

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

Escuelas, actividades y ruralidades:
cinco estudios de caso

Soledad Figueredo Rolle
Tutores: Tabaré Fernández
Juan Pablo Mottola

2008

AGRADECIMIENTOS

Llegar a la culminación de esta etapa de formación me encuentra con la sensación de enorme alegría por haber logrado transitar por la carrera de una forma muy enriquecedora y motivante. Estar en este aquí y ahora, implica agradecer a aquellos que de diferentes formas han contribuido al desarrollo de esta etapa con su afecto y apoyo...

A mis padres y hermano, por estar siempre. Por enseñarme a ser perseverante y esforzarme para lograr mis objetivos.

A Juan Pablo Mottola, director de este trabajo que ayudó a ordenar mis ideas cuando estaban plagadas de dudas. Por su ánimo y guía en la construcción de mi tesis.

A Tabaré Fernández. A su gusto por la docencia y su inagotable exigencia. A su persistente tarea de construcción de una verdadera vocación profesional.

A los funcionarios de la Estación Experimental Mario Cassinoni en Paysandú y Estación Experimental Bernardo Rosengurtt en Cerro Largo de la Facultad de Agronomía, por su apoyo y colaboración durante el trabajo de campo de esta investigación. Muy especialmente al Tito por su tiempo y ganas de ayudar, por su buena voluntad para llevarme y traerme a las escuelas. Al Canario García y su esposa Shirley por cuidarme en mis andanzas y pasaje por los pagos arachanes.

A todos los maestros y gurises rurales que hicieron posible este proyecto.

A Mariana Alegre y a Pía Pirelli por ser grandes compañeras y amigas de ruta, por compartir inquietudes y aportar valiosas ideas a este trabajo.

A Sandra Barroso y al Pocho Venanzetti con quienes construimos, compartimos mañanas, tardes y largas noches de estudio durante todos estos años.

A la barra del grupo Cololó, que me acompañó desde los comienzos a mi acercamiento al mundo de lo rural.

A mis compañeros del departamento de Ciencias Sociales de Facultad de Agronomía, por su continuo y afectuoso aliento. Especialmente a Mariela Bianco y Emilio Fernández, a sus comentarios y crítica constructiva, que enriquecieron a este trabajo.

A la barra de amigos, que estuvieron y están brindándome fuerza y apoyo siempre.

Y sobre todo, a Gastón, gran compañero. Por ser un gran soporte, fundamental en todo este proceso. A su comprensión y sus necesarias palabras de aliento...

Diciembre, 2008

"No se trata de folklorizar la enseñanza, no se trata de dar color local a las clases ni barnizar superficialmente el difícil camino hacia el conocimiento con un toque regionalista. Se trata de escoger un punto de partida significativo para el educando..."

Maestro Miguel Soler Roca
Educación y vida rural en América Latina

Tabla de Contenido

Resumen	2
Introducción	3
Capítulo 1 - La construcción del problema de investigación	4
1.1 El problema de investigación	4
1.2 Las dimensiones del problema de investigación	4
1.3 Pertinencia de la investigación	5
1.4 Objetivos de la investigación	5
1.5 Preguntas que guían la investigación	5
1.6 Hipótesis involucradas en el problema de investigación	6
1.7 Conceptos teóricos del problema de investigación	6
1.8 Antecedentes de investigación	12
Capítulo 2 - Metodología de la investigación	14
2.1 La estrategia adoptada: El estudio de caso	14
2.2 Técnicas	15
2.3 Selección de casos	15
2.4 Acerca de la validez	17
2.5 Plan de análisis	17
Capítulo 3 - Caracterización de los casos	18
3.1 Objetivos de la caracterización y de presentación de los casos	18
3.2 Caso a caso	18
3.3 Síntesis del capítulo	29
Capítulo 4 - Elementos institucionales relativos a la implementación de AEP	30
4.1 Características de los maestros: trayectoria en años de trabajo y residencia.	30
4.2 Infraestructura y recursos de las escuelas.	31
4.3 Síntesis del capítulo	33
Capítulo 5 - Elementos contextuales relativos a la implementación de AEP	34
5.1 Características de la ruralidad de la cual forman parte los casos	34
5.2 La participación en la escuela de la comunidad de referencia	35
5.3 Rubros productivos	37
5.4 Actores extra institucionales vinculados a la ejecución de AEP	37
5.5 Síntesis del capítulo	38
Conclusiones	39
Bibliografía	43
Anexos	50

RESUMEN

Este trabajo presenta un análisis de las características que adopta el desarrollo del currículum escolar en el caso particular de la implementación de actividades productivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en escuelas ubicadas en diferentes escenarios de ruralidad. Se analiza de qué manera dichas actividades escolares, se vinculan a los contextos sociales, culturales y productivos locales; considerando cuáles son los elementos que influyen y determinan su ejercicio. En relación a la definición del problema de estudio, y de los objetivos planteados en la investigación, se adoptó un abordaje eminentemente *cualitativo*. El análisis se llevó a cabo sobre la base de cinco escenarios, ya que el *estudio de caso múltiple* constituyó la estrategia metodológica empleada, en tanto fue la que se consideró pertinente y apropiada para abordar el carácter exploratorio y descriptivo del fenómeno de estudio. Los resultados obtenidos sugieren que la educación primaria rural puede apoyarse en elementos del medio, generando diversas actividades que contribuyan al desarrollo de una educación relacionada con los diferentes escenarios de ruralidad en el cual están insertas las escuelas.

- Palabras claves: *escuela - ruralidad - contexto curricular - Uruguay*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación, comenzó durante el Taller Central de Sociología de la Educación desarrollado en los años 2005-2006. El mismo toma como base el problema central de investigación abordado para el taller, así como la información primaria generada en la etapa de trabajo de campo. Tomando en consideración la base teórica, la gran cantidad de información relevada y el marco analítico existente, el propósito de este trabajo es alcanzar de manera sintética una mayor discusión y profundización de la investigación. Esta investigación se trata de un *estudio de casos múltiple* de carácter descriptivo, que procura acercarse a la comprensión de un fenómeno poco abordado desde la sociología rural uruguaya: las formas en que las escuelas ubicadas en diferentes escenarios de ruralidad realizan sus prácticas educativas para vincular la educación con el medio. No se han encontrado para el caso uruguayo, antecedentes directos que analicen las características específicas que asumen dichas prácticas en las escuelas rurales uruguayas. El enfoque metodológico cualitativo fue considerado el más adecuado para abordar el problema de investigación planteado, por el hecho de que la relevancia está dada a la comprensión del sentido de que se le da a la realización de las actividades que realizan las escuelas rurales para *contextualizar* la educación.

Es importante mencionar, que el interés por la temática abordada, se inicia a partir de mi participación en un grupo de extensión universitaria en el marco de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU). Se trató del grupo de extensión Cololó de integración mayoritariamente estudiantil y multidisciplinaria, que llevo a cabo acciones de extensión en la zona de Cololó – Soriano desde el año 2002 a 2005. El interés por el tema surge entonces del trabajo y contacto permanente con algunas escuelas rurales y de la observación de que en las mismas se realizan actividades educativas tendientes a vincular la educación con el medio.

Este trabajo consta de cinco capítulos. Un primer capítulo referente al problema de investigación, su delimitación, la presentación de hipótesis y objetivos que marcaron y guiaron el desarrollo de la investigación y el resultado de revisión de antecedentes. El segundo capítulo, refiere a las decisiones metodológicas adoptadas para esta Investigación. En este capítulo, se delinea el diseño de la investigación, así como también se discute acerca de la validez y confiabilidad de la información relevada. En el tercer capítulo, se aborda el análisis descriptivo y detallado de cada uno de los casos estudiados, en base a la información recabada en la etapa de campo. En el cuarto capítulo se presentan lo que se consideraron como factores explicativos de carácter institucional para el desarrollo de las actividades tendientes a contextualizar la educación rural. En el capítulo cinco, se analizan los factores de carácter contextual relativos a la implementación de actividades educativo productivas. Finalmente se presentan las conclusiones de este estudio, donde se muestran de forma resumida los principales *hallazgos empíricos* y se los vincula con las hipótesis que guiaron esta investigación.



CAPITULO I

LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 El problema de investigación

El problema de investigación consistió en indagar acerca de la educación primaria rural, desde la perspectiva de la implementación y contextualización del currículum escolar en el medio rural. Se incorporaron a este estudio, las nuevas interpretaciones teóricas que han obligado a la mirada sociológica rural a reflexionar y a re-definir su objeto de estudio, dando lugar a la definición de nuevas categorías de ruralidad. Este estudio busca dar respuesta a cuáles son las características que adopta la implementación y desarrollo del currículum escolar en el caso particular del uso de actividades productivas en el proceso de enseñanza. Se procura visualizar de qué manera dichas actividades escolares se vinculan a los contextos sociales, culturales y productivos locales.

El sistema educativo formal uruguayo, "...socializa a los niños rurales en las pautas y los valores urbanos y no imparte conocimientos que le sean útiles para su futuro como productor." (Piñeiro, 2004: 10). Carro (2005) señala a este respecto, que en muchos centros rurales se observa una paulatina *estandarización* de la planificación didáctica según parámetros académicos únicos, con poco anclaje en el contexto local, lo que genera finalmente una tendencia hacia la *urbanización* de la propuesta pedagógica. Si bien actualmente se instituye un marco prescriptivo único para la enseñanza a nivel nacional (ANEP, 2008), este estudio toma como punto de partida la concepción de que la educación primaria rural puede apoyarse en elementos del medio, compadecer con los problemas e intereses de las comunidades rurales. En este marco, surge el cuestionamiento acerca de *qué actividades realizan las escuelas para considerar al contexto rural en las prácticas educativas que llevan adelante.*

1.2 Las dimensiones del problema de investigación

- Especificidades de la educación en el medio rural

La especificidad de la educación impartida en el medio rural continua siendo aún hoy un tema de discusión, sin dejar de considerar que uno de sus aportes más importantes al magisterio es el carácter *multigrado* que habilita al maestro rural a realizar una flexibilización curricular en la organización de contenidos, sin dejar de abordar lo específico de cada grado (ANEP, 2008). La escuela rural tiene la capacidad de abrirse al contexto, al alumnado, a las familias; el maestro puede conocer ese entorno e integrarlo en el currículum escolar. (Boix, 2000)

- Características del maestro rural

Una de las características de relevancia es permanencia o no, de los maestros en las escuelas. Los centros rurales brindan la posibilidad de que los maestros vivan en la escuela, durante la semana de clase. Las escuelas rurales uruguayas cuentan generalmente con instalaciones edilicias para vivir en las mismas. La elección de residir o no hacerlo y viajar cotidianamente queda a elección del maestro. Esta condición se entiende como relevante ya que una presencia más fuerte del maestro en la zona puede aportar al desarrollo de un relacionamiento escuela-comunidad más estrecho (Fostik, 2006).

- Características de la ruralidad

Se incorpora como dimensión relevante en este estudio, algunas características que asume la ruralidad. Este punto es relevante en la medida de que es de suponer que las características de la ruralidad en la cual están insertas las escuelas, tienen incidencia en

algunas de las características que asuma la implementación y desarrollo del currículum escolar.

1.3 Pertinencia de la investigación

Las consideraciones en las cuales se enmarca el problema propuesto, se hacen pertinentes en relación al debate actual en torno a qué educación primaria para el medio rural, llevado adelante por la FUM. El mismo gira en torno al cuestionamiento de la existencia de una educación contextualizada y relacionada con especificidades propias de la sociedad rural.¹ Se sugieren formas alternativas de organización, preparación específica de los maestros, es decir, una revisión y adecuación de una serie de componentes y dispositivos de la gestión educativa que permitan la construcción de respuestas adecuadas a las demandas actuales de la población rural en materia educativa.² Además, en el 2008 se está transitando por una etapa propositiva en el marco institucional del Consejo de Educación Primaria, acerca de la propuesta programática para la Educación Inicial y Primaria; donde se considera como punto central la atención a las especificidades de la educación impartida en el medio rural (ANEP:2008). Los planteos recientemente efectuados, permiten hablar de la pertinencia sociológica de abordar el tema propuesto. Se considera que el hecho de rescatar ésta temática desde la perspectiva sociológica, implica dirigir la atención hacia una real problematización de las prácticas educativas que se realizan en escuelas rurales con diferentes dinámicas zonales y locales.

1.4 Objetivos de la Investigación

El objetivo general de la investigación consiste en *contribuir al conocimiento de las diferentes modalidades de la implementación del currículum escolar en relación a las escuelas ubicadas en diferentes tipos de ruralidad*, identificando los elementos que inciden en la implementación y contextualización del currículum escolar en el medio rural. Esta investigación se plantea además una serie de objetivos específicos a saber:

- a. Describir las formas de implementación y contextualización del currículum escolar en escuelas ubicadas en diferentes ruralidades.
- b. Dar cuenta de los elementos que determinan, condicionan y/o contribuyen a la configuración de las diferentes actividades productivas con fines educativos.
- c. Relacionar las características del centro educativo con las formas y los niveles de implementación de actividades productivas con fines educativos.

1.5 Preguntas que guían la investigación

En relación a las consideraciones realizadas hasta el momento, la presente investigación se propone responder las siguientes interrogantes, cuya respuesta permitirá avanzar en el conocimiento en relación a la problemática planteada sobre la educación básica rural.

¿Qué tipo de actividades realizan las escuelas rurales para considerar al contexto rural en las prácticas educativas que llevan adelante?; ¿cuáles son las características que asumen dichas actividades, en escuelas primarias ubicadas en distintos escenarios de ruralidad?; ¿qué factores a nivel institucional y contextual explican las diferentes características que asumen dichas actividades?

1.6 Hipótesis involucradas en el problema de investigación

La construcción del problema de investigación estuvo pilotada por una serie de hipótesis generales que es importante explicitar a continuación.

¹ Éste debate se ha instalado en las agendas educativas de los actores involucrados a la problemática.

² Planteo en relación a lo discutido en el Congreso de Educación Rural – Pirlápolis, Octubre 2005

I) Se parte de la hipótesis de que la escuela rural *puede generar actividades que contribuyan al desarrollo de una educación relacionada con el medio rural*. Este planteo se desprende de la observación empírica de que existen actividades desarrolladas por las escuelas rurales que implican el desarrollo de actividades productivas con un fuerte componente educativo.³

II) En segundo lugar, se considera que *las características de la ruralidad y del espacio geográfico de la cual forman parte las escuelas, pueden generar diferentes tipos de actividades productivas con fines educativos*. De este modo, se considera que en las zonas de ruralidad dispersa, caracterizadas por mayores grados de aislamiento, con oportunidades de interacción social relativamente bajas; es esperable que se implementen con mayor profundidad actividades productivas con fines educativos, al estar la escuela estrechamente relacionada con su entorno, como forma de vincular la escuela con el medio. Mientras que las localidades de ruralidad nucleada están marcadas por la realización de diversas actividades y no solo por actividades directamente vinculadas al agro. La escuela se conforma aquí, esto como un lugar de referencia pero no es el único, lo cual implicaría que se desarrolle una menor relación entre la escuela y el contexto. En éste sentido es menos probable que se desarrollen actividades productivas en la escuela ya que la interacción de la escuela con el medio tienda a ser menor.⁴

III) En tercer lugar, se parte de la hipótesis de que algunas características del maestro rural podrían incidir en las características que adopte el desarrollo de actividades productivas con fines educativos en las escuelas. Por una parte puede establecerse la hipótesis de que *una mayor experiencia del maestro en el medio rural, puede favorecer el desarrollo de actividades productivas con fines educativos*, en el entendido de que experiencia del maestro, hace que tenga un conocimiento mayor de las actividades rurales y esta condición tienda a favorecer el desarrollo de actividades productivas integradas al desarrollo curricular. Por otra parte, *la residencia del maestro en el centro educativo, podría aportar al desarrollo de un relacionamiento escuela-comunidad más estrecho*, lo cual podría tener repercusiones en el desarrollo de las actividades escolares tendientes a contextualizar la educación en el medio rural. Esto podría imprimir un mayor nivel de apropiación del espacio escolar y sus actividades por parte la comunidad rural de referencia.

IV) En cuarto lugar, se considera que *la existencia de una unidad productiva en el predio escolar, tendería a promover el desarrollo de actividades productivas con fines educativos*. Esta hipótesis se enmarca en la consideración de que el desarrollo de una unidad de producción agrícola dentro del predio escolar aportaría elementos para que la misma tienda a ser utilizada como una herramienta didáctica. Esta característica podría influir, en que la escuela desarrolle actividades tendientes a considerar al contexto en las practicas educativas que los centros rurales llevan adelante.

1.7 Conceptos teóricos del problema de investigación

³ A este respecto, y a modo de ejemplo, se observan casos donde se desarrollan actividades como Huertos Orgánicos o Invernáculos en las escuelas rurales cuyo cometido es adoptar una estrategia educativa y productiva, trabajando colectivamente. A esto se suma la condición de abordar conocimientos curriculares manera vivencial y significativa.

⁴ Este planteo se enmarca en la consideración de que las diferentes zonas rurales, se desarrollan diferentes dinámicas económicas, culturales y productivas que condicionan el espacio social del cual son parte; y esto repercute entre otras cosas en la dinámica del centro educativo de referencia. Para este estudio se han seleccionado escuelas rurales ubicadas en diferentes escenarios de ruralidad; esto como forma de dar cuenta de las similitudes y diferencias que existen en el desarrollo de las actividades productivas con fines educativos.

En esta parte, se presentan de manera sintética los principales aportes teóricos en relación al problema de investigación abordado, considerando aquellas contribuciones de mayor relevancia para dar cuenta del mismo.

1.7.1 La escuela en el medio rural uruguayo

En relación a la escuela rural en nuestro sistema educativo, se debe indicar que su propio concepto y su consideración varía en los distintos espacios del territorio nacional. La diversidad geográfica, sumado a la heterogénea concentración de la población, generan necesariamente planteamientos organizativos diversos al momento de contemplar el desarrollo del proceso educativo en el medio rural.⁵ Dentro de la categoría escuela rural, se puede encontrar una gran heterogeneidad en cuanto a: la formación de los grupos; la disponibilidad de recursos humanos; características edilicias de los centros educativos; etc. Esta heterogeneidad, implica que el desarrollo de actividades curriculares en las escuelas estén dotadas también de un componente heterogéneo.

Se entiende pertinente puntualizar que la escuela rural tiende a conformarse como un espacio central, ya que es la institución pública con mayor presencia en el medio rural, lo cual repercute fuertemente en las dinámicas de las comunidades. En este sentido, la visión planteada por Riella aporta a la noción considerada:

"De hecho, su función es la de impartir educación, pero en el medio rural trasciende largamente este papel (...) la escuela no se autopercibe cumpliendo estas otras funciones, ya que formalmente su función es educar" (Riella, el al; 2005: 141).

