, es más de los países y de las épocas todas. Al principio era la comarca. El mundo vino por añadidura”.

Ahora, ¿qué entendemos por identidad? Es aquella representación simbólica que tienen los grupos o individuos de su posición en la sociedad y en las coordenadas espacio-temporales que los identifica y diferencia de otros. La identidad es claramente distintiva y debe responder a tres funciones primordiales: la locativa, la selectiva y la integradora.

La función locativa posibilita a los individuos auto ubicarse y orientarse por referencias a las coordenadas del espacio social. Por otra parte la identidad selecciona en función de los valores que le son inherentes. Y, finalmente, la función integrativa implica la posibilidad de enlazar las vivencias pasadas con las actuales.

La identidad de una comunidad debe asumirse como un aspecto básico de la trama social, el insumo imprescindible que constituye el tejido desde el cual se sostiene todo proyecto comunitario exitoso.

Este proyecto promueve desde el eje didáctico-pedagógico trabajar sobre los tres macro-conceptos básicos para asumir cualquier marco identitario: tiempo histórico, espacio geográfico y actores sociales desde un enfoque interdisciplinario e integrador del conocimiento y una visión comunitaria que involucra a la institución escolar, a los alumnos y sus familias, y los vecinos.

Se definieron los siguientes objetivos:

1. Repensar la identidad en un mundo globalizado aprendiendo a ser ciudadanos universales desde nuestras raíces.
2. Adquirir una perspectiva histórica que nos permita construir nuestra identidad y nuestra memoria, no como meros anclajes, sino como partes de un proceso dinámico de construcción colectiva desde el presente que dialoga con el pasado y abre al porvenir.

3. Incentivar el trabajo en equipo por medio del respeto y el diálogo.
4. Reflexionar sobre el valor de los lugares de la comarca, de nuestro mundo inmediato, expresar las razones de su valor y desarrollar quizás ideas de preservación sustentables.
5. Rescatar las tradiciones orales del olvido o de la desmemoria.

Metodología

Manejo de fuentes escritas, testimonios personales y observaciones directas, recursos audiovisuales y técnicas primarias de investigación.

Existían motivaciones especiales: el premio fue una visita de las 6 escuelas ganadoras a la Exposición Ganadera del Prado; los trabajos serían el aporte de las escuelas a los festejos del bicentenario; el aval de la Inspección Departamental como un proyecto pedagógico y el apoyo comunicacional del programa de mayor audiencia rural en el departamento.

Cada escuela trabajó de forma diferente:

Algunas congregaron a los vecinos en reuniones, les plantearon la participación en este concurso que se relacionaba a su vez con el contenido curricular. Los vecinos procuraron, con ex alumnos, documentos y testimonios que aportaran a la investigación. Esto sucedía en escuelas donde existen familias radicadas hace mucho tiempo.

En otros parajes, fundamentalmente en las zonas arroceras, donde muchas veces han cambiado el personal y los dueños de la empresa, no existen archivos documentales ni testimonios por lo que la fuente principal de información fue la documentación escolar. A partir de ella se fueron ubicando ex maestros, ex vecinos y ex propietarios de las empresas.

Otras escuelas salieron de sus parajes actuales, para visitar los lugares donde antes había funcionado el centro educativo.

A los maestros se les acercó un material de apoyo para la elaboración del documento final, pero la planificación didáctica era libre; basada en la selección y jerarquización de contenidos que cada maestro considerase, adaptándose a su realidad.

Las áreas del conocimiento que más se trabajaron fueron: lengua, abarcando todas sus disciplinas, (oralidad, escritura y lectura); Ciencias de la Naturaleza y Conocimiento Social.

Los maestros se vieron sorprendidos por la motivación que la propuesta generó en los adultos y cómo eso incidió en el entusiasmo de los niños.

Una vez culminado el concurso, se realizaron evaluaciones en los agrupamientos escolares en relación a tres ejes para identificar los aportes de la implementación del proyecto.

Los tres ejes delimitados fueron:

La población infantil, el relacionamiento con la comunidad, y el eje pedagógico-didáctico.

A continuación se sintetizan los aportes que las maestras identificaron en cada eje.

A nivel de la población infantil.

Aumento de la autoestima de los niños.

Mejora en la actitud frente al aprendizaje: curiosidad por aprender, deseo espontáneo por leer y analizar los documentos que se presentaban, generación de espacios de diálogo, etc.

A nivel de la comunidad.

Acercamiento de la comunidad a la escuela desde el afecto y la emoción más que desde la obligación y responsabilidad.

Mayor involucramiento de los vecinos.

Rescate de la historia y valores de convivencia, solidaridad, amor y respeto por la naturaleza.

Fortalecimiento de la red interinstitucional.

A nivel de la propuesta didáctico-pedagógica.

Se abordaron un grupo significativo de áreas del conocimiento con mayor profundización y frecuentación en los contenidos, enriqueciendo el proceso de conceptualización e internalización del conocimiento.

Con la Investigación se liberó la tensión de la presión que implica el cumplimiento de un cronograma que, por ejemplo los Proyectos contienen, en favor del desarrollo de los procesos educativos.

Esta propuesta permitió generar las condiciones para la progresiva conformación de comunidades de aprendizaje.

Reflexiones Finales

Subyace al concepto de Comunidad de Aprendizaje, una concepción del conocimiento como construcción social-histórica, ligado a las posibilidades de desarrollo humano. Parte de la concepción de un sujeto activo constructor de ese conocimiento, que en interacción con los otros se transforma a sí mismo y al entorno.

Encontramos en esta experiencia que se logró uno de los aspectos básicos para hablar de comunidad de aprendizaje y es que todos los actores son potencialmente educandos y educadores, caracterizando así, un proceso de aprendizaje intergeneracional que se desarrolla en todos los escenarios posibles de la cotidianeidad de los actores comunitarios.