1.7.2 El maestro rural

El segundo Encuentro Nacional de Maestro Ruarles celebrado en 2005, define al rol del maestro como promotor la agrupación de la comunidad, apuntando a su desarrollo y para esto es necesario su formación ciudadana y social. A su vez, plantea que debe ser agente promotor de cambios, lo que redundaría en la jerarquización de su tarea. En este sentido, las propias características organizacionales de los centros escolares en el medio rural, hacen que el maestro tenga un rol protagónico en la toma de decisiones. El maestro es quien se encarga directamente de adaptar el currículum formal en función del diagnóstico que realice cada año del contexto socio-económico-cultural en el cual la escuela rural está inserta. Tiene la capacidad (dentro de determinados límites) de optar por la jerarquización de diferentes temáticas curriculares y a su vez la libertad de adoptar diferentes estrategias metodológicas, según su concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Contreras señala que es el maestro, *"...quien tiene que comprender el funcionamiento de lo real y articular su visión crítica de esa realidad con sus pretensiones educativas, que a su vez se definen y reformulan en función de los contextos específicos y de las experiencias acumuladas."* (Contreras: 1994, 47)

De ésta manera, tanto la planificación como la evaluación de los procesos educativos son elementos esenciales en el accionar del maestro. El mismo debe poner énfasis en la consideración de las necesidades, características y aptitudes intelectuales de los alumnos⁶.

1.7.3. Entre nuevas y viejas ruralidades

Este trabajo ha incorporando las nuevas interpretaciones teóricas que han obligado a la mirada sociológica rural a reflexionar y a re-definir su objeto de estudio, dando lugar a la definición de nuevas categorías de ruralidad.

⁵ Actualmente la red de educación primaria rural alcanza mas de 1100 escuelas dispersas a lo largo y ancho del territorio nacional. Se constituye el servicio publico con mayor cobertura territorial (ANEP, 2005)

⁶Se debe de tener en cuenta que las escuelas rurales son generalmente escuelas multigrado

En las últimas décadas, la concepción de lo rural, así como las relaciones sociales propias de este medio, han transitado por profundos cambios. Las transformaciones concebidas en este sentido, dan lugar a una nueva concepción de lo rural, a una *nueva ruralidad*. El planteo de Fernández aporta al entendimiento de esta noción, considerando que el nuevo abordaje de lo rural, abre el espectro para considerar profundas modificaciones en los procesos sociales y económicos que conllevan a cambios culturales. Además considera necesaria la reconfiguración socio-espacial del territorio, donde el espacio rural es considerado no solamente como productor de materias primas. (Fernández en Chiappe, et al, 2008). Esto se traduce en un estrechamiento entre campo y ciudad, donde lo rural trasciende lo exclusivamente agropecuario y mantiene nexos con lo urbano (Giarracca, 2001). El territorio rural se singulariza y diferencia en su dependencia de recursos naturales y los efectos de localización que éstos tienen sobre las poblaciones que de ellos dependen "...superando de esta forma las visiones tradicionales que definen una dicotomía equívoca entre lo urbano y lo rural, sobre una base de concentración demográfica o de base económica agraria" (Echeverri, 2003: 26).

El planteo de Caggiani (2004), es de relevancia al momento de clasificar la diversidad de ruralidades. La autora realizó una clasificación en relación a criterios de ocupación y demográficos. De este modo construyó tres escenarios de ruralidad a saber: ruralidad dispersa, ruralidad nucleada y ruralidad ampliada.⁷ A continuación se presenta un cuadro resumen de las características que asume cada ruralidad, en función de la propuesta de la autora.

Cuadro N° 1 Características de los escenarios de ruralidad

Ruralidad	Población	% PEA agrícola
Dispersa	Dispersa	más de 20%
Nucleada	en localidades de hasta 5000 habitantes	más de 20%
Ampliada	en localidades de más de 5000 habitantes	menos de 20 %

*Elaboración propia en base a Caggiani (2004)

1.7.4 Relación escuela – comunidad

Según Durston (2007) la participación de la comunidad en las actividades del centro educativo de referencia es especialmente relevante para el logro eficiente y eficaz de mejoramientos en el aprendizaje de los niños. Desde esta perspectiva, conocer la relación escuela-comunidad se constituye como un elemento de gran relevancia al momento de dar respuesta a cuáles son los elementos que determinan, condicionan y/o contribuyen a la configuración de las diferentes actividades productivas con fines educativos en las escuelas rurales. Para el abordaje de la relación escuela – comunidad rural, se tomó el planteo realizado por Fostik quien toma la visión de Frigerio considerando que dicha relación puede darse de dos maneras: bidireccional cuando escuela y comunidad se *influyen mutuamente* o unidireccional cuando el entorno tiene gran influencia sobre la escuela o viceversa, pudiendo generarse relaciones de determinación en términos generales. Fostik, considera que el desarrollo de este relacionamiento puede tener matices, estableciendo:

⁷Ruralidad Dispersa: la concepción de éste tipo de ruralidad responde a la clásica concepción de lo rural como "opuesto a lo urbano". Se puede plantear que en zonas de ruralidad dispersa existen bajos niveles de interacción social, existe una muy baja densidad de población y que sus habitantes se dedican predominantemente a la actividad agropecuaria. Se corresponde con la población dispersa en donde se observa una enorme incidencia las ocupaciones agrícolas.

Ruralidad Nucleada: las nuevas funciones sociales de algunas zonas rurales signadas por la realización de diversas actividades y no solo por actividades directamente vinculadas al agro abre el espectro a la concepción de la ruralidad nucleada. Por su parte, el concepto de territorio rural es entendido como un elemento central para definir esta nueva concepción de lo rural, en éste sentido, "...una unidad espacial, compuesta por un tejido social particular, asentada sobre una determinada base de recursos naturales, articulada por ciertas formas de producción, consumo e intercambio y armonizada por las instituciones y las formas de organización que operan en ella."(Vitelli: 2008, 32)

Ruralidad Ampliada: se hace referencia a las localidades relativamente grandes, donde se es posible constatar la presencia de trabajadores vinculados al trabajo agropecuario.

"...la incidencia puede también ser mínima –cuando la escuela y el entorno se reconocen como parte de la vida social pero no establecen vínculos de intercambio ni proyectos comunes- o adecuada, en aquellos casos donde existe una articulación de demandas, exigencias y expectativas, sin que la escuela pierda su especificidad institucional." (Fostik, 2006: 10)

1.7.5 Actividades Educativo Productivas (AEP)

El desarrollo de AEP implica que el trabajo de actividades de producción agropecuaria sea *aprovechado* como un recurso didáctico para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje. En este sentido, está orientado a cumplir el doble propósito de enseñar a los niños y a la vez ejecutar un emprendimiento productivo –esto en el entendido de que el desarrollo de tales actividades aporta a contextualizar la educación con el medio rural-

Se conciben a las AEP, como herramientas educativas que persiguen el fin de educar tomando en cuenta la naturaleza del medio en el que tiene lugar el aprendizaje, incorporando elementos del entorno natural y adaptándolos al aprendizaje intra-aula. El desarrollo de AEP promueve aprendizajes a partir de la experiencia concreta, individual y colectiva. Se parte del entendido de que se enseña y se aprende a través de una determinada situación, vivenciada por los distintos actores involucrados, a través del intercambio y relacionamiento constante con la naturaleza (Logros, 2005). Se desarrollarán en este apartado las características que adoptan las AEP.

1.7.5.1 Características de las AEP

A) El entorno para el aprendizaje en las AEP

El desarrollo de AEP puede utilizar como insumo o recurso didáctico una determinada unidad productiva. En relación a la definición de unidad productiva se considera:

- a. Para que exista unidad productiva debe existir un espacio físico específico que aloje el desarrollo de la actividad productiva en si misma. Este espacio debe ser considerado el más adecuado para desarrollar la producción de acuerdo a los objetivos productivos y pedagógicos planteados por el centro. De ésta forma la producción puede tener lugar tanto el aula como un espacio extra aula.⁸
- b. Deben de estar prefijados resultados esperados en cuanto al proceso productivo en si mismo y al proceso cognitivo de los niños.
- c. De acuerdo a la definición planteada, una posible lista taxonómica de las actividades a desarrollar en las unidades productivas, a saber: apicultura, citricultura, cría de chanchos, cría de gallinas, cría de vacas lecheras, cría de conejos, cría de ovejas, cultivo de flores, cultivo de hongos, cría de lombrices, silvicultura, elaboración de dulces, fruticultura, germinador, huerta, producción de derivados de la leche, viñedo.

B) Planificación de AEP

Se parte de la base de que existen diferentes formas de enseñar. El sentido último de las actividades educativas está en función de los fines, objetivos e intereses que el centro educativo persiga. Programar, organizar, desarrollar y aplicar el currículum en el aula, se concreta en el desarrollo de actividades;

"... *pensadas para que sean trabajadas en un contexto y en un futuro más o menos próximo*". (Zabala,1999:107)

La planificación de actividades o tareas⁹ educativas implica el entendimiento de qué es lo que se pretende que los alumnos aprendan y de qué forma se quiere alcanzar el aprendizaje. En éste sentido es que las actividades educativas responden o de alguna manera se justifican desde lógicas más generales, parámetros institucionales, organizativos, en sí responden a planteamientos de metas y objetivos a nivel del centro.

En éste sentido el planteo de Zabala aporta al entendimiento de dicha noción, señalando:

⁸ Se considera un espacio extra-aula el predio escolar o un espacio fuera del local escolar- ejemplo predio de un vecino-.

⁹ Entendidas como secuencia de actividades

"... debe tenerse en cuenta que las decisiones que se tomen en el momento de planificar o programar las actividades en el aula deben justificarse desde planteamientos más generales (...) documentos a nivel de centro." (Zabala: 1999, 63)

Se considera que el desarrollo de AEP debe de tener un componente basado en la planificación de la actividad, lo cual implica que el desarrollo de la actividad productiva implique objetivos y metas educativas definidas.

C) Efecto didáctico

El conjunto de actividades propuestas por el centro educativo a partir de la implementación de iniciativas de carácter productivo, se vuelven interesantes, atractivas y motivadoras para los niños, aprenden observando, descubriendo, tocando, investigando, comparando y disfrutando de las diferentes etapas del proceso productivo y sus resultados (Logros, 2005). Teóricamente, la realización de AEP en la escuela, tiende a constituir una fuente de motivación para el aprendizaje, ya que se trabaja con aspectos relacionados con la vida cotidiana de los niños, y por lo tanto el involucramiento en las actividades propuestas puede ser muy intenso. El hecho de establecer dinámicas educativas donde los niños ponen en juego todos sus sentidos, generan potentes procesos de aprendizaje.

Por otro lado, el mundo cotidiano de prácticas y saberes que cada alumno recibe de su entorno, se traslada a la escuela, interpelando y movilizando a maestros y niños exigiendo una respuesta desde el saber científico, justificando de ésta manera los aprendizajes escolares e incrementando su sentido. De esta forma, "...familia, escuela y comunidad son concebidas como tres mundos activadores del desarrollo humano, mutuamente interdependientes y con interacción vital para la educación." (Ravela: 2003, 10).

D) El enfoque multidisciplinario

El trabajo en AEP requiere para potenciar sus alcances de un abordaje multidisciplinario "...desde la perspectiva de una realidad compleja, con múltiples interrelaciones, integra un análisis multidisciplinario de las distintas actividades a realizar..." (Zabala: 1995, 62).

El enfoque multidisciplinario es un modo de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje centrado en el tratamiento de uno o varios temas desde la perspectiva o el lente de una disciplina, pero incluyendo contenido de otras (Quintans, 2008). El enfoque multidisciplinar de las AEP estaría implicando entonces, el abordaje y trabajo desde diferentes disciplinas y/o áreas del conocimiento en el desarrollo de las actividades. Esta concepción involucra una lectura multidimensional de los fenómenos, y del reconocimiento del carácter relativo de los enfoques desde una sola disciplina. Lo multidisciplinario ha sido conceptualizado como un enfoque que toma en cuenta varias disciplinas; es decir, se tiene un problema o actividad común, pero unos objetivos diferenciados para cada una de las disciplinas que intervienen en la actividad.

Cuadro Nº 2: Dimensiones de AEP

AEP – Dimensión	
a) Entorno para el aprendizaje	- Espacio físico que aloje el desarrollo de las unidades productivas - Unidad productiva con resultados esperados prefijados
b) Planificación	- Finalidades y objetivos de las actividades definidos - Programación de las actividades
c) Efecto didáctico	- Actividades que tienden a motivar el trabajo de los niños
d) Enfoque multidisciplinar	- Actividades implican abordaje desde diferentes áreas de conocimiento/disciplinas

1.7.5.2 Tipologías de AEP

A continuación se presentan dos tipologías elaboradas para analizar las AEP. Por un lado, en relación al nivel de implementación de AEP se definen teóricamente dos categorías de análisis, a saber alto o bajo nivel de implementación de AEP. Se considera que el nivel de implementación puede diferenciarse primera y fundamentalmente en cuanto la *frecuencia con que se realizan las AEP*. De este modo, los centros o grupos considerados **altos implementadores de AEP**, realizan actividades con una frecuencia semanal o mayor. Mientras que los aquellos que realizan actividades con un a frecuencia menor a semanal, se consideran centros o grupos **bajos implementadores de AEP**. Dentro de cada una de estas categorías se encuentran matices que están trazados en función del valor que asumen las siguientes variables: *enfoque multidisciplinario* y *la correspondencia de las actividades con una actividad anterior*¹⁰. Considerando estas variables, se definió una tipología que permitía entender el nivel de implementación de AEP en los diferentes centros o grupos.

Cuadro N° 3 Clasificación de tipo de AEP según nivel de implementación

Nivel de Implementación	Frecuencia	Enfoque multidisciplinario	Conexión con actividad previa
Alto	Semanal o mayor	Con abordaje multidisciplinario	Con conexión a actividad previa
		Sin abordaje multidisciplinario	Sin conexión a actividad previa
Bajo	Menor a semanal	Con abordaje multidisciplinario	Con conexión a actividad previa
		Sin abordaje multidisciplinario	Sin conexión a actividad previa

Por otra parte, en función del tipo de entorno en el cual se trabaja en las AEP se definen dos categorías de análisis a saber: entorno real y entorno virtual.

Se considera que un centro o grupo trabaja en AEP en un **entorno real** cuando se desarrolla un manejo¹¹ práctico e instrumental de la producción en una unidad productiva determinada y existente dentro del local escolar. Implica además la gestión de la misma en actividades de instalación, mantenimiento, desarrollo y producción. A modo de ejemplo, la presencia de una Huerta Orgánica dentro del predio escolar con fines educativos. Mientras que se considera que un centro o grupo trabaja en AEP en un **entorno virtual** cuando no es utilizada una unidad productiva en el predio escolar para abordar actividades educativas productivas vinculadas con la producción agropecuaria¹². Es decir, el desarrollo de la actividad no necesita del apoyo de un espacio físico específico que aloje el desarrollo de la actividad productiva en si misma en el predio del centro educativo. En este marco, se entiende que el desarrollo de las actividades se da en un marco virtual ya que no es observable un manejo instrumental ni practico de unidades productivas dentro del predio escolar; pero los temas abordados en AEP refieren a la producción agropecuaria sin necesitar un respaldo físico dentro del local escolar¹³.

¹⁰ La variable *correspondencia con actividad anterior*, implica que el desarrollo de la actividad se vincule o tenga un "enganche" observable con una actividad realizada con anterioridad. Esto implica que el desarrollo de las actividades tenga un hilo conductor que implica que se haga referencia explícita o implícita a una tarea anterior de forma vinculante.

¹¹ La modalidad de manipulación dentro de la unidad productiva puede ser muy variable, considerándose que pueden trabajar en la misma los maestros, niños, padres, vecinos, funcionarios, etc.

¹² Pero naturalmente existe como producción agropecuaria primaria físicamente en espacios extra-escolares.

¹³ A modo de ejemplo, se puede trabajar en AEP referidas a la cadena de producción arrocera sin necesidad de que haya un laboratorio escolar experimental que aloje el desarrollo de la actividad productiva arrocera.

Cuadro Nº 4 Clasificación de tipo de entorno de ejecución de AEP

Tipo de Entorno	Unidad Productiva	Manejo instrumental
Real	Existente	Existente
Virtual	No existente	No existente

A efectos de un análisis en profundidad y con el objetivo de enriquecer al análisis tanto descriptivo como explicativo a desarrollar en los próximos capítulos, se procedió a efectuar un cruce de las tipologías presentadas en este apartado. De esta forma, se cruzaron las categorías de tipo de implementación y tipo de entorno. Resultando un nuevo arreglo categórico de AEP de planteado en 4 tipos a saber; *Alta- Real*; *Baja – Real*; *Alta Virtual* y *Baja Virtual*. En relación a las características que adoptan cada una de estas categorías implican en primer término la agregación de cada categoría individualmente, resultando en la sumatoria de las categorías de cada clasificación. En segundo lugar, es importante aclarar que el cruce de categorías se efectuó inicialmente en el plano teórico. La caracterización de cada caso estudiado aportó a enriquecer con elementos empíricos la caracterización de estas tipologías.

1.8 Antecedentes de investigación

A partir de la década del 40 hasta los años 60 la problemática de la enseñanza en el medio rural uruguayo adquirió gran relevancia en la esfera de lo público; tal importancia se ve reflejada en acciones y reflexiones que se sucedieron como respuesta a dicha problemática. Se destacan la creación de Escuelas Granjas¹⁴ en 1944 impulsadas por Agustín Ferreiro; las primeras "misiones socio pedagógicas"¹⁵ llevadas adelante por el Maestro Julio Castro y estudiantes de magisterio en 1945; la aprobación del Programa Oficial para Escuelas Rurales de 1949¹⁶ a partir de la propuesta gestada en el Congreso de Maestros Rurales de Pirlápolis; la creación en 1954 del "Núcleo experimental La Mina"¹⁷ en el departamento de Cerro Largo a cargo del Maestro Miguel Soler en el año 1958.

Por otra parte, las discusiones y debates contemporáneos en relación a la educación rural, plantean insistentemente la desarticulación existente entre el currículum, la metodología de enseñanza y la realidad del medio rural.¹⁸ Se plantea la necesidad de implementar un currículum con contenidos conformes a los intereses y requerimientos de la población rural.¹⁹ A nivel nacional se destacan los planteos de Núñez (1998) y Corbo (1993). Estos autores señalan que el accionar de la escuela rural debe estar estrechamente ligado a las problemáticas que afectan al contexto en el cual está situada la escuela. Su planteo se hace desde la perspectiva de una educación tendiente a ser *ruralizante*, es decir, una educación diferenciada y específica para el medio rural. Plantean que el desarrollo de la acción educativa puede y debe apoyarse en temas propios del medio rural. Esta línea de pensamiento es comparable a la defendida por el maestro Miguel Soler quien propone una educación no ruralizante, sino apoyada en la realidad circundante, quien adhiere a una pedagogía atenta a las características del medio como forma de conocer otros medios.

¹⁴ Las Escuelas Granjas son centros educativos dotados de una infraestructura productiva, que cuentan con herramientas y personal para producir.

¹⁵ Las primeras "misiones socio pedagógicas" cumplieron el papel de denunciante de las situaciones críticas del campo, en el marco de los "rancheríos", las condiciones de pobreza extrema, etc.

¹⁶ El Programa de 1949 le atribuye gran importancia a los fines sociales a la escuela rural. Considera que la escuela rural debe constituirse en el centro de referencia de la comunidad rural. Se destaca el capítulo inicial del Programa "Fundamentos, Conceptos y Fines de la Escuela Rural" donde se presentan los fines sociales de la escuela rural.