Un eje que atraviesa esta concepción de comunidad de Aprendizaje y posee un lugar central, es la noción de participación.

La participación implica un proceso gradual de niveles de opinión y toma de decisiones. En este sentido es de destacar que en muchas oportunidades se generan escenarios para la colaboración, pero no se habilita a la participación entendida en estos términos.

¿Qué implica construir una comunidad de aprendizaje?

- Concentración en una región o territorio determinado.
- Construir sobre procesos ya en marcha.
- Procesos participativos en el diseño, ejecución y evaluación de actividades educativas.
- Énfasis en la innovación pedagógica y el aprendizaje.
- Jerarquización de recursos humanos.
- Trabajo sistémico, en redes y articulaciones
- Construcción de experiencias demostrativas

Finalmente a modo de síntesis compartimos un cuadro comparativo sobre las diferencias en el enfoque del aprendizaje en el aprendizaje formal y la comunidad de aprendizaje.

Aprendizaje formal	Comunidad de aprendizaje
Se centra en una franja etaria	Es intergeneracional
Función de enseñanza centrada en el adulto	Todos pueden enseñar y aprender.
Intrainstitucional	Interinstitucional. Dentro y fuera de la escuela
Visión parcializada de cada subsistema educativo	Integración e interacción de todo el sistema educativo
Enfoque sectorial (educación)	Enfoque intersectorial (educación, salud, producción, etc)
Visión monoinstitucional	Acuerdos interinstitucionales
Aprendizaje formal	Aprendizaje formal, no formal e informal

Bibliografía

- “Comunidades que aprenden. Educación para el Desarrollo” Bentancor, G. Carro, S; Rebour, M. Congreso Nacional de Educación Rural. FUM. Piriápolis, Octubre 2005.
- Sociedad Rural, educación y escuelas en América Latina. Carlos Bersotti. Unesco 1984. Ed. Kapeluz. Bs. As.
- Freire, P. 1997. «A la sombra de este árbol». Barcelona: El Roure.
- Touraine, A. 1997. «Podemos vivir juntos». Iguales y diferentes. Madrid: PPC.



UNA EXPERIENCIA DE COOPERACIÓN INTERSECTORIAL PARA EL DESARROLLO RURAL. EL PROYECTO DE RINCÓN DE URTUBEY⁹

Psic. Sandra Carro CURE/UDELAR (Treinta y Tres-Uruguay)
Mtro. Alberto Fernández CAPDER-DER (Treinta y Tres-Uruguay)

Resumen

En esta ponencia queremos compartir una experiencia de trabajo desde dos Agrupamientos de Escuelas Rurales del departamento de Treinta y Tres.

El Agrupamiento desde siempre fue una estrategia para el fortalecimiento del desarrollo de la educación rural. Tradicionalmente se ha trabajado en modalidades de encuentros temáticos y sociales. La particularidad de esta experiencia es que se trabajó en base a Proyectos ubicados en la dimensión socio-comunitaria. Los mismos surgen a partir de una actualización brindada por un equipo multidisciplinario de la Universidad de la República, en coordinación con la Inspección Departamental de Treinta y Tres, el Departamento de Educación para el Medio Rural y la Intendencia Departamental en el 2008. Estos Proyectos fueron la puesta en práctica de esa actualización, que voluntariamente realizaron los maestros integrantes de dos Agrupamientos.

En esta presentación incluiremos la conceptualización del rol del Maestro y la Escuela en el medio rural como agente de desarrollo, idea fuerza que vertebró la experiencia a partir de la demanda de

9 Ponencia presentada en el 2do Seminario de Investigación Rural. Centro Agustín Ferreiro. Canelones Uruguay 2011.

actualización de los maestros en herramientas para abordar la función social del centro educativo en ese medio.

También presentaremos la metodología utilizada, y una mirada, 3 años después, para interrogar a los propios actores, si encontraron las soluciones a los problemas detectados, y su impacto en la promoción de la participación comunitaria.

Introducción

Hace dos años comenzamos en Treinta y Tres a desarrollar una metodología de investigación basada en la sistematización de experiencias de desarrollo rural con énfasis en el área educativa. En el 2010 presentábamos el proyecto de reapertura de la Escuela Rural de Lata. En esta oportunidad presentamos el trabajo en agrupamientos escolares rurales a partir de proyectos comunitarios.

Las experiencias recogidas en esta ponencia se originan en el *Proyecto de Extensión Universitaria Educación Sustentable: Una experiencia de Cooperación Intersectorial para el Desarrollo Local*¹⁰ que se realizó en Treinta y Tres entre el 2007 y el 2009.

Después de tres años, volvimos a conversar con los vecinos y técnicos para recoger sus opiniones sobre el rol que la escuela rural jugó en los proyectos comunitarios desarrollados y de alguna manera, también a corroborar la eficacia de este enfoque de trabajo

Dividimos la exposición en dos partes: en la primera describimos sintéticamente el proyecto en el que se generaron los proyectos comunitarios de los agrupamientos y en la segunda desarrollamos la metodología de sistematización y las conclusiones obtenidas.

Primera Parte

El Proyecto de Extensión Universitaria Educación Sustentable: Una experiencia de Cooperación Intersectorial para el Desarrollo Local, fue financiado por la Comisión Sectorial de Extensión. En él intervinieron las Facultades de Psicología y Veterinaria de la Universidad de la República; Educación Primaria a través de su Departamento de Educación para el Medio Rural y la Intendencia Departamental de

10 Llamado 2007-2009. Modalidad Interdisciplinaria. Facultad de Psicología/Facultad de Veterinaria. Responsables Profa Agda Psic. Sandra Carro. Prof. Adj Ruben Moreira. psicologiarural@gmail.com, manolito@adinet.com.uy

Treinta y Tres desde el Departamento de Agroecología, departamento que funcionó hasta el 2010.