¹⁷ El "Núcleo experimental La Mina" agrupó a siete escuelas con el fin de integrar, comunicar y desarrollar a diferentes comunidades, poniendo a su servicio equipos técnicos relacionados con la salud, la producción (a partir de la articulación interinstitucional) donde las diversas escuelas se constituían como centros de referencia.

¹⁸ Planteo en relación a lo discutido en el Congreso de Educación Rural – Pirlápolis, Octubre 2005

¹⁹ En este sentido, se insiste en la producción de una educación pertinente y adecuada al contexto social, cultural, económico y productivo donde se lleve a cabo el proceso educativo y al mismo tiempo que resulte "*significativa –próxima a las experiencias cotidianas- a aquellos a los que está destinada.*" (Gaya: 2003, 16)

Plantea: "El medio es el punto de partida; el punto de llegada se irá desplazando; el objetivo es hacer del campesino un ciudadano del mundo, un hombre abierto, que no rechaza lo ajeno, porque ha aprendido a moverse con seguridad en lo propio."(Soler: 1996, 34) Hacia fines de los años 80, en profunda discrepancia con los planteos de una enseñanza *ruralizante*, Rafael Bayce señala que los fundamentos que asientan a las posturas *ruralizantes* son plenamente discutibles.

Por otra parte, la monografía presentada por Fostik en 2006 plantea desde la perspectiva teórica de redes sociales cuáles son las características del relacionamiento entre escuela y comunidad rural. Se destaca de su análisis el hecho de que la escuela rural se constituye como un espacio de reunión, esparcimiento y sociabilidad central para las comunidades.



CAPITULO II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos presentados para este estudio, implican un análisis fundamentalmente descriptivo del fenómeno en estudio. En este sentido, se procura dar cuenta de las formas en que las escuelas ubicadas en diferentes escenarios de ruralidad realizan sus prácticas educativas para vincular la educación con el medio rural, identificando aquellos elementos que inhiben o contrariamente, posibilitan la implementación de AEP.

2.1 La estrategia adoptada: El estudio de caso

En relación a la definición del problema de estudio, y de los objetivos planteados por la investigación, se decidió adoptar un abordaje de carácter *cualitativo*. Es decir, el estudio se propuso obtener una descripción y comprensión de la forma en que se desarrollan las AEP en las escuelas ubicadas en diferentes escenarios de ruralidad. El *estudio de caso* constituyó la estrategia metodológica empleada, en tanto fue la que se consideró pertinente y apropiada para abordar el carácter exploratorio y descriptivo del fenómeno de estudio. Se optó por la modalidad de *caso múltiple*, que implica abordar los fenómenos en su contexto real. Los casos de investigación adoptan una perspectiva integradora. El estudio de caso es, según Yin es:

"una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes." (Yin en Yacuzzi: 2004, 3)

Los estudios de caso implican en su abordaje el uso de varias fuentes de evidencia: *"...con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos."* (Yin en Yacuzzi: 2004, 3)

El tipo de estrategia seleccionada, implica que las hipótesis planteadas se vieran representadas de varios casos, para poder interpretar los fenómenos definidos en las preguntas de investigación realizadas. En este sentido, en la investigación se emplearon tres tipos de técnicas, lo cual implicó combinar diversas fuentes de información. Esta característica se debe a la necesidad de que los datos obtenidos a partir del empleo de una técnica, sean validados, o bien perfeccionados con los datos del otro tipo de técnica, lo cual lleva a enriquecer y mejorar la calidad de la información levantada en campo.

2.2 Técnicas

En esta investigación, relevó información mayoritariamente cualitativa, como por ejemplo las visiones de los actores (maestros, directores, padres), las prácticas curriculares, etc. En este marco, se evaluó oportuna la utilización de diversas técnicas para dar cuenta del fenómeno de interés.²⁰

2.2.1 La técnica de entrevista

La principal técnica para la recolección de información primaria fue la entrevista. Esto con el objetivo de acceder a impresiones, apreciaciones, vivencias, de los actores involucrados. A esto se suma el objetivo de comprender el sentido que los actores le den al desarrollo de sus acciones. Se realizaron entrevistas semi - estructuradas, que funcionaron como disparadoras del diálogo con el entrevistado.²¹ Se realizaron dos pautas de entrevista, una dirigida a maestros y directores y otra a padres y vecinos de la comunidad.²² Las mismas fueron elaboradas en torno a una serie de dimensiones que fueron acordes a los objetivos que se planteó la investigación. Se realizaron entrevistas en

²⁰ Es importante señalar que el trabajo de campo de esta investigación se realizó entre los meses de marzo y agosto del año 2006.

²¹ El objetivo de éste tipo de entrevista está en permitir que la misma se lleve adelante con la mayor naturalidad posible y tener la capacidad de profundizar en temáticas que no estuvieran previstas en las preguntas redactadas a priori.

²² Ver Anexo 1 - Pauta de entrevista.

5 escuelas, 3 en el departamento de Paysandú y 2 en el departamento de Cerro Largo; efectuándose un total de 31 entrevistas.²³

Uno de las inseguridades percibidas desde el comienzo de la investigación, fue que la utilización de la entrevista como la principal herramienta de recolección de información, no permita dar cuenta en profundidad del fenómeno en estudio. Esto se debe a que puede suceder que el discurso de los entrevistados sea el institucional o socialmente esperado, por lo cual puede no responder a la realidad. Como forma de cotejar este *problema de validez*, fue necesario utilizar otras técnicas de levantamiento de información. En relación a los *problemas de confiabilidad* de la aplicación de esta técnica, surgen en relación a la baja calidad de algunas entrevistas. Esto está relacionado principalmente a la falta de reflexividad de las prácticas de los entrevistados, lo cual repercutió a que en algunos casos se realizara entrevistas de corta duración y sin lograr la producción de un discurso lineal acerca de algunos temas. En estos casos, la información obtenida para algunas dimensiones de análisis fue escasa o nula.

2.2.2 La técnica de observación

La segunda técnica utilizada fue la observación de manera pasiva. Postic y De Ketele (1998) definen dentro de las categorías de Observación participante la observación participante a *nivel pasivo*. Acotan que dicha modalidad implica para el investigador observador las siguientes condiciones: plasticidad, paciencia, adaptabilidad e integralidad. A estas condiciones se suma el hecho de que el observador se involucre con el grupo, sin tocarlo, estudiando sus costumbres y paralelamente se integre al equipo pedagógico.

Se realizaron observaciones de jornadas completas de clase. Se relevó en detalle las actividades se realizaban en las clases, como forma de triangular la información relevada en las entrevistas y así maximizar la validez de las entrevistas realizadas. En este sentido, se entendió necesario utilizar la técnica de observación para tener más información al momento de analizar el desarrollo de actividades productivas con fines educativos²⁴. A este respecto, Valles considera que: "el observador no puede contentarse solo con la información indirecta de los entrevistados o de los documentos" (Valles: 1997, 144).

Fue elaborada una pauta de observación como forma de que la información quede registrada no solo ordenadamente, sino además siguiendo una pauta común para cada centro educativo.²⁵

2.2.3 El uso de datos secundarios: relevamiento de información documental

Finalmente, también se trabajó en el relevamiento de información documental que aporte al entendimiento del objeto de estudio. Se relevaron para cada centro, las actividades del Plan Diario, Proyectos institucionales, curriculares, entre otros documentos. Se relevaron un total de 31 documentos.²⁶

2.3 Selección de casos

En la selección de los casos se optó por la consecución de una *muestra intencional*. Es decir, los mismos se seleccionaron de forma intencionada, y en base a criterios de orden *teórico-analítico*. La muestra se determinó a partir de los datos brindados por los informantes calificados. La selección de casos fue llevada adelante en tres etapas

²³ Para mayor información acerca de la descripción técnica y detallada de los entrevistados, ver Anexo 2 - Breve descripción de entrevistados.

²⁴ En este sentido, se intentó buscar la perspectiva de los maestros y actores relevantes, así como también observar su actuación en los escenarios donde tienen lugar el desarrollo de actividades educativas. Se efectuaron a lo largo del trabajo de campo, entre tres y cuatro observaciones para cada centro educativo.

²⁵ Ver Anexo 3 - Pauta de observación

²⁶ Ver Anexo 4 - Breve descripción de documentos relevados.

claramente diferenciadas. En una primera etapa se seleccionaron los departamentos en los que trabajar. Luego, fueron seleccionadas las localidades y las escuelas a estudiar para finalmente seleccionar los distintos actores dentro de la localidad para ser entrevistados.

2.3.1 Selección de departamentos

Esta investigación se planteó desde el enfoque territorial, que implica para este estudio comprender la manera en la que los espacios territoriales influyen en las diferentes dinámicas sociales. Por motivos de carácter pragmático, determinado por las restricciones de orden *económico* y *temporal* que se tenían para realizar el trabajo de campo, fue imposible trabajar a nivel nacional, por lo cual se decidió trabajar en dos departamentos ubicados en diferentes zonas del país. En relación a este punto, se relevaron estudios que abordan desde una perspectiva sociológica la regionalización del territorio nacional. En este sentido, se destaca el aporte de Veiga (2003) quien plantea una regionalización a partir del agrupamiento de departamentos con perfiles económicos, sociales y culturales similares. Identifica y caracteriza cinco regiones a saber: Noreste; Litoral, Central, Suroeste y Sureste. En base a este planteo, se seleccionaron dos departamentos ubicados en las regiones Noreste y Litoral: Cerro Largo y Paysandú. En estos departamentos se constatan diferencias significativas en cuanto al contexto productivo, distribución de la población, al acceso a servicios, caminería, infraestructura, etc. A su vez, se utilizó el criterio de accesibilidad en la definición de los contextos departamentales, ya que permitió que la investigación sea viable.²⁷

2.3.2. Selección de localidades y escuelas

Luego de seleccionados los departamentos se procedió a seleccionar las localidades y escuelas en las que trabajar a partir de la información brindada por informantes calificados como inspectores de primaria o maestros activos que manejasen información a nivel departamental. En relación a esto, el criterio para seleccionar escuelas fue el tiempo de ejecución de AEP en el centro educativo²⁸ y la localización del centro educativo en diferentes ruralidades de los departamentos seleccionados²⁹.

Cuadro N° 5: Escuelas seleccionadas por localidad, ruralidad, tipo de aula y años de ejecución de AEP

D.	Localidad	Ruralidad	Escuela	Aula	AEP	Grado Seleccionado
Pay	Colonia Paysandú	Dispersa	Unidocente	Multigrado	mas 2 años	Multigrado
Pay	Orgoroso	Nucleada	Multidocente	Multigrado	más 2 años	Multigrado (5º y 6º)
Pay	Esperanza	Nucleada	Multidocente	Multigrado	menos 2 años	Multigrado (3º y 4º)
Cl	Isidoro Noblía	Nucleada	Multidocente	Grado	más 2 años	Grado (2º)
Cl	Cordobés	Dispersa	Unidocente	Multigrado	más 2 años	Multigrado
Cl	Bañado de Morales	Dispersa	Unidocente	Multigrado	menos 2 años	Multigrado

2.3.3 Selección de entrevistados

²⁷ En el caso de Cerro Largo se contaba con alojamiento y vehículo para traslado a las escuelas de la EEBM de la Facultad de Agronomía. En el caso de Paysandú se contaba con alojamiento en la EEMAC de la Facultad de Agronomía.

²⁸ Vinculado al tiempo de ejecución de AEP en el centro educativo, esta variable se dicotomizó en utilización de AEP hace 2 y más años y menos de 2 años de ejecución. Ésta diferenciación está planteada en el siguiente sentido: los AEP con 2 o más años de ejecución son considerados herramientas educativas "exitosas" por lo cual existe en el centro una cultura arraigada de uso de tareas productivas en función de lo educativo y lo social. Además se entiende que pasados más de 2 años de implementación de AEP en la escuela existe una gran acumulación de la experiencia lo cual hace más sólido y consistente el trabajo de los maestros.

²⁹ Las localidades seleccionadas en el departamento de Paysandú fueron tres y se ubican en la zona Sureste del departamento: Estación Esperanza, Colonia Paysandú y Orgoroso. Las localidades elegidas en el departamento de Cerro Largo fueron tres y se ubican en diversas zonas del departamento: Isidoro Noblía, Bañado de Morales y El Cordobés. Es importante señalar aquí que si bien la selección de casos final está dada por 6 escuelas, en el correr del trabajo de campo, se decidió dar de baja a uno de los casos por dificultades metodológicas para acceder a información utilizando la técnica entrevista. Por otra parte, en los casos con mas de un grupo, fue necesaria la selección de un subgrupo dentro de la escuela. En dichos casos el subgrupo fue seleccionado en función de la sugerencia del director acerca del grupo que trabajaba con mayor profundidad y continuidad en actividades tendientes a contextualizar la educación en el medio rural.

³⁰ Esta escuela fue dada de baja en la muestra final por problemas metodológicos. En relación a este punto, se profundizará en el Capítulo III

Como fue señalado anteriormente, esta investigación procuró la triangulación entre las diferentes técnicas de levantamiento de datos. A esta condición se suma la triangulación a la interna de una misma técnica, en este caso la entrevista. En este sentido fueron entrevistados diferentes actores dentro de la misma localidad como forma de acceder a diversas perspectivas acerca del fenómeno en estudio.

Se realizaron entrevistas a los maestros y directores de las escuelas. Además se entrevistó a habitantes de las localidades que estén en relación con las actividades generadas en la escuela como padres y vecinos de la comunidad.

2.4 Acerca de la validez

Este estudio definió prioritaria la validez interna del modelo, referida al uso de estrategias adecuadas para poder asegurar una correcta interpretación del mismo (Valles, 1997). En este sentido, se procuró una selección de casos que controle la existencia diferencial de algunos factores considerados como explicativos. Además, se consideró pertinente la *triangulación* de información procedente de distintas fuentes y obtenida en diferentes momentos del tiempo para dar cuenta del fenómeno en estudio. Como ya fue mencionado, fueron utilizadas tres técnicas de recolección de datos, en diversos momentos para cada caso estudiado.

Al mismo tiempo, se considero de relevancia esencial, la validez de constructo. A este respecto, se efectuó una precisa definición de los conceptos teóricos considerados en el problema de investigación. En este sentido, el diseño de las herramientas de recolección de datos, estuvo orientado por la definición de las dimensiones e indicadores relativos al fenómeno en estudio.³¹

La última de las preocupaciones fue la validez externa, ya que no es objeto de este estudio procurar la generalización al universo de estudio. Es importante dejar en claro que todas las afirmaciones realizadas en este trabajo, refieren a los casos estudiados y no puede ser generalizado al universo de estos, ya que la selección de casos no buscó la representatividad de los casos.

2.5 Plan de análisis

Luego de obtenida toda la información, se elaboró un plan como forma de guiar el proceso de análisis. En una primera etapa de análisis, se procedió a transcribir entrevistas, observaciones y memos de campo, para posteriormente procesar y codificar cada uno de estos archivos. La codificación se llevó adelante en función de criterios relevantes desde el punto de vista teórico, así como también en relación a elementos que se consideraron de relevancia con el avance del estudio. En una segunda etapa, se elaboraron matrices de análisis como forma de organizar los datos relevados y observar cada dimensión por caso.³²

³¹ A este respecto, ver anexos metodológicos: anexos 1, 2, 3 y 4.

³² Ver Matrices de análisis en anexos 5, 6 y 7



CAPITULO III

CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS

3.1 Objetivos de la caracterización y modalidad de presentación de los casos

Este apartado tiene como objetivo describir las principales características de las escuelas seleccionadas en las cuáles se realizó el trabajo de campo y realizar un análisis en profundidad del desarrollo de AEP en el centro. La información se presenta separada en dos bloques; en primer lugar una breve caracterización del caso haciendo referencia a la localidad, el escenario de ruralidad, el centro educativo, las características del maestro rural y en segundo lugar una caracterización y análisis de AEP en el centro.

3.2 Caso a caso³³

El análisis expuesto a continuación, procura entre otras cosas responder las primeras preguntas de Investigación que guían este estudio; *¿Qué tipo de actividades realizan las escuelas rurales para considerar al contexto rural en las prácticas educativas que llevan adelante?; ¿cuáles son las características que asumen dichas actividades, en escuelas primarias ubicadas en distintos escenarios de ruralidad?*

Cuadro N° 6 Síntesis caracterización de AEP en las escuelas seleccionadas

Escuela	Entorno	Nivel implementación	Tema AEP
Productiva	Real	Alto	Horticultura
De frontera	Real	Bajo	Horticultura
Integradora	Real	Alto	Horticultura
Emprendedora	Virtual	Alto	Forestación
Abierta	Virtual	Alto	Forestación

3.2.1 Escuela "PRODUCTIVA" - El Cordobés

Breve caracterización

La escuela se encuentra a 150 km de Melo y el centro poblado más cercano es Santa Clara a 48 km. La forma de acceso a la misma es únicamente con transporte particular. Está ubicada en una zona de ganadería extensiva, aunque se visualiza la proliferación de plantaciones de eucaliptos. La mayor parte de los productores de la zona son medianos; aunque también se destacan algunos ganaderos de gran extensión. La zona es muy poco poblada y se ubica en un escenario de ruralidad dispersa.

Es una escuela rural con una matrícula de doce niños, por lo cual es multigrado y unidocente. Al centro concurren dos alumnas no videntes, las cuales reciben una educación diferencial³⁴ que les permite desarrollar sus habilidades cognitivas. Además cuentan con el apoyo de una auxiliar paga por ANEP para las tareas de cocina y limpieza del centro. La escuela siempre fue unidocente y estuvo invariablemente bajo la dirección de la actual maestra - directora. El centro tiene una única aula y un predio escolar con una extensión aproximada de 2 ha. La maestra, además de ser un vecino más para la comunidad de referencia, es fundadora e impulsora de la escuela. La escuela ha estado invariablemente bajo la dirección de la misma persona, por lo cual no ha habido nunca rotación docente. Al momento del trabajo de campo tenía 45 años. Además de ser maestra, es productora rural de mediana escala, donde desarrolla una multiplicidad de rubros.

³³ Los nombres con que se ha denominado a las escuelas, surge de las entrevistas realizadas a los diversos actores de los diferentes centros.

³⁴ El centro cuenta con dos máquinas de escribir braille. Es importante aclarar que, la maestra ha tomado numerosos cursos para poder enseñar teniendo en cuenta la discapacidad visual que tienen estas alumnas.

Se observó que las decisiones tomadas en el seno del centro tienden a tener una gran dependencia del maestro, considerándose que su rol es *protagónico* al estar vinculado con todos los ámbitos de decisión de la escuela.³⁵ Esta característica está fuertemente vinculada a la condición unidocente de esta escuela.

Actividades Educativo Productivas³⁶

Son desarrolladas en este centro educativo dos unidades productivas de horticultura; una huerta orgánica y un invernáculo³⁷. A través de la triangulación de la información brindada por las técnicas utilizadas, es posible afirmar que estas actividades tienen un lugar central en la implementación de la curricula escolar en este centro.