La propuesta manejó tres modalidades de trabajo a terreno:

1. Colaboración en la implementación de un predio demostrativo de producción agroecológica en la escuela rural n° 39 La Calera.
2. Diagnósticos participativos en distintas zonas del departamento.
3. Actualización y capacitación a maestros.

En la modalidad de trabajo con diagnósticos participativos se trabajó en diferentes zonas del departamento con los agrupamientos de escuelas rurales y su comunidad de influencia, considerando al maestro como un agente de desarrollo y a los referentes comunitarios como multiplicadores de experiencias de trabajo colectivo para enfrentar situaciones problema.¹¹

Con este supuesto se trabajó acercando al maestro y los vecinos herramientas para la formulación de proyectos comunitarios y propuestas tendientes a ser planteadas en espacios colectivos de trabajo e instituciones locales y regionales (Mesa de Desarrollo, IDTT, etc.).

La forma de trabajo en los agrupamientos incluyó tres momentos:

1. Presentación de herramientas y su ejercicio.
2. Trabajo del maestro con sus comunidades aplicando las herramientas. (Mapeo de actores, Árbol de problemas, Matriz FODA).
3. Elaboración colectivamente de un plan de acción relacionado al problema priorizado por la comunidad.

Agrupamiento escolar

Los Agrupamientos Escolares son una estrategia de fortalecimiento utilizado por las Escuelas Rurales en nuestro país que busca contrarrestar el aislamiento humano y profesional en el que se encuentran los maestros rurales.

Esta modalidad de trabajo fortalece la gestión de los docentes en sus tres dimensiones: la pedagógico-didáctica, socio-comunitaria y administrativo-organizativa. Al interactuar los distintos actores que integran las comunidades educativas de las escuelas, las propuestas de trabajo, los proyectos, se enriquecen con las diferentes miradas y

11 En esta modalidad se trabajó, desarrollando en cada una de ellas un plan de trabajo pertinente a las necesidades identificadas por sus pobladores.

aportes, que se generan al crearse los espacios de diálogo, participación y construcción de emprendimientos con el consenso comunitario de las acciones a emprender.

El primer antecedente del trabajo en la modalidad de Agrupamientos Escolares, fue el siempre vigente hito de la experiencia del Núcleo Experimental de La Mina en el departamento de Cerro Largo. El agrupamiento de la Mina funcionó desde 1954 hasta 1961, y marcó definitivamente al magisterio nacional, al respecto se refiere Susana Iglesias “De los seis años en lo que se actuó en las siete escuelas del norte de Cerro Largo quedan, a través de estas cinco décadas transcurridas, múltiples aspectos del trabajo que continúan siendo paradigmas de una acción educativa filosóficamente fundamentada, administrativamente organizada, planificada y desarrollada así como periódicamente evaluada en una coordinada tarea de equipo, donde cada fase de su ejecución era discutida por el grupo social constituido por niños, vecinos y maestros. (...) La organización dada al trabajo permitió no solo evitar el aislamiento de las escuelas que integraban el Núcleo, sino que la difusión de la experiencia entre el magisterio generó la creación voluntaria de agrupamientos en distintas zonas del país en un esfuerzo espontáneo de los maestros para trabajar en equipo y mejorar la labor educativa de sus escuelas” (Iglesias, Susana, 2004:85).

Esta modalidad de organización de las Escuelas Rurales ha tenido su evolución y sus adaptaciones a lo largo del tiempo. Todas se han debido a respuestas del magisterio rural, frente al olvido en las políticas educativas elaboradas por los diferentes gobiernos para con este medio.

Los agrupamientos en Treinta y Tres

En el departamento de Treinta y Tres, en la década de los noventa, los Agrupamientos Escolares comenzaron a funcionar, más bien como Encuentros Escolares. Para éstos los maestros se reunían previamente, detectaban problemáticas comunes a las comunidades para las que trabajaban, fundamentalmente en las áreas productivas, de salud, vivienda, y todo lo que tuviera que ver con mejorar las condiciones de vida de los diferentes parajes.

Era así que, identificadas las problemáticas, se procuraba encontrar un técnico que diese una charla informativa de cómo atender la demanda. Se le brindaba un espacio importante dentro del encuentro a la recreación, en el que una maestra especializada en Educación Física atendía a los niños, aspecto éste, que en la escuela rural, por lo

reducido de las matrículas escolares, siempre eran deficitarios. Cabe mencionar que generalmente se trabajaba en espacios diferenciados para padres y vecinos, y en otro para los alumn@s y maestr@s.

Posteriormente las jornadas se planificaban en base a Proyectos que estaban trabajando las diferentes escuelas, o procurando desarrollar planificaciones que atendieran las áreas del conocimiento con mayor déficit.

Los maestros planificaban en alguna escuela del Agrupamiento, o el fin de semana en la casa de algun@ de l@s docentes. Allí se definían las actividades a realizar y l@s responsables de ejecutar cada una de ellas.

La atención a las necesidades de los vecinos también era contemplada, por lo que se preveía la presencia de los técnicos correspondientes.

Era común además la presencia de la Maestra Educadora para la salud, con alguna charla, contando con el apoyo de Salud Pública, o alguna organización de servicio (por ejemplo los Leones), que realizaba pesquisamientos diabéticos y visuales, control de presión, peso, etc.

Actualmente la tendencia de funcionamiento de los Agrupamientos Escolares, es desarrollando Proyectos en común, con las adaptaciones curriculares a la realidad de cada Paraje. Se complementa esta acción con encuentros en escuelas que ofician como Sedes, donde el ideal es trabajar en ámbitos diferentes alumn@s y vecin@s. Cuando son escuelas con matrícula numerosa, la atención a los niñ@s se realiza por niveles. Todo esto depende de la capacidad locativa del edificio escolar. Posteriormente, se procura generar una instancia de trabajo entre docentes, generalmente con la participación de inspectores, o integrantes del DER y como apoyo local, la figura del Maestro Coordinador del CAPDER. En estas instancias se procura priorizar la dimensión didáctico-pedagógica con los alumnos, incorporando espacios de recreación dirigida por animadores. La dimensión socio-comunitaria, es la otra contemplada, con la finalidad de atender las demandas de los vecinos.