En cuanto al origen, ambas modalidades fueron implementados hacia 1986, por iniciativa los alumnos y del maestro. Vale mencionar aquí que, tanto la huerta como el invernáculo, han sido las actividades con fuerte presencia en la historia de vida de la escuela. Más allá del origen histórico de estas actividades, es necesario conocer, las causas que condujeron a implementar huerta orgánica e invernáculo como herramientas didácticas para el año 2006. Según la información brindada por la maestra, cada año el interés de los propios niños conduce a la escuela a centrar la atención y el trabajo en una iniciativa diferente. Generalmente estas actividades tienen origen en el interés manifiesto por los niños. Así, *"... al principio del año los chiquilines eligen (...) por votación propia se forman en equipo los niños o en forma individual, eligen los temas que quieren trabajar en el año y este año se eligió profundizar el trabajo en el invernáculo y la huerta..."* (CL - Paraje Cordobés - Maestra-Directora).

La Escuela Productiva es una alta implementadora de AEP. Esto en relación a que en función a la información relevada para el Plan Diario Marzo-Julio 2006. Relativo a la frecuencia, se trabaja en actividades relativas a las unidades productivas dos veces por semana y se le dedica por lo general las dos horas previas al almuerzo o las dos posteriores al recreo. A esta condición se suma que el desarrollo de las actividades responden en todos los casos en mayor o menor medida a actividades realizadas con anterioridad. Por otra parte, el desarrollo de las actividades productivas realizadas en esta escuela, es real, es decir existe un real manejo de los componentes que hacen al proceso productivo, hay un espacio físico dentro del predio escolar que se corresponde y aloja el desarrollo de cada actividad productiva.

En relación a la dimensión *planificación* de AEP se observa que la realización de las unidades de horticultura, actualmente no persigue un fin especialmente productivo. En este sentido, la producción no es entendida como la exclusiva generación de bienes económicos, sino que implica un fuerte componente educativo persiguiendo los objetivos de: *"...promover la observación, el conocimiento científico y incitar la investigación, (...) construir conocimiento por medio de las vivencias de los niños"* (Programa Escolar 2006). Por otra parte, el planteo de la maestra refiere a una finalidad determinada del porque del trabajo en la huerta, considerando: *"...en términos generales es motivar al niño, generar aprendizaje a partir de lo que ven, que se trabaje en equipo..."* (CL - Paraje Cordobés - Maestra-Directora).

En correspondencia con la dimensión *efecto didáctico* de AEP, se considera que la utilización e implementación de unidades productivas en el espacio escolar es concebido

³⁵ Las decisiones en cuanto a lo estrictamente curricular, la gestión, lo administrativo, lo gastronómico, lo financiero, lo organizativo, etc. son filtradas por la opinión del maestro. Muestra de ello está representado en la frase: *"...la hice yo todos los espacios que se fueron haciendo fueron en función de lo que a mi me parecía que servía para una escuela rural..."* (Entrevista 4).

³⁶ La información que evidencia las afirmaciones realizadas a lo largo del apartado para esta escuela está presentada ordenadamente en la matriz de análisis de información relevada: Anexo 5 - Cuadro A - Escuela Productiva.

³⁷ En este apartado se analiza de forma conjunta la huerta orgánica e invernáculo ya que se considera que manifiestan determinadas regularidades. Por otra parte, se entiende necesario analizarlas de manera conjunta ya que el invernáculo funciona como "testigo experimental" de la HO, se considera entonces que esta condición repercute en la modalidad de trabajo de ambas unidades productivas.

como un recurso didáctico por excelencia como forma de vincular al medio con la enseñanza. A este respecto se señala:

"...si no estas acompañando las necesidades y las realidades del medio, si no hablas el mismo vocabulario del niño, si no comprendes lo que te dicen, de que te hablan los chiquilines entonces ahí no estás trabajando con la educación inmersa en el medio, tenés que hacerlo si o si, porque si no es como que hablaríamos dos idiomas."
(CL - Paraje Cordobés - Maestra-Directora).

Por otra parte, la realización de estas actividades es considerada en este centro como una herramienta de gran utilidad para establecer un contacto con el mundo agrario, realizar actividades cooperativas y solidarias, relacionar el trabajo de la escuela con el mundo cotidiano del niño.

En relación a la dimensión *enfoque multidisciplinario* de AEP, estas actividades involucran a una amplia diversidad de áreas de conocimiento así como también diversos temas. Se resalta el trabajo multigrado y la condición multidisciplinar, en la que trabajan. A este respecto, se relevaron diversas actividades en el plan diario que dejan ver la condición multidisciplinar de las actividades.³⁸ A esto se suma el planteo de la maestra:

"...la huerta durante todo el año te da para cubrir todo el aspecto curricular desde las distintas materias, del área de ciencias naturales, ciencias sociales también lo incluí geografía, selección de suelos, es decir hay toda una serie de cosa que también entran por ahí, la parte de relieve la hidrografía, el tema de erosión, que se yo..."
(CL - Paraje Cordobés - Maestra-Directora).

Por otra parte, los recursos económicos con los que cuenta la escuela para ejecutar la huerta y el invernáculo son relativamente escasos. Frente a esta situación buscan estrategias para obtenerlos. Según nos informó la maestra, la escuela efectúa rifas o muy eventualmente beneficios para poder costear los emprendimientos. A su vez, en algunos casos el maestro financia los costos de las semillas, el alambre o el nylon para el invernáculo. En cuanto a los recursos humanos para llevar adelante el emprendimiento hortícola, son los propios niños una parte muy importante del emprendimiento, dan vuelta tierra, hacen las almacigueras, las transplantan, riegan; es decir los niños son el recurso humano fundamental con el que cuenta el emprendimiento para desarrollarse. Por otra parte, en instancias puntuales que requieren de un mayor esfuerzo físico se pide colaboración a los padres y vecinos para solucionar el problema. A este respecto, se observó que la relación entablada entre la escuela y la comunidad tiende a ser muy fluida.

En este marco, es notoria la relación que se desarrolla entre la gestión de la unidad productiva que tiende a ser participativa y fluida con el trabajo de padres, vecinos, niños y maestro, en un escenario de ruralidad dispersa que se caracteriza por mayores grados de aislamiento, con bajos niveles de interacción social. Se destaca el rol central de la escuela en el medio como lugar de encuentro, referencia y de sociabilidad. En este sentido, es posible considerar que las características de la ruralidad, tienden a incidir en desarrollo de AEP para este caso. Sumado a esto, las propias características del maestro- director se relacionan con la implementación curricular de AEP. Es un docente que ha realizado la totalidad de su trayectoria (23 años) en el medio rural y en este centro educativo, es además de origen rural y vive en la zona de influencia de la escuela.

3.2.2- Escuela "DE FRONTERA" - Isidoro Noblía

Breve caracterización

La escuela se ubica a 45 Km. de Melo sobre una ruta nacional. Se sitúa en una Villa formada por 4 grupos de viviendas del Plan MEVIR. Se destaca en la zona la predominancia de la ganadería extensiva y el cultivo de arroz. La mayor parte de la

³⁸ Ver Anexo 5 -cuadro A

población ocupada son trabajadores rurales permanentes, mientras que también se destaca la presencia de jornaleros rurales zafrales. La escuela se ubica en un escenario ruralidad nucleada, tiene una matrícula de 350 niños que se reparten en 2 turnos y 20 maestros para atenderlos. Hay un total de 13 clases. Cuentan con el apoyo de varias auxiliares pagas tanto por ANEP como por la Comisión Fomento de la escuela. El grupo seleccionado a la interna de este centro educativo fue un segundo año del horario de la tarde. Está integrado por un total de 32 alumnos.³⁹

La directora del centro desde que se recibió en 1962, trabajó mayoritariamente en escuelas rurales. Hace aproximadamente seis años trabaja en ese centro y reside en capital departamental. En cuanto a la maestra a cargo del grupo seleccionado, se destaca que tiene 35 años al momento del trabajo de campo y no reside en la zona de influencia de la escuela, es decir viaja diariamente desde la capital departamental.

Actividades Educativo Productivas⁴⁰

En la escuela funcionan desde 2002 una huerta orgánica y un invernáculo. Es posible apreciar que las mismas están en aparentes buenas condiciones productivas.⁴¹ La propuesta inicial del emprendimiento productivo fue endógena, ya que nació ante la solicitud del centro para incorporarse al Programa Huerta Orgánica de la Fundación Logros.

En la escuela de Frontera la huerta orgánica y el invernáculo no se abordan como herramientas didácticas⁴², es decir, el componente educativo para cada una de estas unidades productivas es marginal; aunque se desarrolla en un entorno real y es apreciable el mantenimiento, desarrollo y producción de las unidades productivas, no es visible o simplemente queda relegado a un segundo plano el aspecto educativo y potencial didáctico de estas unidades. Si bien el plan de trabajo del centro subraya el trabajo en las unidades de horticultura como un punto neurálgico de acción del centro referente al desarrollo de tareas para estimular la práctica de actividades hortícolas apuntando al mejoramiento de la calidad de vida y la investigación – acción de los ambientes educativos; fortaleciendo la relación escuela-medio; y planeta como objetivo general: *Desarrollar el trabajo solidario, comprometido, de ayuda mutua, preservando el medio ambiente* (Documento Huerto Orgánico); del estudio del Plan Diario Marzo - Julio 2006 y del cuaderno de planificación del grupo seleccionado se desprende que no hay ningún tipo de evidencia de trabajo en temas relacionados a las unidades de producción hortícolas. Es decir no son observables muestras de actividades que se vinculen en mayor o menor medida con el trabajo en temas relativos a la huerta orgánica y/o invernáculo.⁴³ En este marco, no hay evidencias de actividades que muestren que las unidades productivas se utilicen como insumo didáctico, por lo cual se constituye como baja implementadora de AEP, signada por una frecuencia de desarrollo de AEP casi nula. En este sentido, se considera que se desaprovecha el potencial educador de la experiencia productiva.

³⁹ La maestra a cargo del grupo manifestó que los niños tienen dificultades de atención y con falta de hábitos de trabajo en clase. El grupo cuenta con un maestro de apoyo de ANEP y un maestro comunitario aportado por el MIDES, que atienden los casos de mayor vulnerabilidad educativa. Los padres de los niños se caracterizan por un bajo nivel socio-económico y cultural.

⁴⁰ La información que evidencia las afirmaciones realizadas para este caso está presentada ordenada en Matriz de análisis de información relevada: Ver Anexo 5 - Cuadro B - Escuela De Frontera.

⁴¹ La superficie ocupada por las unidades productivas es relativamente grande, de aproximadamente 50m2 de plantaciones y se observa un buen mantenimiento de las mismas.

⁴² En el período estudiado (Marzo - Julio 2006)

⁴³ La única anotación relativa al trabajo en la huerta e invernáculo se corresponde con mi primera visita a la escuela. Se notó una cierta actitud forzosa de por parte de la dirección a que los niños concurran a trabajar a la huerta, actividad que según los propios niños, "nunca hacían" (Observación 1). Por lo cual se sitúa como una situación poco cotidiana. Esta actividad no fue planificada, sino que se desarrolló a partir del interés planteado por la directora a la maestra para realizar una actividad en la huerta. Es evidente que mi presencia distorsionó el normal y cotidiano desarrollo del trabajo de la clase.

En relación a la dimensión *planificación* de AEP, se destaca que de la finalidad de la realización de la huerta orgánica y el invernáculo, surgen incongruencias al aplicar la triangulación de técnicas. Por un lado, la directora del centro, plantea que el trabajo realizado en las diferentes unidades productivas está conectado con las diferentes materias y áreas del programa escolar para los distintos grados, considerando:

"...en la planificación anual, nosotros este año hicimos el proyecto y ahí entraría la parte de actitud, de trabajo cooperativo (...) ahora es como que los maestros, como que se ve, cómo decir, que el maestro está más bien, es el salón y ta de ahí no lo puedes sacar..." (CL - Noblía - Directora).

Mientras que, la maestra a cargo del grupo seleccionado, considera:

"...el recurso es importante lo que falta a veces es un poco de dedicación o planificar en base, eso puede ser que nos falte a los maestros un poco de preparación ¿no?...". (CL - Noblía - Maestra).

Frente a las anotaciones y evidencias recientemente planteadas es posible efectuar el siguiente planteo. Por un lado, se presentan numerosas evidencias que muestran que la implementación de la huerta y/o invernáculo, no persigue un fin educativo en si mismo, sino que persigue una finalidad esencialmente productiva. Mientras que por otra parte, se detectan no solamente escasas sino también débiles señales que muestran que el trabajo de las unidades productivas es abordado como una herramienta pedagógica y educativa, es decir no hay muestras de una vinculación entre el trabajo curricular y el productivo en las unidades de horticultura.

Es posible señalar para este caso ciertos elementos o factores explicativos considerados *de riesgo*, en la medida que pueden estar afectando la configuración de las AEP

Por un lado se observa que la relación que se teje entre la escuela y la comunidad para este caso es tendiente a ser poco fluida, y está signada principalmente por una relación unidireccional en la cual la escuela procura influir en la comunidad sin tener un *retorno* apreciable por parte de la comunidad de referencia. A este respecto el director plantea:

"... igual creo que tenemos que seguir insistiendo y hacer otras actividades, que los padres apoyen más a la escuela, que se arrimen más, porque no vienen (...) buscar más estrategias para motivar a la gente, con más tiempo..." (Entrevista 6)

La relación entablada entre el centro educativo y la comunidad signada por ser propensa a poco fluida puede considerarse un factor que influye negativamente en la configuración de AEP con un buen nivel de implementación.

Por otra parte, es importante señalar otro elemento considerado de *riesgo* para la configuración de AEP en este caso. El mismo refiere a los años de experiencia docente en el medio rural. Si bien la maestra a cargo del grupo, presenta doce años de trayectoria como maestra, solamente trabajó tres años de trabajo vinculada al medio rural. Esta característica, puede estar afectando el desarrollo de AEP, máxime cuando la misma evalúa el trabajo en el medio rural como un *verdadero sacrificio*.

También es necesario señalar aquí, que el trabajo de mantenimiento, desarrollo y producción de la huerta e invernáculo está eminentemente en manos de un idóneo del PHO⁴⁴. Esta persona posee el control total de todos los aspectos vinculados a la producción de las unidades productivas. No hay evidencia de ningún tipo que refiera a la participación de otros actores en las acciones de gestión que implica el trabajo en la

⁴⁴ El idóneo del Programa huerta orgánica, es una persona jubilada que tiene gran experiencia en temas relacionados con la horticultura por haber trabajado toda su vida en quinta. El trabajo en las unidades productivas se da a través de un acuerdo de medianería que lleva adelante esta persona con el centro educativo. Es decir, él pone la mano de obra (cuidado del invernáculo y huerta) y la escuela pone el espacio físico y negocia "institucionalmente" otros recursos materiales necesarios para poder producir. Según informó la directora, las unidades de horticultura abastecen el comedor escolar y el "excedente" se lo lleva el Don. Estos productos son utilizados para el autoabastecimiento de esta persona así como también con fines comerciales. Esta persona es considerada el referente por excelencia del trabajo en la HO e invernáculo. Más aún, es el único que está involucrado con el trabajo desarrollado allí.

huerta e invernáculo. Esta condición, puede posicionarse como un factor de riesgo que puede estar *frenando* el uso de las unidades productivas como herramientas didácticas.

En este marco, la interacción de factores de riesgo, puede potencialmente estar alterando y más aun bloqueando el desarrollo y uso de las unidades productivas como un recurso didáctico.

3.2.3- Escuela "INTEGRADORA" – Colonia Paysandú

Breve caracterización

La escuela se encuentra a 12 km de la ciudad de Paysandú. El acceso a la misma es dificultoso debido al mal estado de los caminos vecinales. Esta inmersa en una colonia de origen belga. El centro poblado más próximo está a algo más de 5 km de la colonia, es una localidad que brinda servicios de policlínica, destacamento policial, agroindustria, etc. En la colonia se realizan diversas actividades productivas. Hay ladrilleros, horticultores, criadores de ovinos, tamberos, se realizan además actividades agrícolas-ganaderas. Sin embargo, muchos habitantes de la colonia trabajan como empleados de un frigorífico de la zona, mientras que otros se conforman como asalariados rurales de establecimientos agropecuarios vecinos. Esta escuela fue construida en 1927 y funcionaba como Escuela Granja⁴⁵ hasta mediados del siglo XX.

La escuela aloja actualmente a 12 niños, repartidos en los 6 años de primaria y los 2 años de educación inicial⁴⁶. Es una escuela multigrado y unidocente. El centro cuenta con el apoyo de un auxiliar pago por ANEP, que se dedica a la cocina de la escuela, el cuidado edilicio del centro educativo y al manejo de la huerta e invernáculo escolar. Se visualiza una continuidad en el trabajo de la Comisión Fomento de la escuela, donde se citan reuniones cada una o dos semanas. El apoyo de padres y vecinos al centro educativo es relativamente importante, desarrollándose una relación tendiente a ser *bidireccional*, donde escuela y comunidad se influyen mutuamente. Estas personas sienten el apoyo a la institución como algo necesario y al tiempo deseable. Es necesario destacar aquí que el trabajo en la Comisión de Fomento además de implicar un espacio de trabajo para el centro, implica un espacio de reunión y encuentro de los vecinos de la colonia.

Actividades Educativo Productivas⁴⁷

Son desarrolladas en este centro educativo dos actividades vinculadas con la producción agropecuaria. Estas son huerta orgánica e invernáculo. Ambas unidades productivas, se instalaron en el centro a partir de la elaboración de un proyecto presentado por la escuela a la Fundación Logros en 2002.

Se considera que la Escuela Integradora es alta implementadora de AEP en unidades de producción reales. Se relevaron diversas evidencias que muestran la utilización de los recursos productivos como recursos didácticos cotidianamente. En este sentido, las anotaciones del Plan Diario Marzo - Agosto 2006 arrojan un promedio de al menos una actividad vinculada con las unidades productivas por semana.

⁴⁵ Las Escuelas Granjas son centros educativos dotados de una infraestructura productiva, se proponen ser instituciones productivas de carácter didáctico. Se crearon con el fin de preparar al alumno del medio rural para su inserción post escolar en el campo laboral.

⁴⁶ Al centro concurre un niño con capacidades diferentes al cual no es posible brindarle una educación diferencial por falta de recursos humanos formados especialmente.

⁴⁷ Para comprender mejor y evidenciar las afirmaciones aquí realizadas, se elaboró una matriz resumen permite dimensionar el planteo realizado. Ver Anexo 5 - Matrices de análisis de información relevada: Cuadro C - Escuela Integraora. las afirmaciones realizadas a para este caso esta presentada ordenadamente en dicha matriz por dimensión.