Los agrupamientos de esta experiencia

Las características de los dos Agrupamientos, enclavados en dos zonas muy propias del departamento como lo son la zona Arrocería y

la zona Ganadera, son totalmente diferentes, por sus perfiles socio-productivos y organización de las redes sociales. Presentábamos en trabajos anteriores¹² estas diferencias y su impacto en el comportamiento del egreso escolar.

El Agrupamiento “El Cencerro”, tiene su sede en la Escuela N°78 de Rincón de Urtubey y está integrado además por las escuelas N°18 de Las Pavas, N°22 de La Tahona, N°45 de Valentines. A excepción de la Escuela N°45 de Valentines, que es una escuela de dos maestros, las demás son unidocentes.

Estas escuelas están ubicadas al oeste de nuestro departamento, en una zona ganadera tradicional, pero con un incipiente crecimiento de la forestación y, en el caso de Valentines en el centro del debate, por el controvertido Proyecto de instalación de Minería a cielo abierto, para la extracción de hierro.

Es una zona donde hay pocas oportunidades laborales, pautadas fundamentalmente por las que pueden generar en estancias y en forma zafral en la forestación. Los salarios son de peones rurales. Los alumnos de las escuelas son hijos de asalariados rurales o de pequeños productores familiares.

Previamente a los trabajos del grupo extensionista del proyecto Educación Sustentable, no existían antecedentes de organizaciones grupales. Eran productores individualistas, acostumbrados a trabajar solitariamente o contratando algún peón zafral, para tareas específicas. Los trabajos rutinarios se resuelven con el trabajo de la familia.

En este agrupamiento se identificó como necesidad, base del proyecto comunitario, contar con agua tanto para consumo como para producción.

El otro Agrupamiento es el Merín, ubicado en la 3° Sección del departamento. Está conformado por 3 escuelas: la N°27 de Arrozal Zapata, la N°51 de Arrozal Los Ceibos y la N°84 de Arrozal El Tigre.

La escuela N°27 con tres maestros, la N°84 dos maestros y la N°51 es unidocente. Están enclavadas en la zona arrocera por excelencia, cuyos propietarios son brasilero-alemanes, caracterizados por brindar mucho apoyo a los centros educativos. Son escuelas, éstas últimas, dónde los maestros encuentran buen apoyo para el trabajo socio-comunitario.

Existen buenas vías de comunicación, vehículos de las empresas para el transporte de los vecinos a las reuniones, o jornadas de

12 Estudio del Egreso Escolar rural en el Departamento de Treinta y Tres. Quinquenio 2003-2008. S. Carro. A. Fernández. 2010.

trabajo. Interés por radicar las familias en la zona, como forma de asegurarse la permanencia de la mano de obra calificada en las empresas, y conviviendo con sus respectivas familias, evitando de este modo, las salidas los fines de semana, y el regreso demorado a los lugares de trabajo. Existen Sindicatos afiliados al SUTAA, por lo que se han logrado mejoras salariales y en las condiciones de trabajo. En este agrupamiento se identificó como necesidad, base del proyecto comunitario, contar con un transporte para que los jóvenes pudieran continuar sus estudios al terminar la escuela primaria.

Metodología de trabajo con la comunidad desde el agrupamiento escolar

Los andamios conceptuales sobre los que se desarrolló el trabajo en los agrupamientos fueron el Desarrollo Local, la Sustentabilidad, jerarquizando la perspectiva Territorial. En este sentido los objetivos fueron definidos para hacer sinergia desde el abordaje de las diferentes dimensiones de la sostenibilidad, socio cultural, económico-productiva, política, institucional, tecnológica y ambiental, a través del intercambio y la instrumentación de actores locales y de la propia comunidad para ser los constructores de su proyecto vital, singular y colectivo y mejorar las condiciones de vida de una forma integral.

Más allá de los diversos enfoques teóricos sobre el desarrollo local, podemos identificar algunos conceptos transversales a todos ellos. Nos referimos al mayor peso de la sociedad civil, privilegiar los enfoques locales frente a los nacionales, especial énfasis en los procesos participativos, y la integralidad en las dimensiones en las que se mide el desarrollo: social, económica, medioambiental, cultural.

La aparición del *concepto de sustentabilidad* en relación al proceso de desarrollo produjo un corrimiento desde la dupla ciencia- tecnología, hacia un nuevo paradigma que integra los desarrollos en las Ciencias Ambientales e incorpora necesariamente la complejidad de los proyectos sociales (Enrique Leff 1998). Esta concepción exige de la educación la contribución no sólo en los aspectos académicos, sino también sociales y éticos. Es necesario así mismo que la comunidad en su conjunto provea una estructura de oportunidades que permita que esos recursos permanezcan.

Según FAO (2003), la educación básica incide directamente en la producción rural de dos maneras fundamentales: permite potenciar los recursos existentes, incrementando el uso eficiente de las fuentes naturales y promueve la elección de medios más efectivos de producción adoptando nuevas técnicas. ¿Cómo integrar la productividad y el

desarrollo social? Hemos encontrado tres dimensiones fundamentales donde la escuela rural tiene capacidad de respuesta:

1. Poner a los sujetos en contacto con sus propias capacidades a través del componente pedagógico.
2. Fortalecer la identidad rural, a través de propuestas curriculares contextualizadas al medio rural y actualizadas a las necesidades locales.
3. Promover el encuentro, a través de la participación comunitaria e incluyéndola como un objetivo pedagógico y no sólo organizativo.

Agente de desarrollo

En este marco, se identificó a la escuela rural y al maestro especialmente como potencial agente de desarrollo. Diferenciamos el concepto de actor social, aquel que habita el territorio y el agente de desarrollo, quien además de habitar el territorio, desarrolla una serie de acciones que inciden en la orientación de los movimientos colectivos con perspectiva de desarrollo.

Los actores locales que se convierten en agentes de desarrollo, combinan capacidad de análisis crítico, capacidad de acción, articulación y negociación con otros actores locales y externos.

El agente de desarrollo tiene conciencia de sus responsabilidades no sólo sobre su institución de pertenencia, sino que asume su referencia para la comunidad en el sistema institucional territorial. Son personas capaces de asumir decisiones en contextos de incertidumbre y parten de una concepción de los procesos sociales, como un encuentro de saberes y la articulación de actores como fundamento de la acción social.

Tienden a capitalizar mejor las potencialidades locales más allá de su inserción sectorial e independientemente de su residencia.

Segunda Parte

Sistematización e investigación

Para la presente sistematización no se contó con recursos, por lo que se adaptaron las herramientas y plan de trabajo a las posibilidades que teníamos.

Se tomaron los agrupamientos involucrados en las actividades realizadas en el 2008 en el marco del proyecto de extensión

universitaria y específicamente los proyectos comunitarios que se desarrollaron:

Acceso al recurso agua para consumo y producción. Rincón de Urtubey, Agrupamiento el Cencerro.

Proyecto Ómnibus, rincón de Zapata. Agrupamiento Merín.

Se definió como eje de la sistematización “el rol de la escuela rural en los proyectos comunitarios”.

Los actores identificados fueron los que participaron directamente en el proceso desde el diagnóstico participativo en el 2008 hasta el cierre del proyecto: Maestras, Vecinos y técnicos..

Debemos decir que el 13 de agosto del 2011, se inauguró en Rincón de Urtubey el sistema de suministro de agua y el ómnibus está funcionando en el agrupamiento Merín desde el 2009.

Se realizaron entrevistas personales, utilizamos el correo electrónico y el teléfono. Al momento de presentar esta ponencia contamos con 11 respuestas con un procesamiento preliminar, la siguiente etapa es la devolución a los actores de la información recogida y el procesamiento final.

Comunicación preliminar de algunas conclusiones

A partir de las experiencias sistematizadas podemos concluir que la escuela rural como centro de referencia cultural y social para las comunidades rurales, continúa operando fuertemente aunque percibimos algunos matices en el rol.

Hay un deslizamiento desde la percepción de la escuela como el “solucionador” de los problemas de la comunidad, hacia un rol de articulador, difusor y convocante de los actores que tienen algo para aportar a la solución. Todos los técnicos visualizan al maestro rural como un potencial agente de desarrollo y un actor clave del territorio.

De las entrevistas realizadas a las maestras y productores podemos identificar las siguientes lecciones aprendidas.

Por los productores.

- La importancia del trabajo en grupo.
- Recuperar la confianza en los técnicos.
- “Creer en las personas que lo integran (el grupo) aunque hubo problemas le metimos para adelante” (productora Rincón de Urtubey).
- “Este proyecto devolvió la confianza de los vecinos en las instituciones, veníamos quemados” (productora Rincón de Urtubey).

- “Dependemos de ellos (los técnicos) para muchas cosas, porque como productores no podemos llegar a lugares, que ellos llegan” (productora Rincón de Urtubey).

Por los maestros:

- El trabajo con la comunidad da sus frutos.
- El trabajo en colectivo es la herramienta.
- “Si voy a otra comunidad, frente a un problema les voy a transmitir que el camino es trabajar en grupo” (maestra de rincón de Urtubey),
- Aprendí el vocabulario con que los técnicos se comunican con los vecinos (Maestra de rincón de Urtubey).

Reflexiones finales

En estos proyectos comunitarios el maestro no es visualizado como el que tiene que resolver el problema sino como un facilitador de los procesos de articulación de los recursos necesarios para encontrar la solución. A partir de la metodología de diagnóstico participativo se identificaron las instituciones que podían aportar algo a la solución de la necesidad plantada por la comunidad y fue la escuela, la maestra, quien convocó a los representantes institucionales a reuniones de trabajo en la escuela, donde surgieron los acuerdos, los caminos jurídicos y los recursos económicos para llevar adelante con éxito los proyectos. Una herramienta fundamental para el maestro hoy en día es el conocimiento de las políticas de fomento al medio rural y las instituciones que tienen incidencia en el sector. Mas que salir a buscar soluciones, el rol del maestro es cada vez mas trabajar en los enlaces del tejido interinstitucional.

Esto exige al maestro superar las fronteras del área del centro donde trabaja o del sector educativo en general para visualizarse en un marco mayor de referencia. Vemos algunos cambios en el contexto rural en las últimas décadas: las escuelas tienen menos matrícula, un maestro rural con menos herramientas para cumplir con la función social. A su vez hoy existe un número mayor de instituciones trabajando para el medio rural, apoyadas en políticas estatales concretas y redes de trabajo interinstitucionales.

El rol del maestro rural ha cambiado, en otros tiempos el compromiso más fuerte era con los vecinos de su comunidad; actualmente, el compromiso se extiende también con las instituciones que trabajan en el medio ya que al existir los recursos, crece la posibilidad de im-

pulsar trabajos colectivos orientados a emprendimientos productivos donde la asistencia técnica y los recursos económicos son de más fácil acceso.

En esta experiencia, la maestra, además de convocar los vecinos y abrir la escuela para las actividades de los técnicos, fue un articulador, de las redes interinstitucionales de su región, pudiendo hacer los enlaces necesarios para que lleguen a su comunidad. Acompañó los procesos y su participación ayudó a resolver los conflictos en la ejecución del proyecto.