En relación a la dimensión *planificación* de AEP, se destaca para este centro que la huerta y el invernáculo desde la perspectiva de la maestra, persigue la finalidad de "integración" en términos de grados, temas y materias: *"nos posibilita la integración de todos los niveles al trabajar un contenido específico"* (PY - Colonia Paysandú - Maestra-Directora). El Proyecto de centro plantea como objetivo general: *Estimular la practica de las actividades hortícolas principalmente en el alumnado escolar, apuntando al mejoramiento de la calidad de vida y la investigación - acción de los ambientes educativos...* (Proyecto de Centro 2006) También en las anotaciones del plan diario se observa múltiples evidencias de uso de huerta e invernáculo como herramienta didáctica en anotaciones del maestro en cuaderno de planificación semanal. A modo de ejemplo: *Reparar el nylon del invernáculo; Realizar el transplante de los planes; Comparación del crecimiento de los cultivos de la huerta orgánica y del invernáculo.* (Cuaderno de planificación) El planteo de la maestra, concibe el trabajo en huerta e invernáculo "principalmente como un pequeño laboratorio..." (...) *Es un punto central ya que debemos de darle siempre continuidad a la producción misma del invernáculo...* (PY - Colonia Paysandú - Maestra - Directora)

Por otra parte, vinculado a la dimensión *efecto didáctico*, el maestro señala la importancia de trabajar con temas que motiven a los niños con aspectos relacionados a su vida cotidiana. En este sentido, *"...es importante porque como ya están en el mismo campo el niño ya viene con un criterio y ya sabe trabajar la tierra, está acostumbrado, ya está en su medio y eso posibilita que los contenidos no sean impuestos sino que están relacionados a lo que ya es su interés natural digamos..."* (PY - Colonia Paysandú - Maestra - Directora)

En cuanto a la dimensión *enfoque multidisciplinario* de AEP se destaca la visión de la maestra que plantea que con el trabajo en las unidades productivas de horticultura se logra: *"Integrar las materias desarrollar el método científico a nivel escolar, observar, registrar, experimentar, manipular, usar los sentidos, relacionar los contenidos de cada materia"* (PY - Colonia Paysandú - Maestra - Directora) A esta apreciación se suma que, en tres de las observaciones se realizaron actividades extra-áulicas, en los espacios de ejecución de la huerta y el invernáculo. En cada una de estas instancias se observó además de las actividades mencionadas, actividades áulicas referidas al trabajo realizado en las unidades productivas. Para todos los casos, las actividades fueron realizadas siempre de forma grupal y multidisciplinar lo cual implicó abarcar diversos contenidos curriculares desde diversas disciplinas.

Es importante señalar que la gestión de las unidades productivas en términos de mantenimiento, producción y desarrollo es a partir del trabajo de padres, niños, funcionario del centro y maestro. Es posible detectar en esta escuela una relación escuela y comunidad que tiende a ser muy fluida. Donde el centro escolar y las actividades que desarrolla se posicionan como un referente muy importante para la comunidad de referencia, así por ejemplo *"siempre vamos a la escuela a hacer algo, a ayudar al invernáculo, la huerta a dar una mano..."* *"...los padres vamos y participamos en la escuela, yo creo que es muy importante porque estamos aprendiendo también nosotros, mucha cosa que uno no sabe y con eso va aprendiendo como se trabaja la tierra, la plantación todo eso..."* (Pay, Colonia Paysandú, Madre)

Se detectan además diversas señales que la sitúan a este centro, de cara a la contextualización de la educación con el medio rural, ejecutándose varias y diferentes actividades expresadas en consignas que hacen referencia al mundo de lo rural. En este marco, es fuerte la relación que se desarrolla entre la gestión de la unidad productiva que tiende a ser participativa y fluida con el trabajo de padres, vecinos, niños y maestro, en un escenario de ruralidad dispersa que implica que la escuela sea uno de los espacios institucionales de mayor fortaleza. Se acentúa el rol medular de la escuela como un espacio que implica el encuentro, referencia y de sociabilidad. En este sentido, y al igual que en la escuela Productiva, es posible considerar que las características de la ruralidad, tienden a incidir en desarrollo de AEP. Además es importante destacar que si bien el maestro tiene once años de trayectoria docente, diez de ellos fueron desarrollados en el

medio rural. Esta condición podría estar influyendo fuertemente en las características que adopta la implementación curricular de AEP para este centro.

3.2.4- Escuela "EMPREENDEDORA" – Orgoroso

Breve caracterización

La escuela se ubica a 50 km. de la ciudad de Paysandú. Está en una zona donde se desarrolla de manera casi exclusiva la forestación. De todos modos, se encuentran campos con aptitudes ganaderas que se dedican a la cría de ovejas. La población de esta localidad se dedica generalmente al trabajo relacionado con la forestación, trabajan como monteadores, maquinistas, podadores, plantadores, etc. El rubro forestal comenzó a desarrollarse hacia los años 90. La zona se fue convirtiendo lentamente en productora de un monocultivo. Los campos que rodean la localidad son mayoritariamente de propiedad de Forestal Oriental S. A. (FOSA). La escuela se ubica en un escenario de ruralidad nucleada.

En este centro coexisten tres subsistemas educativos, a saber: escuela primaria, modalidad 7º, 8º y 9º y UTU. A la escuela primaria concurren 130 niños. El grupo seleccionado en esta escuela fue el multigrado 5º y 6º año. El mismo está compuesto por un total de 18 alumnos. En el grupo trabajan dos maestras, dedicadas una al área de Ciencias Naturales y Matemáticas, mientras que la otra aborda las materias relacionadas a las Ciencias Sociales y Lengua. Las maestras responsables del grupo presentan diferentes características. Una de ellas, tiene 41 años de edad y 18 trabajó como maestra. Su trayectoria como maestra ha sido siempre en Paysandú, en escuelas ubicadas en pequeñas localidades rurales. Vive en el medio rural y se traslada diariamente 10 km hasta la escuela. Por otra parte, la otra maestra, tiene 55 años de edad y aproximadamente 30 años de trabajo como maestra. Esta maestra tiene los mismos años de experiencia en escuelas rurales que en urbanas. Reside la mayor parte de la semana en la escuela⁴⁸. La directora del centro, comparte la dirección con 7º, 8º y 9º rural. Tiene 53 años y desde 1986 es maestra. Trabaja en la dirección efectiva de esta escuela desde 1996.

La escuela se constituye desde la perspectiva de las maestras entrevistadas, como el centro de referencia para la comunidad; *"...nosotros queremos es que se les abra el horizonte a ellos, que puedan optar, porque lo importante de la persona es la opción de, que no la haga por necesidad sino que lo haga, que opte por gusto, no por necesidad..."* (PY – Orgoroso – Maestra I).

Actividades Educativo Productivas⁴⁹

Se desarrollan en el centro una pluralidad de actividades vinculadas a la forestación, rubro predominante en la zona de influencia del centro. El desarrollo de actividades relacionadas a la forestación serán entendidas en este caso como AEP, este aspecto será desarrollado a continuación.

Si bien dentro del predio del local escolar no existe ninguna plantación artificial y/o natural de árboles con fines forestales, se visualiza en esta escuela el desarrollo de numerosas actividades educativas vinculadas con la forestación.

Se constata que el grupo seleccionado en la Escuela Emprendedora trabaja de forma continua y en profundidad en temas relacionados con la forestación. Se visualizan varios indicadores de un trabajo constante y continuo en temas relativos a la producción forestal. En el Plan Diario Marzo - Agosto 2006 se observa el trabajo en tareas principalmente

⁴⁸ Ambas forman parte del plantel docente de 7º, 8º y 9º que desarrolla el centro

⁴⁹ La evidencia de información para las afirmaciones realizadas para este caso está presentada ordenada en Matriz de análisis de información relevante: Ver Anexo 5 - Cuadro D - Escuela Emprendedora

áulicas relativas a la producción forestal con una frecuencia superior a una vez por semana. En este marco, se parte del concepto que el grupo seleccionado dentro de la Escuela Emprendedora es alto implementador de AEP.

En relación a la dimensión *planificación* de AEP, el desarrollo de actividades relativas a la cadena forestal implica para el grupo estudiado partir de objetivos claros. En este sentido, se relevó en el documento proyecto de grupo el objetivo de: *Conocer la producción forestal de nuestra zona y el desarrollo de la cadena forestal a nivel nacional.* (Documento Proyecto de grupo) A esta condición se suma el relevamiento de varias actividades planificadas por el cuerpo docente del grupo que implican finalidades establecidas; por ejemplo: *Reconocimiento y protección de flora y fauna; Conocer y describir las máquinas más habituales en el ciclo forestal, Medidas para prevención de incendios en plantaciones forestales.* (Cuaderno de planificación)

Vinculado a la dimensión *efecto didáctico* del trabajo en temas de forestación, se relevó la opinión de los maestros que planteaban: *"...la forestación es un tema que... tratamos de darle importancia. Así como de todo lo que tenga que ver con el campo (...) los chiquilines conocen, y como siempre sabemos hay que partir de algo conocido para saber, para poder ir avanzando en el conocimiento (...) la forestación es la vida..."* (PY - Orgoroso - Maestra I). Por otra parte, es notorio en las observaciones realizadas, que el trabajo en temas vinculados a la producción forestal, despierta en los niños fuerte interés, y se percibe que el tratamiento de las actividades se da en un marco de franca *naturalidad*.

En relación al *enfoque multidisciplinar* se considera que el desarrollo de estas actividades involucra diferentes disciplinas y temas, esto significa que se realiza un abordaje multidisciplinar, que implica un trabajo más integral, como explica una de las entrevistadas: *"...toda la parte de las ciencias sociales, porque tenés que tener conocimiento de geografía, de historia, de la formación ciudadana, del ciudadano responsable, pero además tenés la parte de biología, geología, todo, podés reunir lengua, matemática, para hacer cálculos, es decir, podés adaptar al programa sin ningún problema, podés hacer adaptaciones curriculares sin ningún problema..."* ((PY - Orgoroso - Maestra II)

Además, en las actividades plasmadas en el Plan diario de actividades vinculadas a la producción forestal es notable que para un mismo disparador de la actividad, el abordaje sea a través de diversas materias.⁵⁰

El trabajo en AEP se desarrolla para este caso en un entorno virtual, por lo cual el desarrollo de las actividades no necesita del apoyo de un espacio físico específico que aloje a la actividad en el predio escolar y por lo tanto no hay un manejo instrumental de unidades productivas. Aunque es importante mencionar para este caso, que el grupo seleccionado desarrolló algunas actividades como visitas didácticas a predios forestales, viveros o agroindustria forestal, etc. Este tipo de actividades aportan al desarrollo de una educación tendiente a ser contextualizada, que son *a posteriori* utilizadas como insumo para el trabajo en profundidad dentro del aula. El desarrollo de estas actividades está mediado en este caso por la empresa FOSA que como fue mencionado es propietaria de varias plantaciones de eucaliptos en la zona. La presencia de FOSA implica el apoyo financiero para el desarrollo de las salidas didácticas. Es importante señalar que estas actividades forman parte del Plan de Acción Social de FOSA.⁵¹

En este marco, la configuración de AEP se desarrolla muy vinculada al medio. Se observa que las características de la ruralidad tienden a incidir en el desarrollo de AEP,

⁵⁰ Se presentan ejemplos en la matriz de análisis de la información relevada en Anexo 5, cuadro D - Escuela Emprendedora

⁵¹ Este Plan de Acción Social busca sistematizar la participación de la empresa en la trama social de la región, con el fin de ser un factor de desarrollo de las comunidades locales a través de actividades o acciones tales como: generación de empleos, aprovechamiento racional de los recursos que generen beneficios a personas y organizaciones locales, colaboración en la formación de recursos humanos, etc. Es intención de la Compañía. integrarse a la comunidad como un "buen vecino" a través de una actitud participativa y solidaria, evitando asumir actitudes paternalistas. Estas acciones permitirán en el largo plazo mejorar el bienestar social y económico de los trabajadores forestales y de las comunidades locales (Documento 29).

observándose una fuerte relación entre el tema tratado en AEP y el rubro productivo de la zona de influencia. Se destaca que las maestras del grupo tienen una fuerte trayectoria de años de trabajo en el medio rural sumado al compromiso que manifiestan para llevar adelante trabajo que implique asumir la importancia del contexto en el aprendizaje, así: *"siempre tratando de relacionar lo que tiene que ver con el medio"* (PY - Orgoroso - Maestra II). A su vez, el desarrollo de AEP está mediada por la apertura del centro a la interacción con organizaciones del medio. Este punto se conforma como un factor fundamental que aporta a la construcción y generación de actividades tendientes a contextualizar la educación observándose que dicha interacción se transforma en recursos y/o beneficios para el centro.

3.2.5- Escuela ABIERTA – Estación Esperanza

Breve caracterización

La escuela está ubicada a 15 km de la ciudad de Paysandú, en una localidad de ruralidad nucleada. Es una zona rodeada de plantaciones forestales, aunque se destacan algunas producciones ganaderas - lecheras. La población trabaja generalmente en actividades vinculadas directa o indirectamente con actividades agropecuarias; operarios de las plantaciones forestadas, camioneros, hay también en la localidad pequeños productores rurales lecheros, peones rurales zafrales, etc. En cuanto a la historia de esta escuela, se destaca en todas las entrevistas realizadas, la histórica lucha por un nuevo edificio escolar ya que el local escolar está en pésimas condiciones edilicias.⁵²

Es una escuela con una matrícula de 89 niños. Funcionan cuatro grupos, de los cuales tres son multigrados. En el centro trabajan cinco docentes. Además cuentan con el apoyo de un auxiliar de servicio. El grupo seleccionado a la interna de este centro educativo fue el multigrado 3º y 4º. El grupo está integrado por un total de 25 alumnos. El maestro a cargo del grado seleccionado es el director del centro educativo. Lleva más de 10 años de trabajo en la escuela. Tiene además aproximadamente 30 años de trabajo como maestro y 50 años de edad. Su experiencia de trabajo ha sido compartida entre escuelas rurales y urbanas.

Se visualiza para este centro un continuo y exhaustivo trabajo de la Comisión Fomento (CF) de la escuela, donde se citan reuniones semanalmente. El apoyo de padres y vecinos al centro educativo es muy importante, desarrollándose una relación muy fluida y bidireccional. Para esta escuela se visualiza una diferenciación por género en cuanto a la participación del trabajo de la CF, como lo expresa una entrevistada, *"...la comisión somos puras mujeres que trabajamos..."* (PY - Estación Esperanza - Madre).

Actividades Educativo Productivas⁵³

Aunque dentro del predio escolar no existe ninguna plantación artificial y/o natural de árboles con fines forestales, se observa que el grupo seleccionado trabaja en profundidad en actividades curriculares vinculadas con la producción forestal.

El abordaje de estas actividades es efectuado en un entorno virtual, es decir no utiliza una unidad productiva específica, sino que se trabaja con temas relativos a la forestación básicamente dentro del aula escolar. Por otro lado, las características que asume el desarrollo de las actividades hacen caracterizar a la escuela como alta implementadora de

⁵² Este hecho, llevó a la movilización de la comunidad de la localidad, realizando eventos para juntar dinero. En el año 1994, la Comisión Fomento de la escuela compró un terreno para comenzar a construir un nuevo edificio escolar.

⁵³ La información de evidencia de los planteos realizados para este caso está presentada ordenada en Matriz de análisis de información relevada: Ver Anexo 5 - Cuadro E - Escuela Abierta

AEP ya que se encontraron evidencias de una frecuencia importante de trabajo en actividades vinculadas a la forestación, por encima de una vez por semana.

Ahora bien, el interés aquí, es visualizar cómo se desarrollan y cuál es la finalidad las mismas. A continuación se realizará una descripción del trabajo relativo a actividades implementadas en el marco institucional, vinculadas con la forestación.

Vinculado a la dimensión *efecto didáctico* de AEP, se destaca que el trabajo con temas vinculados a la forestación, surgió para este grupo, a partir del interés manifestado por los niños y apoyado por el docente en torno a las plantaciones forestales de la zona y la implementación de la planta de celulosa en Fray Bentos. Es posible concebir que se da una fuerte apertura de la escuela hacia su medio. En relación a esto, tanto el análisis detallado del Plan Diario para el período Marzo – Julio 2006, muestra que se trabaja en actividades educativas áulicas y eventualmente extra – áulicas relacionadas con el desarrollo de la cadena forestal. Por otra parte, en dos de las cuatro observaciones realizadas, se constató el trabajo en torno a cuestiones relacionadas con la forestación. Una de ellas fue una actividad extra – áulica, visita a un aserradero que queda a 25 km de la escuela.⁵⁴ La visita desató, la realización de trabajos áulicos relacionados con la forestación, el aserradero, etc. a partir de la información relevada por los niños en la visita.

En relación a la dimensión de *planificación* de las AEP, del análisis discursivo del planteo del maestro y director a cargo del grupo, se manifiesta el interés en generar espacios de trabajo en torno a cuestiones de la vida cotidiana de los niños. Considera en este sentido, que la forestación es un tema que está actualmente es de relevancia no solo a nivel zonal sino departamental y nacional. El desarrollo de actividades educativas vinculadas a la forestación, es entendida por la maestra directora como de gran relevancia, considerando que la forestación es un tema al que hay que darle importancia. Por otra parte, dentro del cuaderno de planificación mensual –semanal del grupo se relevaron diversas actividades tendientes a trabajar con el tema de la cadena forestal. A modo de ejemplo se observa la planificación de actividades como: *Trabajar con recortes de diario sobre el conflicto por las papeleras entre Argentina y Uruguay. ¿Para que usamos la madera? Impactos ambientales de la forestación en Uruguay*, entre otras (Cuaderno de planificación).

En relación a la dimensión *abordaje multidisciplinario*, la maestra directora plantea que el trabajo con temas relativos a la actividad forestal implica el relacionamiento de diversas áreas de conocimiento "...cálculos, ciencia, geografía, lengua todo atravesado por un fuerte componente contextual" (PY – Estación Esperanza – Maestra-Directora) Por otro lado, en plan diario de actividades, aquellas actividades referidas al tema forestación implica para un mismo disparador de la actividad, el abordaje desde de diversas materias. Es posible apreciar ejemplos como: *Conflicto por las papeleras entre Argentina y Uruguay* (Plan Diario Marzo – Julio 2006) que abren sub.consignas de trabajo que implica abordar el tema propuesto desde diferentes miradas disciplinares.

En este marco, la configuración de AEP se desarrolla al igual que en la escuela Emprendedora, muy vinculada al medio. Las características de la ruralidad tienden a operar en la conformación de AEP, destacándose para este caso, la relación entre el rubro forestal desarrollado en la zona y el abordado en AEP. Es importante señalar que la maestra a cargo del grupo tiene varios años de trabajo en el medio rural y se destaca su compromiso por *trabajar para la escuela*. Esta condición se posiciona para este centro

⁵⁴ La actividad se desarrollo durante la jornada completa de clase. La visita consistió en una visita guiada al aserradero de Caja Bancaria en Piedras Coloradas, en la cual los niños realizaban preguntas que habían sido elaboradas con anticipación así como también preguntas emergentes.

como un factor fundamental que estaría favoreciendo el desarrollo de una educación vinculante con el medio.