La demanda como proceso, es una construcción interpersonal, que toma forma en el encuentro de expectativas: de la comunidad hacia los técnicos y lo que ésta cree que le pueden brindar; y de los técnicos hacia la comunidad, y lo que creen que pueden aportar.

La construcción del poder social o empoderamiento y sus diferentes formas de expresión constituyen el núcleo de intervención en los proyectos que apuntan a fortalecer la participación de la sociedad civil en los procesos de desarrollo.

Generar una nueva construcción de sentido acerca de la situación es el camino que los programas y proyectos destinados a fortalecer la sociedad civil se plantean. Las construcciones de sentido se conforman de las representaciones que las personas, comunidades, equipos, tienen sobre las variables que están incidiendo y determinando la situación; el proceso en el tiempo que ha generado el estado actual, la explicación a las contradicciones que todo proceso trae aparejado.

Con frecuencia los proyectos en el medio rural, surgen a instancias de los técnicos representantes las instituciones del medio. El primer rol asignado a la comunidad es la de “beneficiarios” o “destinatarios” y pasar a ocupar el rol de actores depende de alcanzar el nivel de concientización que hablaba P. Freire como el desarrollo crítico de la toma de conciencia que incide en el nivel de conocimiento.

En el caso de las experiencias sistematizadas, el proyecto nace y se construye desde la comunidad; es ella quien convoca a las instituciones y cuando se conforma el equipo técnico, trabaja sobre la instrumentación de una propuesta concreta. Consideramos que la escuela rural, se convierte en agente de desarrollo cuando genera estos espacios de encuentro y análisis crítico de los problemas de sus comunidades de referencia.

En el estudio realizado sobre el rol de la escuela rural en estas experiencias surge claramente que los maestros fueron facilitadores del encuentro y acompañaron el proceso, pero no fueron los hacedores del proyecto.

En Urtubey, esto surge claramente cuando se identifica como determinante para el éxito del proyecto, que frente al cambio de maestra, la nueva docente se sumó al proceso que se venía dando. Respetó el camino recorrido y se plegó al funcionamiento. Por sobre la persona de la maestra, prevaleció el rol de la escuela como articuladora.

Si esto no hubiese sucedido, seguramente las demoras y entrecimios normales de este tipo de proyectos hubiesen sido un obstáculo para su concreción.

Bibliografía

Arnaud, I; Carro, S; Fernández, A. Desarrollo Sustentable y Educación-Una experiencia de cooperación intersectorial para el desarrollo local. 1er Seminario Internacional de Formación e Formadores. Tacuarembó 2008.

Carro, S; Moreira, R; Puime, P. Proyecto de extensión Educación Sustentable. Una Experiencia de cooperación intersectorial para el desarrollo local. CSEAM-UDELAR Montevideo-2006.

Carro, S. Aprendiendo de la experiencia. Los procesos de sistematización. Actividad de Extensión. Treinta y Tres. 2010.

Ghisó, A. Entre hacer lo que se sabe y saber y lo que se hace.

Rebellato, J. L; Gimenez, L. Ética de la Autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades. Ed. Roca Vica-Laquinta S.R.L Montevideo 1997.

Montero, M. Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y Sociedad. Paidós 2003.

ANEXOS

Informe y herramientas

ANEXO 1. PROCESO DE TRABAJO EN AGRUPAMIENTO RINCÓN DE UTURBEY¹

La experiencia en el Agrupamiento Rincón de Uturbey es un ejemplo de trabajo en red, con la cooperación y articulación de las instituciones locales para el abordaje de la necesidad de la comunidad rural de Rincón de Uturbey, de la 6ª sección de Treinta y Tres, en relación a una limitante fundamental en el proceso de mejora y desarrollo de la zona como es el acceso al agua potable.

Esta experiencia inicia en el marco del Proyecto de Extensión Educación Sustentable: Una experiencia de Cooperación Intersectorial para el Desarrollo Local² en el que intervinieron las instituciones Universidad de la República, desde su Servicio Central de Extensión y Educación Primaria a través de su Departamento de Educación para el Medio Rural.

En una de las modalidades de intervención del proyecto³ de extensión universitario se plantea trabajar en diferentes zonas del departamento con los agrupamientos de escuelas rurales y la comunidad de influencia, considerando al maestro como un agente de desarrollo

1 Informe de la oficina del MGAP. Ruiz, Gustavo. Presidente del Consejo Agropecuario Departamental.

2 Llamado 2007-2009. Modalidad Interdisciplinaria. Facultad de Psicología/Facultad de Veterinaria. Responsables Profa Agda Psic. Sandra Carro. Prof. Adj Ruben Moreira. psicologiarural@gmail.com, manolito@adinet.com.uy

3 Para ampliar: *Desarrollo sustentable y Educación. Una experiencia de cooperación intersectorial para el desarrollo local*. Mtra I. Arnaud, taca33@gmail.com, Mtro. A. Fernandez, palillofernandez@yahoo.com Psic. Sandra Carro psicologiarural@gmail.com. En Seminario Internacional Formación de Formadores para el Desarrollo Rural Tacuarembó 2008 CSEAM-Embajada de Francia.

y a los referentes comunitarios como multiplicadores de experiencias de trabajo colectivo para enfrentar situaciones problema.⁴

Con este supuesto se trabajó acercando al maestro herramientas para el conocimiento y comunicación con la comunidad y su zona de influencia; brindando al maestro y los vecinos herramientas para la formulación de demandas y propuestas tendiente a ser planteadas en espacios de organizaciones e instituciones locales y regionales (Mesa de Desarrollo, IDTT, etc.), promoviendo puntos de encuentro entre la propuesta pedagógica y el eje de integración socio comunitaria.