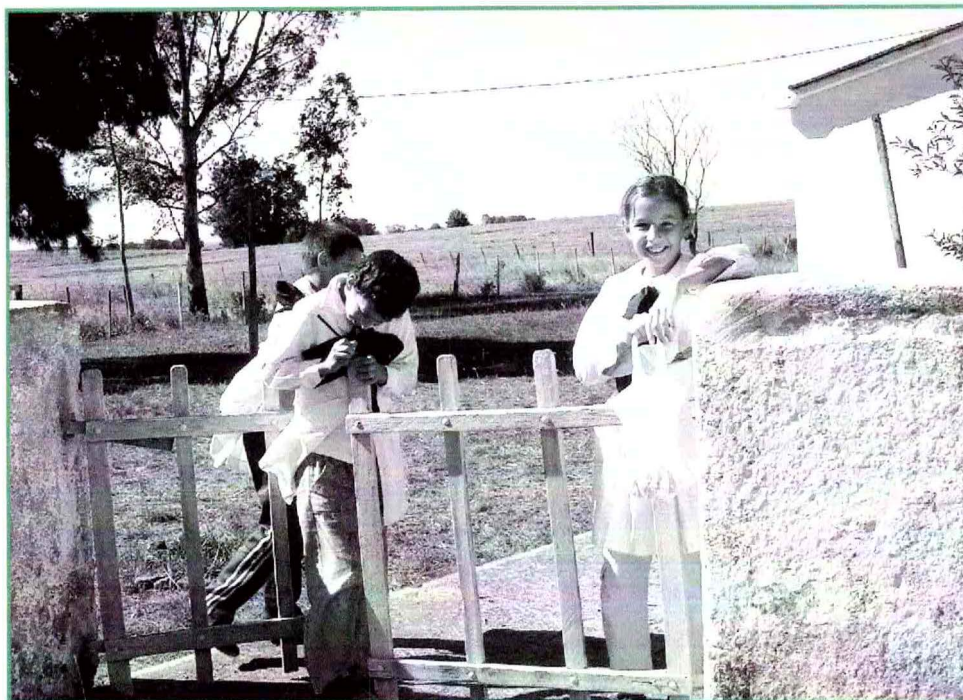
3.3 Síntesis del capítulo

En este capítulo se ha mostrado que el desarrollo de AEP en las escuelas y subgrupos estudiados, asumen diferentes características. Se observa cierta heterogeneidad que implica el desarrollo de AEP tanto reales como virtuales. Del análisis efectuado, se desprende que no se halló evidencia empírica para escuelas o subgrupos que desarrollen AEP de forma virtual y al mismo tiempo sean bajas implementadoras de AEP. A modo de hipótesis, se puede manejar el hecho de que el desarrollo de AEP de forma virtual implica *per se* un nivel de involucramiento importante con el tema a ser trabajado, por lo cual la propia dinámica implica que se imprima un alto nivel de implementación.

Además, es importante recalcar que en relación al nivel de implementación de AEP en las escuelas o grupos seleccionados, se observa una fuerte homogeneidad, que implica que solamente la Escuela de Frontera sea categorizada como baja implementadora de AEP. Esta condición deja entrever que es posible alcanzar un alto nivel de implementación de AEP, por diferentes caminos. Esto implica la combinación de diversos factores, de carácter institucional y contextual, tendientes a favorecer y aportar al desarrollo de una educación que asume la importancia del contexto en el aprendizaje rural.

Por otra parte, es importante subrayar aquí en el caso de la escuela De Frontera, se observó y analizó que la existencia de unidades productivas en el predio escolar en buenas condiciones productivas no implica la utilización de la misma como recurso didáctico de importancia. Aquí, el desarrollo de la unidad productiva en términos estrictamente productivos, está por entero en manos de un idóneo de la comunidad de referencia que es externo a la institución educativa. Esta condición implica una dirección contraria a la señalada en la cuarta hipótesis involucrada en el problema de investigación, enunciada en el capítulo I. Todos los casos categorizados como altos implementadores abordan en mayor o menor medida, el desarrollo de las actividades de forma multidisciplinar.

En las escuelas Productiva, Integradora y De Frontera que trabajan con unidades productivas dentro del predio escolar, el origen de las mismas es endógeno al centro educativo, lo cual significa que lograr su ejecución, surge de una iniciativa interna del centro educativo y no de una propuesta externa. Si bien esta característica es uniforme para estos casos, la iniciativa es canalizada por diversos mecanismos. Así es posible apreciar para las escuelas de Frontera e Integradora la solicitud a la Fundación Logros para levantar huerta orgánica e Invernáculo, mientras que la escuela Productiva autogestiona su iniciativa. Por otro lado, es posible señalar que el contexto del cual forman parte las escuelas, puede estar operando para facilitar la configuración de diferentes modalidades de AEP. En este marco, es posible apreciar que las escuelas en escenarios de ruralidad dispersa se condicionan con entornos reales de ejecución de AEP y altos niveles de implementación. Mientras que los contextos de ruralidad nucleada se observan centros que trabajan en entornos tanto reales con implementación alta, como virtuales con implementación baja. Este punto será tratado en profundidad en el capítulo V.



CAPITULO IV

ELEMENTOS INSTITUCIONALES RELATIVOS A LA IMPLEMENTACION DE AEP

En este capítulo se realiza una lectura transversal de los casos, efectuando un análisis detallado que hace alusión a aquellos factores que fueron identificados como elementos de carácter institucional que inhiben o inversamente facilitan la implementación de AEP en las escuelas estudiadas, vinculado al tipo de implementación y entorno que adoptan las AEP.⁵⁵

4.1 Características de los maestros: trayectoria en años de trabajo y residencia docente.

Se considera que algunas de las características de los maestros pueden incidir en la gestión escolar referida al desarrollo de AEP. En relación a los años de trabajo como docente, se tomó en cuenta la clasificación realizada por Fernández⁵⁶ en el año 2000. Aquí, se toma como criterio de referencia, la cantidad de años de trabajo necesaria para ascender de grado en el escalafón.⁵⁷ En aquellas escuelas donde el docente del grupo seleccionado pertenecía a la categoría de 16 o más años de antigüedad, se identifica y/o se corresponde con un centro o grupo alto implementador de AEP. Mientras que en aquellos centros donde los años de actividad del maestro responsable pertenece a la categoría de 1 a 15 años de experiencia, se encontraron dos casos, uno de bajo y otro de alto implementador. De todos modos es importante resaltar que el caso de la escuela Integradora, alta implementadora de AEP con maestro dentro de la categoría 1 a 15 años de experiencia, se corresponde con un maestro que tiene una trayectoria de 10 años en escuelas rurales. Se puede visualizar las consideraciones realizadas en el siguiente cuadro:

Cuadro Nº 7: Años de trabajo docente según nivel de implementación AEP

Implementación	Años docente	
	1 a 15 años	16 y mas años
Alto	Integradora	Productiva + Emprendedora + Abierta
Bajo	De Frontera	--

Se debe destacar que no se localizaron escuelas o grupos bajos implementadores de AEP, donde el maestro responsable tenga 16 o más años de trabajo como tal. Este planteo está evidenciando que los años de trabajo docente, es una variable que puede estar operando fuertemente en la configuración de AEP.

En cuanto a la trayectoria en años de los maestros a cargo de los grupos seleccionados, se puede identificar que para todos los casos se trata de maestros que han trabajado al menos tres años en escuelas de contextos rurales o de pequeñas localidades rur-urbanas. Se considera relevante tomar en cuenta la trayectoria del maestro, ya que se entiende que puede reflejar la experiencia del mismo en planificación, ejecución y evaluación de actividades educativas relacionados con lo productivo.

Cuadro Nº 8: Años de trabajo docente en el medio rural según implementación

⁵⁵ La información y evidencia para este capítulo, se presenta de forma ordenada en el Anexo 6 - Matriz de análisis datos recogidos - Capítulo IV.

⁵⁶ Fernández, Tabaré -coordinador- (2000) "Condiciones de desempeño profesional de los maestros en Uruguay" Estudio muestral en Montevideo y seis departamentos del Interior. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología. Montevideo. Uruguay.

⁵⁷ Es así que quedan conformados 4 categorías de antigüedad de los docentes: 1. menos de 4 años; 2. de 5 a 15 años; 3. 16 a 23; 4. 24 o más. Para el trabajo realizado, se consideró reagrupar en dos grupos, las categorías planteadas por Fernández, como forma de simplificar el análisis. La categoría A reagrupa las categorías 1 y 2; mientras que la categoría B une las categorías 3 y 4.

Implementación	Años docente	
	Menor a 10 años	10 años y más
Alto		Productiva + Emprendedora + Abierta + Emprendedora
Bajo	De Frontera	--

Se puede observar una clara relación entre los centros o subgrupos que son altos implementadores de AEP con maestros con una trayectoria mayor a 10 años en el medio rural. Esta condición estaría aportando insumos para aceptar la hipótesis relativa a que *una mayor trayectoria del maestro en escuelas rurales, puede favorecer el desarrollo de actividades productivas con fines educativos*, considerándose que la experiencia del maestro, hace que tenga una mayor experiencia con el mundo de lo rural y esta condición favorezca el desarrollo de actividades productivas integradas al desarrollo curricular. De este modo, es posible considerar que los años de trabajo docente en el medio rural es una variable que tiende a operar vigorosamente en la configuración de AEP, posiblemente con mayor fuerza que los años de trabajo como maestro en si. Es decir, los años de trabajo docente en el medio rural podrían estar influyendo en el desarrollo y configuración de actividades tendientes a contextualizar la educación en el medio rural.

En relación a la variable lugar de residencia del maestro⁵⁸, no se encontró en los casos estudiados maestros que vivieran de forma permanente en el centro escolar. Solamente en la escuela Emprendedora, la maestra reside en la escuela algunos días a la semana. Se hallaron además dos maestras que residían en la zona de influencia del centro educativo, considerándose como un *vecino más* de la zona. Esta característica estaría implicando que no es condicional la residencia del maestro en el local escolar para poder alcanzar una educación que tienda a ser contextualizada con el medio en el cual tiene lugar, con altos niveles de implementación de AEP.

En lo que refiere al planteo hipotético inicial de que la residencia del maestro en el centro educativo, puede aportar al desarrollo de un relacionamiento escuela-comunidad más estrecho, se considera que no se tiene la suficiente evidencia de información para contrastar este planteo hipotético. De todos modos si es posible plantear que la residencia del maestro en el local educativo no se conforma entonces como una variable determinante y condicionante del desarrollo de una educación rural tendiente a contextualizarse y vincularse con el medio.

4.2 Infraestructura y recursos de las escuelas.

En este apartado, se presentan esquemáticamente dos variables de interés relativas a la infraestructura del centro educativo y a los recursos tanto humanos como materiales y económicos con los que cuenta el centro para llevar adelante el desarrollo de AEP.

En cuanto a la infraestructura, fue considerada, simplemente la existencia o no de un espacio físico utilizable por la escuela, dentro o fuera del predio escolar para desarrollar unidades productivas. Esta variable fue tomada en el entendido de que aquellas escuelas que implementen unidades productivas reales, deber tener necesariamente un espacio físico para poder implementar dichas unidades. En este sentido, se pudo constatar que todos los centros estudiados tienen a disposición un espacio físico suficiente dentro del predio escolar. Sin embargo, esta condición no se relaciona con la implementación de unidades productivas reales, ya que los casos que implementan AEP en un entorno virtual

⁵⁸ Lugar de residencia de los maestros se considera una variable relativa al plano institucional ya que como fue planteado en el Capítulo I, los centros de contextos rurales brindan la posibilidad de que los maestros vivan en la escuela, durante la semana de clase. Las escuelas rurales uruguayas cuentan por lo general con instalaciones edilicias para vivir en las mismas. La elección de residir o no hacerlo y viajar cotidianamente queda a preferencia del maestro, pero es una posibilidad que se brinda desde la institución.

(escuela Abierta y Emprendedora) si bien cuentan con un predio relativamente grande, no se desarrolla ninguna unidad productiva. En este sentido, el espacio físico no sería una variable condicionante o determinante de cara a una educación que considere al contexto. Independientemente de esto, es conveniente reiterar aquí que, la presencia de unidades productivas en la escuela no asegura la implementación de AEP en un centro educativo.

En cuanto a los recursos con los que cuenta el centro para desarrollar las AEP, fueron relevados en los distintos centros, recursos de diferente tipo. En relación a los recursos humanos, es importante apreciar que en aquellas escuelas que se implementan unidades productivas en un entorno real dentro del centro educativo, se puede apreciar cierta heterogeneidad de modalidades. De todos modos es posible analizar cierto patrón común determinado en el siguiente sentido: las escuelas de tipo Alta implementadoras de AEP con unidades de producción reales (escuela Productiva e Integradora) gestionan el desarrollo de las unidades de horticultura con el trabajo de maestros, niños, funcionarios y padres, pudiéndose entonces apreciar un cierto nivel de cohesión entre las distintas partes que participan de forma activa gestionando el desarrollo de las unidades productivas. Es posible señalar que en la participación de la comunidad en la escuela para el desarrollo de actividades vinculadas con la unidad productiva, no es homogénea para los casos. De todos modos, es posible considerar que en dicha relación intervengan factores relativos al centro educativo como espacio de encuentro y sociabilidad. Este punto será retomado y trabajado en profundidad en el próximo capítulo.

Por otra parte, que la escuela De Frontera categorizada como Baja implementadora de AEP con unidades de producción reales, se gestiona el trabajo de las unidades de horticultura únicamente con el trabajo del idóneo de PHO. Esta condición deja entrever el hecho de que el trabajo en la unidad productiva esté eminentemente en manos de un actor externo al centro educativo. Esta condición tiende a influir fuertemente en que el desarrollo de la unidad productiva no se potencialice su uso como insumo o herramienta didáctica de forma significativa.

Finalmente, en las escuelas Emprendedora y Abierta, altas implementadoras de AEP en entorno virtual, los recursos humanos están dados principalmente por los propios maestros, pero además en ambos casos se ha constatado actividades de charlas o talleres con técnicos o informantes calificados vinculados al desarrollo de la cadena forestal. Particularmente el caso de la escuela Emprendedora, se destaca el trabajo de técnicos relacionados directamente con la producción forestal, brindando charlas o acompañando salidas didácticas. Estas actividades se desarrollan en el marco de la gestión del Plan de Acción Social de FOSA.

En relación a los recursos económicos y materiales del centro, en las escuelas que tienen unidades productivas de horticultura, se hace principalmente referencia (en todos los casos) a la falta de un presupuesto fijo destinado por Primaria al mantenimiento de las mismas, es decir, semillas, abono, nylon, herramientas, etc. Si bien, en los casos en los cuales la huerta y/o invernáculo forman parte del PHO de la Fundación Logros, se puede apreciar que esta organización aporta algunos insumos para la producción. Además se constató que en algunos casos, la compra de insumos para el desarrollo de la actividad hortícola proviene de fondos generados por las Comisiones de Fomento del centro escolar.

Por su parte aquellos centros que además implementan AEP cuyo espacio de ejecución es virtual, se destacan por realizar actividades que impliquen trasladarse geográficamente. Esto implica cubrir costos que como se mencionó anteriormente son cubiertos para algunos casos por actores extra institucionales. A este respecto, se relevaron dos actores

por fuera del entorno estrictamente institucional que aportan recursos materiales para el desarrollo de dichas actividades; los mismos son la Intendencia Municipal de Paysandú y la empresa Forestal Oriental SA. Ambas organizaciones aportan recursos para la logística del traslado de los niños a alguna actividad puntual, por ejemplo; visitas guiadas a aserradero, vivero, plantación forestal, etc. Para varios centros el desarrollo de AEP implica gastos de diferentes tipos –compra de insumos, herramientas, traslados, etc.- Se deben entonces buscar formas de subsanar y canalizar el aspecto económico; donde la actividad de recaudación de fondos por parte de las comisiones de fomento se posiciona como un punto neurálgico.⁵⁹.

Cuadro N° 9: Origen de recursos materiales y económicos para la ejecución de AEP según entorno de ejecución de AEP.

Origen recursos materiales y económicas	
Entorno Real	Dinero de Comisión Fomento
	Fundación Logros (semillas, nylon, herramientas) Aportes del maestro (semillas, nylon, etc.)
Entorno Virtual	Dinero de la CF para hacer salidas didácticas
	Apoyo IMP de transporte
	Apoyo FOSA de transporte

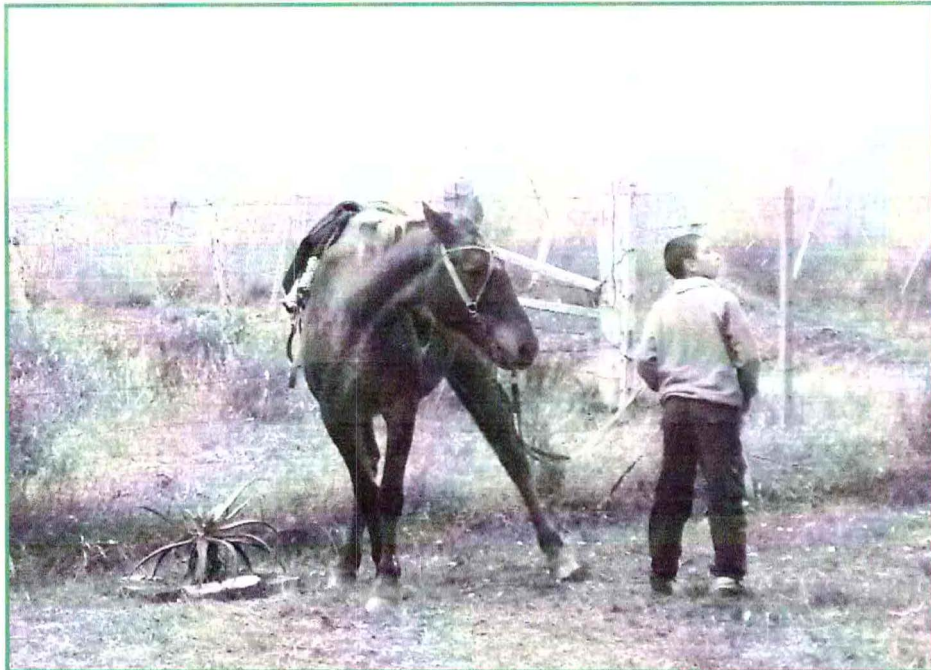
4.3 Síntesis del capítulo

Al analizar las características relativas a la experiencia de los docentes y su vinculación con el desarrollo de AEP, se destaca fuertemente que una mayor cantidad de años de trabajo del maestro en escuelas rurales, favorece el desarrollo de actividades productivas con fines educativos, en relación a un mayor nivel de implementación de AEP. Esta condición se desarrolla tanto para AEP ejecutados en entornos reales como virtuales. También surge como elemento relevante el hecho de que si bien todos los casos estudiados tienen a disposición un espacio físico dentro del predio escolar, no todos desarrollan unidades productivas dentro del predio escolar. En este sentido, la disposición de un espacio físico dentro del predio escolar, no estaría determinando el desarrollo de actividades tendientes a contextualizar la educación.

Por otro lado, se analizaron los recursos tanto humanos como materiales y económicos para la realización de AEP. En cuanto a los recursos humanos, se encuentran diferencias marcadas en relación a las diferentes categorías de AEP. El desarrollo de AEP dentro de la categoría alta implementadora - real, se destaca una fuerte presencia y participación de diversos actores, que conjugan su accionar para gestionar la unidad productiva.

Por su parte, en los centros dentro de la categoría baja implementación – real, se condice con la característica de que la gestión de la unidad productiva esta bajo el control de una sola persona de la comunidad que es ajena al centro educativo. Los casos categorizados de alta implementación – virtual, centran sus recursos humanos fundamentalmente en los maestros y en algunos actores extra institucionales vinculados directamente con el desarrollo de producción forestal. En relación a los recursos materiales y económicos para la ejecución de AEP, se destaca para el desarrollo AEP tanto reales como virtuales, el aporte de actores extra institucionales que financian insumos para la producción, o bien traslados de estudiantes, etc.

⁵⁹ Como se desarrollo en el apartado vinculado con el *relacionamiento escuela – comunidad*, la Comisión de Fomento cumple un papel fundamental en este sentido, efectuando la función de recaudación de fondos a través del desarrollo de diversas actividades



CAPITULO V

ELEMENTOS CONTEXTUALES RELATIVOS A LA IMPLEMENTACION DE AEP

CAPITULO V

ELEMENTOS CONTEXTUALES RELATIVOS A LA IMPLEMENTACIÓN DE AEP

En este capítulo se procura efectuar una lectura transversal de los casos estudiados, haciendo referencia a aquellos elementos de carácter contextual que fueron identificados como inhibidores o inversamente facilitadores de la implementación de AEP en las escuelas estudiadas.

5.1 Características de la ruralidad de la cual forman parte los casos estudiados

La selección inicial de los casos estudiados procuró muestrear teóricamente, escuelas ubicadas en diferentes escenarios de ruralidad⁶⁰, partiendo de la hipótesis de que las características de la ruralidad y del espacio geográfico de la cual forman parte las escuelas, pueden tender a influir en la configuración de diferentes tipos de actividades productivas con fines educativos.

Es posible plantear que el contexto y el espacio de ruralidad del cual forman parte las escuelas tiende a operar y facilitar la configuración de diferentes tipos de actividades que buscan considerar al contexto rural en las prácticas educativas que llevan adelante. En este sentido, se concretan diferentes formas de abordar la contextualización observándose diversas modalidades de AEP en los diversos escenarios de ruralidad estudiados.

Cuadro N° 10: Escenario de ruralidad según nivel de implementación de AEP

	Ruralidad Dispersa	Ruralidad Nucleada
Alta implementación	Productiva + Integradora	Emprendedora + Abierta
Baja implementación	De Frontera	--

A nivel hipotético, fue manejado el primer capítulo de este trabajo, el hecho de que en escenarios de ruralidad dispersa la escuela está estrechamente relacionada con su entorno; caracterizándose por bajos niveles de interacción social, baja densidad poblacional, mayor aislamiento. Estas características hacían esperable que se implementen con mayor profundidad actividades productivas con fines educativos, tendientes a vincular la escuela con el medio. Se observó que en los escenarios de ruralidad dispersa estudiados (escuela Productiva e Integradora), se trabaja con unidades de producción hortícolas en entornos reales y además los centros se posicionan como altos implementadores de AEP. El escenario rural disperso se enmarca en localidades con escasa población, en un contexto de baja infraestructura de servicios y espacios públicos, el entorno y entramado social tienen características propias signado principalmente por relaciones primarias, *"inmersas en una estructura con importante integración social y homogeneidad social"* (Caggiani, 2004: 38) Se puede afirmar entonces que se establece un entramado relacional que potencia que la escuela se conforme como un espacio institucional privilegiado porque actúa como un espacio central para la comunidad de referencia. Estas características hacen que la escuela tienda a estar vinculada con su medio, y que desarrolle actividades que impliquen la valoración e inclusión del *medio en la escuela*. Se configuran escuelas inclinadas a considerar al contexto en sus prácticas educativas rurales.

Por otra parte, es posible observar que en escuelas ubicadas en escenarios de ruralidad nucleada se desarrollan también actividades tendientes a contextualizar la educación con el medio. Para los casos de escuela Emprendedora y Abierta, es posible observar escuelas y/o subgrupos altos implementadores de AEP si bien el desarrollo de las actividades se da

⁶⁰ En la selección final de los casos, se ubicaron dos escuelas en escenarios de ruralidad dispersa y tres escuelas en contextos de ruralidad nucleada.

en un entorno virtual.⁶¹ Este planteo, hace caer la hipótesis enunciada en el primer capítulo relativa a que en escenarios de ruralidad nucleada es poco probable que se configuren actividades tendientes a contextualizar la educación. El escenario rural nucleado, también está operando fuertemente en la configuración de AEP, si bien en dichos contextos se caracterizan por realización de diversas actividades y no solo por actividades directamente vinculadas al agro, la escuela se conforma también en estos escenarios como un sistema abierto signado por una fuerte y enérgica interacción con el medio.

Es pertinente mencionar que se encontró en el caso de la escuela De Frontera ubicado en escenario de ruralidad nucleada, el desarrollo de AEP con bajos niveles de implementación utilizando una unidad productiva de horticultura dentro del predio escolar. Se considera para este caso, que están operando e interaccionando fuertemente en la configuración de AEP factores de carácter institucional señalados en el capítulo anterior, pero también otros elementos o factores explicativos relativos al entorno social que serán analizados a continuación.

5.2 La participación en la escuela de la comunidad. Encuentros y desencuentros

En este apartado se desarrolla con énfasis la participación en las Comisiones de Fomento⁶² de las escuelas, ya que se considera que este es el espacio de mayor formalidad en el cual los habitantes del medio, son convocados periódicamente.⁶³

Según la información relevada para las escuelas estudiadas, las Comisiones de Fomento están integradas exclusivamente por habitantes de la comunidad cuyos hijos concurren a la escuela. Esto no significa sin embargo que los demás habitantes de la comunidad no se interesen por la escuela, sino que su colaboración queda *reservada* para la participación en actividades puntuales.⁶⁴

Por otra parte, es posible percibir en algunos casos, cierta diferenciación por género en las actividades de las Comisiones de Fomento. Si bien, se considera que esta dimensión excede los objetivos que este estudio se planteo, surge como un aspecto de notoriedad en esta etapa del análisis. Fue posible apreciar que la participación de los hombres es generalmente poco estable y alterna. Se vincula por lo general a arreglos en la escuela, o actividades que signifiquen un mayor esfuerzo físico. En relación a esto, actividades vinculadas al mantenimiento de los invernáculos en las escuelas, se vinculaban al trabajo de los *padres*. Mientras que el trabajo de las *madres* está generalmente vinculado a actividades organizativas, o de recaudación de fondos como por ejemplo la venta semanal de torta fritas en uno de los centros. En carácter general, su participación se asocia a un mayor nivel de estabilidad y permanencia⁶⁵.

Se puede distinguir esencialmente la relación escuela – comunidad que se encontró en para los departamentos estudiados. En Paysandú se considera que existe una relación

⁶¹ Se recuerda que no es utilizada una unidad productiva para abordar actividades educativas vinculadas con la producción agropecuaria. El desarrollo de estas actividades no implica el apoyo de un espacio físico específico que aloje el desarrollo de la actividad productiva en si misma.

⁶² El espacio de las Comisiones de Fomento tienen a cargo el control de la situación financiera de la escuela, la organización de actividades para recaudar fondos, y la toma de decisiones sobre el destino de los fondos recaudados para volcar a la escuela. En relación a esto, se puede entonces señalar que el trabajo ejecutado en el marco de este espacio implica decisiones en relación a lo administrativo, organizativo y financiero. (Fostik: 2006) Las Comisiones de Fomento son abiertas a la comunidad, en el entendido de que quienes participan de este ámbito pueden ser todos los pobladores de las localidades de referencia de las escuelas

⁶³ Ver Anexo 9 - Matriz de Análisis "Participación en la escuela de la comunidad de referencia"

⁶⁴ Por ejemplo, la participación en beneficios escolares, la compra de tortas fritas, la donación de consumo cuando hay beneficios, etc.

⁶⁵ En relación a las lógicas de participación de las Comisiones de Fomento, para todos los casos, se señala en primer lugar, el mantenimiento de la escuela en términos de local y comedor escolar o para la realización de ciertas actividades escolares. También es señalado el carácter de encuentro de la comunidad en el espacio de la comisión.

escuela - comunidad estrecha y *activa*, encontrándose niveles de relación entre la escuela y la comunidad de fluida a muy fluida. Donde el espacio de la Comisión Fomento, funciona estable y activamente. Es decir, el carácter de encuentro que implica para la comunidad los ámbitos de relacionamiento entre los habitantes de la comunidad, son entendidos como espacios de encuentro de los padres para "*mejorar la escuela*". En este sentido, se encontraron expresiones como la siguiente que deja ver el carácter multifuncional del espacio de reunión en la escuela:

"la escuela sigue siendo formador, integrador, porque la gente se reúne en la escuela con los diferentes procesos que se han presentado, la escuela sigue siendo el centro de la comunidad, centro de reunión, de toda la parte social, de toda la parte de beneficios y ha adquirido un rol diferente, toda la parte de proyectos, del centro comunitario, se reúnen acá los vecinos, siempre tratamos de mantener el rol de la escuela y de transmitir buenos valores y que ellos vean y respeten la estructura de la escuela (...) es un espacio abierto a la comunidad, todas las puertas están abiertas; es hablar con los vecinos, salir de la casa, juntarse, charlar..." (PY - Colonia Paysandú -Maestra-Directora).

Para los casos estudiados en el departamento de Cerro Largo, no es posible plantear un patrón común ya que se encontraron diferentes niveles de relacionamiento y participación de la comunidad en la escuela. Por un lado, en la escuela De Frontera, se encontraron niveles de participación de la comunidad en los espacios de la escuela bajos o nulos, muestra de una participación más bien pasiva y poco fluida, que a su vez se relaciona con el bajo nivel de implementación de AEP⁶⁶. Este tipo de participación tiende a ser "pasiva" con poca capacidad propositiva, e implica que las decisiones queden de cierto modo depositadas en los maestros. Esta condición se deja entrever en la siguiente expresión: "*viven una vida ociosa (...) no hay mucha cultura de participación en la escuela*" (CL - Noblía - Directora). Aunque la participación tienda a ser pasiva en relación a la toma de decisiones, es importante señalar que desde el centro educativo, "*siempre se escucha y consulta la opinión de los participantes.*" (CL - Noblía - Directora) Mientras que en la escuela Productiva, se observó una relación escuela comunidad tendiente a ser muy fluida. Para este caso, esta condición está relacionada con la dimensión de ruralidad analizada anteriormente.

Se pone ahora en relación a lo observado en torno a la relación escuela - comunidad, con las características de los escenarios de ruralidad (descritos en el capítulo III) de las escuelas estudiadas. Se observa que en las escuelas donde la relación es muy fluida y una importante valoración de los espacios de intercambio entre la escuela y comunidad, se relacionan con escuelas ubicadas en las localidades de mayor aislamiento, donde las posibilidades de movilidad territorial son limitadas⁶⁷. Mientras que en las escuelas donde se percibe un vínculo entre escuela y comunidad tendiente a ser fluido, se releva para estas localidades información que da la pauta de la existencia de relaciones continuas entre la localidad y otras localidades.⁶⁸ Esto estaría proporcionando la pauta del peso diferencial de la conformación de espacio inciden en el desarrollo del vínculo entre escuela y comunidad.

Ahora bien, se debe centrar la atención en cómo es la relación entre escuela y comunidad a través de las Comisiones de Fomento, y la implementación de AEP. En las escuelas categorizadas como altas implementadoras de AEP se encontraron Comisiones de Fomento tendientes a ser activas, donde se establece una relación escuela-comunidad propensa a ser fluida e implica el gusto, interés, mezclado con la obligación y compromiso de trabajar para la escuela. Es decir, los entrevistados marcan la necesidad y compromiso de participar por ser padres de niños que concurren a la escuela, pero también la

⁶⁶ Se recuerda que para este caso, la escuela contaba con una unidad de producción de horticultura que estaba gestionada en su totalidad por un idóneo del PHO.

⁶⁷ En relación a esto, son localidades donde no hay acceso directo a transporte público colectivo, con problemas de caminería en mal estado, etc.

⁶⁸ Para estas localidades es apreciable además buen estado en los caminos, que para todos los casos estaba muy cerca de rutas nacionales, donde pasa transporte público colectivo.

participación y la relación se vive como una experiencia grata y placentera que habilita la interacción social. Mientras que las escuelas con una relación poco fluida entre escuela y comunidad se desarrollan AEP con bajo nivel de implementación.

En este marco, es posible plantear que la relación generada entre escuela y comunidad, esta operando en la configuración de actividades propensas a considerar al contexto rural en las prácticas educativas. En relación a esto, se considera que la existencia de comunidades *activas* con relacionamiento tendiente a ser fluido con la escuela, aporta de diversas formas recursos, que habilitan la generación de acciones escolares que apunten a que el trabajo de producción agropecuaria sea *aprovechado* como un recurso didáctico para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje.

5.3 Rubros productivos

Se aprecia fuertemente para dos casos que el tema relativo a la producción agropecuaria abordado en las AEP se vincula fuertemente con la producción desarrollada en la zona de influencia al centro educativo. Esto es observado en la escuela Emprendedora y Abierta, donde trabajan en torno al tema forestación. Estas escuelas están localizadas en zonas de pleno desarrollo del rubro forestal. Retomando lo mencionado en el capítulo III, el interés por parte de estas escuelas a trabajar en relación al desarrollo de la cadena forestal implicaba trabajar con temas conocidos, cotidianos y del entorno rural donde la educación tiene lugar. Por otra parte, las escuelas Productiva, Integradora y De Frontera, que utilizan unidades productivas de horticultura -independientemente del nivel de implementación-, en ninguno de los casos la producción hortícola era significativa para la zona de influencia de los centros analizados⁶⁹. En términos generales es posible establecer que el rubro predominante en la zona esta operando y aportando a la conformación de actividades. Si bien esta característica no es uniforme en todos los casos, se observa que es un factor que influye en la composición de actividades que le dan importancia al contexto en sus prácticas educativas.

5.4 Actores extra-institucionales vinculados a la ejecución de AEP

En lo que refiere a Forestal Oriental, solamente se presenta para uno de los casos estudiados, en la localidad de Orgoroso.⁷⁰ El aporte de esta empresa es en lo referente a recursos tanto humanos como económicos para el desarrollo de las AEP. En cuanto a los recursos humanos, se destaca la eventual participación de un técnico forestal para realizar charlas o talleres y explicar los procesos productivos en relación a la forestación. En cuanto a los recursos económicos, la empresa financia el transado y los viáticos de las salidas didácticas vinculadas a la forestación. Estas instancias son consideradas por la empresa como una estrategia para la difusión del conocimiento, *"...y también porque las propias escuelas requieren mucha información de las compañías..."* (PY - FOSA - Técnico)

Además, la realización de este tipo de acciones, forman parte de la estrategia empresarial, en una coyuntura del agro nacional donde el foco de tensión para el año 2006 fue puesto en el cuestionamiento de la expansión del rubro forestal en el territorio nacional. El desarrollo de estas actividades es vivida por la empresa como una *responsabilidad* de difundir conocimiento, ya que:

"...También, más allá de lo estrictamente formal que figura en nuestras políticas escritas en el plan de acción social, en los requerimientos de certificación forestal (...) también es una actividad que nos llena de satisfacción, nos gusta hacerla y entonces, tratamos de dedicarle un poco de tiempo. Más allá de que es obligación y se paga para eso, además nos gusta hacerlo. (PY - FOSA - Técnico)

⁶⁹ Si bien se constató solamente para algunos aislados casos en los que la producción en huertas, formaba parte de la dinámica de las unidades domesticas en algunos hogares rurales para autoconsumo.

⁷⁰ Como se analizó para el apartado de la escuela Emprendedora, categorizada como Alta implementadora de AEP en entorno virtual.

En relación a la Intendencia Municipal de Paysandú, se destaca el apoyo eventual para el desarrollo de salidas didácticas, poniendo a disposición ómnibus para el traslado de los niños. Esto se da puntualmente para uno de los casos del departamento de Paysandú, ubicado en la localidad de Parada Esperanza.

En cuanto a la Fundación Logros, se pueden realizar varias puntualizaciones. En primer lugar se detecta que de las escuelas seleccionadas inicialmente, dos participan del PHO. El caso de la escuela De Frontera, si bien cuenta con huerta e invernáculo en buenas condiciones productivas, se considero como baja implementadora de AEP. Esta condición puede tener múltiples causales, muchas de ellas fueron analizadas como factores de riesgo en el apartado referente a esta escuela del capítulo III. Mas allá de la consideración de dichos factores, es necesario considerar aquí, ciertas hipótesis tentativas en relación a por qué teniendo las unidades productivas a disposición y en buenas condiciones, no son utilizadas fuertemente como insumos didácticos. En primer lugar, se puede considerar que *el PHO no destina los suficientes recursos humanos calificados y no calificados, para efectuar un acompañamiento del trabajo tanto educativo como productivo*. Por otra parte, se puede plantear que *el emprendimiento productivo fue un proyecto que tuvo gran impulso al comienzo, pero que actualmente los actores que estuvieron involucrados no están motivados*. Finalmente se considera pertinente plantear la hipótesis de que *no existe un verdadero compromiso por parte de los docentes del centro educativo con el emprendimiento productivo*.

Por otro lado, se relevó el caso de la escuela Integradora participante del PHO donde se desarrolla una alta implementación de AEP. En términos generales, es posible plantear el hecho de que el desarrollo de las unidades productivas este mediado por la Fundación Logros, no es *per se* una condición que limite su nivel de implementación. En dicha definición intervienen otros factores de carácter eminentemente institucional o contextual, que inhiben o inversamente facilitan la implementación de actividades tendientes a contextualizar la educación en el medio.

5.4 Síntesis del capítulo

A lo largo de este capítulo de análisis, se estudio y observó que las características que adopta la participación de la comunidad y específicamente la Comisión de Fomento en la escuela, puede imprimir diferentes dinámicas que se vinculan con los diferentes grados de implementación y desarrollo de AEP. En relación a esto, es posible plantear que la existencia de comunidades rurales tendientes a ser activas con relacionamiento fluido con la escuela es un factor que influye en la composición de AEP en las escuelas.

Por otro lado, si bien no se presentan para todos los casos estudiados actores extra institucionales, en los casos en los que se pudo observar su presencia se nota que actúan como factores influyentes al desplegar acciones que aportan desde diversas situaciones al desarrollo de actividades que consideran al contexto en sus prácticas.

Otro aspecto a destacar, se refiere a la relación entre los escenarios de ruralidad y las características que asume la implementación de las AEP. Así, se puede observar que la categoría de alta implementación en entornos reales fue observada solamente en escenarios de ruralidad dispersa. Mientras que en escenarios de ruralidad nucleada se desarrollan AEP con alta implementación en entornos virtuales así como también con baja implementación en entornos reales. En relación al rubro abordado en las AEP, se puede observar que se corresponde con el desarrollado en la zona de influencia de la escuela, solamente en aquellos casos en los que el entorno en el que la AEP es virtual.