La forma de trabajo incluyó tres momentos, relacionados con el abordaje del concepto de planificación aplicado a las actividades socio-comunitarias; la presentación de herramientas y su ejercicio con el fin de que los maestros las aplicaran en la segunda etapa de trabajo con sus comunidades. (Mapeo de actores, Árbol de problemas, Matriz FODA) para finalmente en una tercera instancia elaborar colectivamente un plan de acción relacionado al problema priorizado.

En la Escuela Rural, N° 78 de Rincón de Uturbey, se desarrollaron tres instancias de trabajo participativo: la primera el 24 de junio de 2008, donde los maestros de la región y algunos referentes locales y técnicos de actuación en la zona toman referencia con el proyecto de extensión, sus objetivos, conocimiento de las herramientas a utilizar (Mapeo de actores, Árbol de problemas, Matriz FODA).

Las actividades siguientes las desarrolló la Maestra Directora Graciela Lauz con el colectivo de vecinos abordando la identificación de la problemática de la zona.

La tercer actividad tuvo lugar en el centro educativo el día 10 de octubre de 2008 y contó, además de los actores participantes de las primeras instancias e integrantes del equipo universitario, con representantes institucionales que pudieran brindar información y propuestas pertinentes a los problemas priorizados (MGAP - presidente CAD, PPR, Intendencia Departamental - Dirección de Desarrollo Económico y Local y Departamento de Desarrollo Social (Servicios de Apoyo Estudiantil) de la IDTT y representante nacional.

La metodología de trabajo emplea técnicas y dinámicas de grupo, se analiza y se profundiza en la problemática de la zona y la comunidad, los recursos posibles, las factibles soluciones o vías de solución, un plan de acciones, se identifican más actores involucrados.

4 En esta modalidad se trabajó coordinadamente con el MGAP- CAD y la IDTT también en otras zonas del departamento como Rincón de Ramírez y MDR de Ruta 7, desarrollando en cada una de ellas un plan de trabajo pertinente a las necesidades identificadas por sus pobladores.

A partir del lanzamiento del llamado en el marco del Componente II de MGAP/PG en mayo 2009, se identifica como una posible fuente de recursos para dar solución a la demanda ya identificada en la zona, restableciéndose contacto con los vecinos para visualizar la realización y presentación de un proyecto.

El Plan de Acción elaborado colectivamente en la instancia del 10 de octubre de 2008 puso en marcha la siguiente etapa de trabajo en red en la que cada institución involucrada (MGAP/Programa Ganadero, CAD, IDTT, Proyecto Región Este (Uruguay Integra-OPP), OSE, INIA) articularon sus mecanismos de apoyo en relación a la temática, los programas mas pertinentes, el estudio de factibilidad en relación a los recursos, el relevamiento geológico de la zona, la organización del colectivo de vecinos., trazado y mensura de la red, etc.

El 22 de junio de 2009 se realizó en el Salón Comunal de la zona, contiguo a la Escuela, una reunión con representantes de las instituciones involucradas MGAP: Director Departamental⁵, Asesor Jurídico de Programa Ganadero⁶, técnico especialista en riego y distribución de agua de INIA “Las Brujas”⁷, un técnico agrónomo privado encargado de la elaboración del proyecto⁸ y el grupo de vecinos interesados en la búsqueda de una solución a la problemática del abastecimiento de agua.

En ese encuentro se establecieron los acuerdos iniciales para empezar a implementar un sistema colectivo de extracción, distribución y abastecimiento de agua para consumo humano primordialmente y animal en segundo término.

El proyecto involucra seis productores vecinos radicados en la zona, de perfil familiar que tienen a la ganadería de carne y lana como actividad principal.

5 Téc. Agr. Gustavo Ruiz gruiz@mgap.gub.uy

6 Dr. Esc. Dario Madeiro hmadeiro@mgap.gub.uy

7 Ing. Agr. Claudio García cgarcia@inia.org.uy

8 Ing. Agr. Paola Ávila paoavila@hotmail.com



ANEXO 2. INFORME DE ACTIVIDAD 29 DE JULIO 2008 RINCÓN DE ZAPATA/TREINTA Y TRES /PROYECTO DE EXTENSIÓN EDUCACIÓN SUSTENTABLE

OBJETIVO. Acercar al maestro herramientas para el conocimiento y comunicación con la comunidad y su zona de influencia; brindar al maestro y los vecinos herramientas para la formulación de demandas y propuestas tendiente a ser planteadas en espacios de organizaciones e instituciones locales y regionales (Mesa de desarrollo, IDTT, etc.), y promover puntos de encuentro entre la propuesta pedagógica y el eje de integración socio comunitaria.

Local. Escuela Rural N° 27

PARTICIPANTES. Equipo Udelar. Ruben Moreira, Sandra Carro
Agentes Locales: Maestro CAPDER Alberto Fernández, Inspectora Departamental Iris Arnaud. IDTT: José Puigdevall, CAD, Gustavo Ruiz, Banco de Semillas Criollas Carmen Ipuche.

Maestros de las escuelas de la zona, practicantes de magisterio que realizaban la pasantía en las escuelas de las zonas, padres y vecinos. (27 personas, no se incluyen los operadores del proyecto)

Herramientas que se trabajaron: Árbol de problemas, FODA. Se entregan respectivos materiales impresos.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

Breve presentación de los participantes, el objetivo de la actividad y la forma de trabajo en el marco del proyecto de extensión.

Desarrollo de la propuesta y aplicación de las herramientas. Se acuerda que los vecinos y maestros que continuarían trabajando con estos insumos y convocarían a la segunda actividad.

Al finalizar, el director del CAD y representante de la IDTT plantean los temas pertinentes a sus instituciones. Información sobre reglamentación y normativa para fumigaciones aéreas, uso de químicos, etc. Se entrega material didáctico sobre el tema a los maestros asistentes.

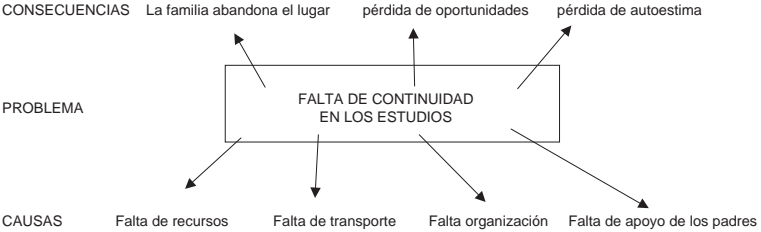
A continuación se transcriben los paleógrafos que recogen la discusión de los distintos momentos de la actividad.

PAPELÓGRAFO 1. Priorización de un tema para su análisis:
ESTUDIO

Limitaciones para que los jóvenes sigan estudiando.

CAUSAS	CONSECUENCIAS	INVOLUCRADOS
Falta de recursos materiales. No hay transporte Falta de unión entre la gente. Falta de apoyo de los padres.	La familia tiene que abandonar el lugar. Pérdida de oportunidades. Pérdida de autoestima.	Familia. Empresa. La comunidad. El estado.

PAPELÓGRAFO 2. Aplicación de herramientas: 1-Análisis del problema ÁRBOL DE PROBLEMAS



PAPELÓGRAFO 3. Aplicación de herramientas: 2- Análisis de estrategias Matriz FODA.

FORTALEZAS Buenos caminos Electrificación en la zona	DEBILIDADES Falta de organización
OPORTUNIDADES Becas de estudio Ofertas de Cursos Buena rentabilidad del sector	AMENAZAS Falta de convencimiento de los vecinos Situación de dependencia

Objetivos:

Que los niños puedan seguir estudiando.

Buscar los recursos para apoyar a las familias.

Promover la organización de las familias para buscar los recursos.

Resultados:

Que las familias permanezcan en el medio rural.

Aprovechar mejora las oportunidades.

Fortalecer la identidad y el sentimiento del propio valor.

GLOSARIO DE SIGLAS QUE APARECEN EN LA OBRA

CEIP. Consejo de Enseñanza Inicial y Primaria, dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública.

DER. Departamento de Educación para el Medio Rural. Dependiente del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

CAPDER. Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para la Educación Rural. Existe uno por departamento.

CSEAM. Comisión sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, de la Universidad de la República.

CURE. Centro Universitario de la Región Este. Dependiente de la Universidad de la República, integra las sedes universitarias de los departamentos de Treinta y Tres, Maldonado y Rocha.

IDTT. Intendencia Departamental de Treinta y Tres.

Programa ART - Apoyo a las Redes Territoriales de la Naciones Unidas, La Iniciativa ART es una modalidad de cooperación internacional creada para promover un nuevo multilateralismo. Se trata de una herramienta metodológica para facilitar la colaboración entre múltiples actores sobre un mismo territorio, a partir de proyectos impulsados por las comunidades a nivel local.

LATU. Laboratorio Tecnológico del Uruguay.

MGAP. Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca.

PG. Programa Ganadero.

PPR. Programa de Producción Responsable.

CAD. Consejo Agropecuario Departamental. Creados por la Ley N° 18126, de descentralización y coordinación de políticas Agropecuarias. Están formados por 5 miembros: un representante de la intendencia, el director departamental del MGAP quien lo preside, un representante del Instituto de Colonización y la Institución Pública no estatal con mayor presencia en el departamento.

Tienen como tarea el desarrollo de las políticas agropecuarias a nivel departamental.

MDR. Mesas de desarrollo Rural.

PRE. Proyecto región Este. Proyecto dependiente del Programa Uruguay Integra, de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto de la Presidencia de la República. Uruguay Integra es un Programa de cooperación internacional entre la Unión Europea (UE) y la Presidencia de la República a través de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) que tiene como objetivo fortalecer la descentralización y contribuir a la cohesión social y territorial en Uruguay.

“Tejiendo redes: la relación escuela-familia-comunidad en el medio rural”, producto del trabajo compartido de cinco profesionales, es la demostración de que algo está cambiando, abriéndose camino con planteamientos nuevos en un tema en el que los antecedentes, muy lejanos por cierto y que la obra ubica en el segundo tercio del siglo pasado, siempre han tenido un carácter mítico que los hacía algo así como intocables. Quien esto escribe es uno de los escasos sobrevivientes de ese importante movimiento que acrecentó el impacto de la educación en nuestra campaña. Desde esa condición, me ha producido un gran placer la lectura de “Tejiendo redes”, a cuyos autores felicito.

Mtro. Miguel Soler

Esta obra tiene algo de inaugural. Es el resultado de la confluencia del devenir práctico y el trabajo intelectual de dos compañeros que, desde campos disciplinarios diferentes, se han instalado en diversos medios rurales para comprender sus dinámicas, sus problemas y sus futuros. Lo han hecho desde la escuela y esto, naturalmente, los ha conectado con la más rica tradición pedagógica rural en nuestro país, que ha puesto especial énfasis en la relación de la escuela con las familias y la comunidad. Su gran desafío ha sido interpretar y ayudarnos a interpretar esas relaciones a la luz de la realidad de hoy, con las continuidades y rupturas que estos vínculos han tenido en las últimas décadas.

Mtro. Lic. Limber Santos

Queremos compartir con el lector algunas de las experiencias desarrolladas en estos años en el departamento de Treinta y Tres. En todas ellas la escuela rural ha tenido un rol fundamental, siendo sede, promoviendo encuentros, tejiendo redes. Cada una de ellas, son ejemplos de desarrollo endógeno y territorial. Estas experiencias marcan diferentes formas de trabajo con la comunidad, sin cuya participación no hubieran podido concretarse.

Los autores

Editorial
PSICOLIBROS
Universitario 