CONCLUSIONES

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio partió de la hipótesis general de que las escuelas pueden generar actividades que contribuyan al desarrollo de una educación relacionada con el medio rural, que contemple la importancia del contexto en el aprendizaje rural. Y a partir de ello, se preguntó acerca de la forma y características que asumen dichas actividades en escuelas primarias, ubicadas en diferentes escenarios de ruralidad. A lo largo de la presentación de resultados de este trabajo, se ha observado que en todos los casos estudiados se desarrollan actividades que implican una mayor o menor relación o vínculo con el contexto. Se ha distinguido analíticamente en primer lugar entre escuelas o subgrupos altos o bajos implementadores de AEP y en un segundo lugar los entornos en los cuales se desarrollan y ejecutan las actividades; reales y virtuales.

1. Los resultados de este estudio, permiten afirmar que existen una serie de factores que favorecen o inhiben el desarrollo de actividades realizadas por las escuelas para relacionar la educación con el contexto rural. A este respecto, se han observado un conjunto de variables, identificadas como elementos de carácter institucional y/o contextual. A continuación se presentan los elementos entendidos como de mayor incidencia en la configuración de AEP, presentados como factores de *riesgo* y de *apoyo*.

a. Factores de *riesgo*

Como primer punto es importante resaltar que surgió del análisis realizado, la lectura de una serie de elementos que estarían amenazando el desarrollo de actividades tendientes a contextualizar la educación. A partir de la información obtenida y del marco analítico, se identificaron ciertos elementos tanto de carácter institucional como contextual, que se posicionan como inhibidores del desarrollo de actividades que procuren relacionar la educación con el contexto rural.

Uno de estos factores refiere al tipo de relación que se configura entre la escuela y la comunidad rural de referencia. El desarrollo de una relación tendiente a ser poco fluida, caracterizada por una baja participación de padres y vecinos en actividades de la escuela, se posiciona como un factor que influye negativamente en la composición de prácticas educativas tendientes a contextualizar la educación. Esta lógica de participación es además, *tendiente a la pasividad*, lo que hace que la participación esté limitada a un nivel básico e informativo, sin desarrollarse actividades que impliquen un involucramiento real de la comunidad en la escuela.

Otro factor limitante, refiere a una baja trayectoria en años docente en el medio rural. De este modo, es posible considerar que una baja trayectoria en años de trabajo docente en el medio rural es un elemento que tiende a operar como una amenaza en la configuración de actividades que procuran aprovechar el potencial formador del medio rural.

También en aquellas escuelas que utilizan unidades productivas en entornos reales, se observa como factor de riesgo el hecho de que la gestión de la misma en términos de mantenimiento, administración, desarrollo y producción, sean poco interactivas y participativas. Esto en términos que el/ los maestros del centro, los niños y/o los padres, no se involucren o se involucren insuficientemente en la gestión y manejo de las unidades productivas.

b. Factores de *apoyo*

A lo largo del análisis abordado en los capítulos anteriores, salen a la luz una serie de características *comunes* entre los casos identificados con un alto nivel de implementación de AEP. Estos factores que estarían favoreciendo el desarrollo de actividades tendientes a contextualizar la educación, tomando al medio como un factor estratégico para el desarrollo del proceso de enseñanza.

Un factor que se posiciona aportando a la configuración de altos niveles de implementación de AEP, es referente a que los años de trabajo docente en el medio rural. Así, es posible observar que los docentes con una marcada trayectoria de años de trabajo en el medio rural, trabajan con fuerte tenacidad en tareas curriculares que consideran al contexto rural. En este marco, relativo a la relación entre la trayectoria del maestro y el desarrollo de actividades educativas productivas, es posible sostener la hipótesis de que una *mayor experiencia del maestro en escuelas rurales, puede tender a favorecer el desarrollo de actividades productivas con fines educativos*. Esto en el sentido la experiencia del maestro, hace que tenga una mayor práctica y conocimiento del mundo de lo rural y esta condición favorezca el desarrollo de actividades productivas integradas al desarrollo curricular. Este elemento tiende a ser mas notorio en la dimensión *efecto didáctico* de las AEP que implica de cierto modo el trabajo y abordaje de las actividades del mundo cotidiano de los niños, tendientes a motivar el trabajo de los alumnos. Esto estaría implicando que el maestro tenga interiorizado y conozca ciertas prácticas del medio rural.

Surge como un elemento especialmente relevante, la presencia de una serie de actores sociales definidos como extrainstitucionales vinculados a la ejecución de AEP. Los resultados del estudio dan cuenta de un nivel importante de participación de este tipo de actores -de diversa naturaleza-, en la ejecución y el desarrollo de las actividades estudiadas en las escuelas, que se presentan en varios casos y no habían sido previstos inicialmente, en tanto la investigación no adoptó esa perspectiva. En este marco, se destaca por un lado nuevos actores económicos del agro vinculados a la forestación - para este caso FOSA-, que dentro de su estrategia de operativa empresarial prevé trabajar con la trama social de la región de influencia. Se considera que su intervención merece ser rescatada por su aporte significativo y legitimado por las escuelas. Esta condición está a su vez atravesada por la dimensión territorial, teniendo influencia solamente en el caso de la escuela ubicada en la localidad de Orgoroso.

Por otra parte, se destaca la presencia de la institución Fundación Logros, que también esta ligada al sector empresarial y procura a través de la ejecución del Programa Huerta Orgánica en la Escuela, la realización de una propuesta de construcción y desarrollo de huertas orgánicas e invernáculos entendidos como herramientas de apoyo a la enseñanza de contenidos curriculares y de promoción de valores. En función de lo analizado a lo largo de este estudio, es posible plantear el hecho de que el desarrollo de las unidades productivas esté en las escuelas canalizado a partir de la intervención de la Fundación Logros, implican *per se* que la escuela pueda tener unidades de producción hortícolas. El hecho de que dichas unidades de producción se potencialicen como herramientas didácticas, pasa por otras aristas. En dicha definición estarían interviniendo otros factores de tipo institucional o contextual, que operan de diversa forma en la implementación de actividades tendientes a contextualizar la educación en el medio.

Por otro lado, el desarrollo de una relación entre escuela y comunidad tendiente a ser fluida se caracteriza por la activa participación de la comunidad en actividades de la escuela. Este elemento se considera aquí como un factor que podría estar operando favorablemente en la configuración de actividades proclives a considerar al contexto rural en las prácticas educativas. En relación a esto, se observó que la presencia

comunidades *activas* con relacionamiento tendiente a ser fluido con la escuela, aporta de diversas formas recursos, que aportan al desarrollo de acciones escolares que apunten a que el trabajo de producción agropecuaria sea *aprovechado* como un recurso didáctico. Según se deriva del análisis efectuado a lo largo de este estudio, esta condición está plenamente atravesada por la dimensión territorial que implica considerar las características que asumen los escenarios de ruralidad para los casos estudiados. En este sentido, se puede observar que en los escenarios de ruralidad de mayor nivel de aislamiento, se establece un entramado relacional que vigoriza y fomenta el relacionamiento con la escuela, la cual se conforma como un espacio privilegiado y central para la comunidad rural de referencia. Esto estaría implicando que los lazos entre la escuela y el medio sean fuertes. Mientras que en los escenarios de ruralidad tendientes a ser nucleados, también se encontraron señales de una relación fluida, pero quizá no tan participativa y activa como en los escenarios dispersos. En estos escenarios, se configuran de forma consolidada actividades que procuran incorporar al desarrollo de actividades educativas el componente contextual. Este planteo, hace de cierto modo caer la hipótesis sostenida en el primer capítulo que implicaba que en escenarios de ruralidad nucleada no se conformaran AEP. Este punto se abordó en profundidad en el capítulo V.

2. En cuanto a la relación encontrada entre la presencia de unidades productivas en los predios escolares y su utilización como recurso didáctico, se encontraron ciertos aspectos contrarios a la dirección que se había sostenido como hipótesis en un primer momento. En este sentido, se observó que la presencia de unidades productivas en pleno desarrollo productivo, ejecutadas dentro de los predios escolares, no implica para todos los casos su abordaje y utilización como herramienta didáctica en los procesos educativos. Mientras que por otra parte, se observó que la no existencia de unidades productivas en el predio escolar, no implica que no se desarrollen actividades tendientes a vincular la educación con el medio. Tal es el caso de las AEP en entornos virtuales. Se observó para dos casos (escuela Emprendedora y Abierta) que desarrollaban diversas actividades vinculadas a la producción forestal, sin necesariamente tener una plantación artificial y/o natural de árboles dentro del predio escolar.

3. Es posible observar que cuatro de los cinco casos estudiados, alcanzan un alto nivel de implementación de AEP de diversas formas. Es conveniente recordar aquí que la elección de los casos para este estudio implicó una muestra intencional, como forma de procurar cierta heterogeneidad entre los casos. De este modo, es posible plantear, que se puede llegar a iguales o más bien similares resultados de implementación de AEP de diferentes formas. Esta condición, implica necesariamente la combinación de diversos factores, de carácter institucional y contextual, tendientes a favorecer y aportar al desarrollo de una educación que toma la importancia del contexto en el aprendizaje en el medio rural.

4. En los casos de centros multigrados y unidocentes, el desarrollo de AEP posibilita en mayor o menor medida, la integración de todos los niveles. En este marco, el trabajo en AEP se posiciona como una estrategia educativa, que permite e implica una forma de trabajar colectivamente, integrando los diversos grados.

5. En relación al lugar de residencia del maestro, se considera que no opera como un factor condicionante en la configuración de prácticas educativas tendientes a ser contextualizadoras. En este sentido, se observan altos niveles de implementación de AEP, sin el maestro/os del centro educativo residir de forma permanente del mismo.

6. En lo referente a la vinculación del rubro productivo abordado en las AEP y el de la zona de influencia de la escuela, se observa un fuerte vínculo e integración solamente para

aquellos casos que trabajan en entornos virtuales. Para estos casos, se trabaja con actividades que involucran el tema de la producción forestal. Esta característica puede estar de cierto modo *sesgada*, o *influida* por el momento en el cual se realizó la etapa de campo. La misma fue durante la primera mitad de 2006, momento temporal en que el sector forestal se conformó como un punto de atención a nivel nacional, por las implicancias ambientales, sociales y económicas que conlleva la expansión del rubro forestal en el territorio.

7. Finalmente, el desarrollo de AEP en el estrato alto nivel de implementación, sugiere un abordaje y enfoque multidisciplinario de las actividades; independientemente del entorno (real/virtual) en el cual se ejecuten las actividades. El trabajo en AEP se posiciona entonces como una herramienta pertinente para reducir la fragmentación del currículo escolar, promover la profundidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, involucrar a los estudiantes en un aprendizaje tendiente a observar los mismos procesos desde diversas perspectivas.

Algunas reflexiones finales...

Antes de ponerle punto final a este trabajo, se evalúa como oportuno realizar algunas breves reflexiones finales a título personal.

En el marco de las diversas apreciaciones realizadas a lo largo de este trabajo, se considera que se configuran ciertos desafíos para la educación primaria en el medio rural uruguayo. El primero, tiene que ver con la generación de políticas institucionales tendientes a conformar a la escuela rural como un *dispositivo de acción*, capaz de auto percibir la potencialidad de su accionar y de reconocer la fortaleza formativa que tiene el medio y la cultura rurales. Esto implica, tender a la capacitación específica de maestros, directores, y agentes comunitarios del medio, en virtud de la potencialidad de este enfoque.

Por otra parte, se considera que la contextualización de la educación en el medio rural, no puede quedar relegada a las valorables intenciones y voluntades de los maestros, a sus permanentes esfuerzos y vocación. Es necesaria la configuración apoyos provenientes principalmente del espacio institucional estatal, que impliquen la formación de los maestros.

Finalmente, se considera que todas las políticas que fomenten y potencialicen los recursos existentes en cada medio, serán beneficiosas y efectivas a los fines aquí expuestos en pro de generar una educación en el medio rural que considere la potencialidad y la importancia del contexto rural en el aprendizaje.

En este marco, nuevas puertas se comienzan a abrir para seguir explorando sobre el tema; cual es el deber desde el estado; es posible plantear para la formación docente nuevas fórmulas de enseñanza, más abiertas, flexibles, más adaptadas a las realidades y entornos locales y a las necesidades definidas para la infancia en el medio rural; cual es la mejor forma de involucrar a la comunidad en los procesos de la escuela, entre otras.



BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, ROSARIO (2003): "Género, ciudadanía social y trabajo" Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR

ALESINA, LORENA (1999): "Posicionamientos docentes en escuelas marginales. (Ocho estudios de caso)" Tesis de Grado. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología. Montevideo. Uruguay

ANEP (2008) Propuesta programática. "Educación inicial y primaria"

ANEP: (2004) "El medio rural y la política educativa de nivel medio. Diagnóstico y perspectivas." Cuaderno de trabajo nro.10. Programa MEMFOD.

ANEP (2004) "Monitor educativo educación primaria. Cuarta comunicación. Caracterización de las escuelas rurales: contexto, recursos y resultados" ANEP-Proyecto MECAEP. Montevideo

ARISTIMUÑO, ADRIANA (1996): "Schools do matter: a study about the implementation of remedial courses in four public high school in Uruguay" Tesis de Doctorado. Katolieke Universiteit Leuven. Bélgica.

AROCENA, JOSÉ: (1998) "Propuesta metodológica para el estudio de procesos de desarrollo local" CLAEH. Montevideo

AROCENA, JOSÉ: (1988) "Discutiendo la dimensión local", en Cuadernos del CLAEH Descentralización y desarrollo local. 2ª serie, año 13

AROCENA, JOSÉ (1998) "Los paradigmas del desarrollo y lo 'local'", en Cuadernos del CLAEH 45 - 46

BARREIRO, FERNANDO: (1987) "Los agentes de desarrollo. Una reflexión sobre el desarrollo local y sus protagonistas" en Cuadernos del CLAEH. Sin más datos.

BAYCE, RAFAEL: (1987) "¿Ruralizar la educación? ¿Para cuál Uruguay futuro?" Publicado en Revista Punto 21, num. 39/40, Montevideo

BERTULLO, JORGE: (2004) "Los trabajadores rurales reestructuración productiva y empleabilidad, hacia la definición de un sistema de evaluación de impactos de programa de capacitación a trabajadores rurales" U. de la R - CSIC - FCS - DTS

BOIX, ROSER (2000) "Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural" Tomo Uno. Bs. As. Argentina

BOIX, ROSER (2000) "Funcionamiento y necesidades" - Serie: Compromiso con la educación - PRAXIS Disponible en: http://books.google.com.uy/books?id=BUixUFmyMakC&pg=RA2-A169&source=gbs_selected_pages&cad=0_1

BORSOTTI, CARLOS: (1984) "Sociedad rural, educación y escuela en América Latina." UNESCO, CEPAL, PNUD. Editorial Kapeluz. Buenos Aires.

BORSOTTI, CARLOS: (1983) "Desarrollo y educación en zonas rurales", en Revista de CEPAL nº 21

BURIN, DAVID: (2001) "Desarrollo Local. Una respuesta a escala humana a la globalización". Ediciones La Crujía. Buenos Aires, Argentina

CAGGIANI, MARIA EUGENIA: (2005) Tesis sobre juventud rural. Proyecto enviado por correo electrónico.

CAGGIANI, MARÍA EUGENIA; FERNÁNDEZ, TABARÉ; FOSTIK, ANA; PRIETO, VICTORIA: (2005) "Transformaciones de largo plazo y nuevos escenarios para la Educación Básica en el medio rural" Ponencia al Congreso de Educación Rural de la FUM / TEP, Pirlápolis

CARRO, BENTANCOR y REBOUR (2005) "Matrices de aprendizaje. Importancia del contexto en el aprendizaje rural" En revista Quehacer educativo. Edición octubre 2005

CAMPBELL & STANLEY (1995) "Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social." Amorrortu Editores. Buenos Aires.

CENSO GENERAL AGROPECUARIO 2000, Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca.

CHIAPPE, MARTA; CARAMBULA, MATÍAS; FERNÁNDEZ, EMILIO (2008) "La sociedad rural y la nueva ruralidad" Departamento de Ciencias Sociales de Facultad de Agronomía, UdelaR.

CONTRERAS, JOSÉ: (1994) "Enseñanza, currículo y profesorado. Introducción crítica a la didáctica." Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Ediciones Akal. Madrid.

CORAGGIO, JOSÉ: (revisión de ponencia de 1987) "Poder local, poder popular", en Cuadernos del CLAEH, sin más datos.

CORBO, DANIEL: (1993) "El derecho de la juventud rural a la educación: la extensión de la enseñanza secundaria al medio rural" MEC. Serie de aportes a la educación nacional nº5. Montevideo.

CORTES, FERNANDO: (2004) Selección no aleatoria y generalización. Documento inédito. El Colegio de México, México, D.F.

DUHART, DANIEL: (2005) Juventud rural en Chile. ¿Problema o solución? Última década Nº 20. Centro de investigación y difusión poblacional de Achupallas. Viña del Mar, Chile.

ECHEVERRI, RAFAEL (2003): "Lo nuevo del enfoque territorial para el Desarrollo Rural" en "Desarrollo Rural Sostenible con enfoque Territorial: Políticas y Estrategias para Uruguay. - Seminario Nacional -

FAINHOLC, BEATRIZ (1992) "Educación Rural: temas claves" AIQUE Didáctica REI. Industria Gráfica del Libro. S.A. Bs. As. Argentina

FAO & UNESCO: (2003) "Education for rural development: towards new policy responses." FAO and UNESCO-IIEP -sin más datos-

FERNÁNDEZ, TABARÉ -coordinador- (2000) "Condiciones de desempeño profesional de los maestros en Uruguay" Estudio muestral en Montevideo y seis departamentos del Interior.

Universidad de la Republica. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología. Montevideo. Uruguay.

FUNDACIÓN LOGROS (2005) "Crecer con mi tierra. Programa Huerta Orgánica en la Escuela" sin más datos. Montevideo.

FOSATTI, MARIANA: (2005) Enfoques y Estrategias para enfrentar la Pobreza Rural en Uruguay. – Documento de Trabajo. Montevideo, Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura – IICA-OEA.

FOSTIK, ANA: (2005) "Escuelas rurales y comunidad local: una aproximación desde la participación comunitaria" Informe final de investigación del Taller de Sociología Rural. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República.

FOSTIK, ANA; PRIETO, VICTORIA (2005) "La escuela rural y las redes sociales" en Revista Quehacer Educativo. Montevideo. Agosto

GAYA, FLORENCIA: (2003) "¿Qué educación para el medio rural? Familias rurales y Educación Agraria en Alternancia en el Uruguay. Monografía final. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República.

GARANT, MICHÈLE: (2003) "La participación de los actores locales en la institución escolar: un instrumento al servicio de la emancipación social" IIMEC.. Disponible en: <http://www.revista.inie.vcr.ac.cr/suscripcion/index1.htm>

GEOGRAFÍA ECONÓMICA INSTITUTO (2007). Informe sobre zonas agroeconómicas uruguayas. Disponible en: <http://www.montevideo.com.uy/uruguay/agricultura.htm>

GALLICCHIO, ENRIQUE: (2004) "El desarrollo económico local. De la economía a la construcción de capital social" CLAEH Publicado en "Pobreza urbana y desarrollo" Serie Fortal Nro. 3 Buenos Aires

GIARRACCA, NORMA (compiladora): (2001) "¿Una nueva ruralidad en América Latina?" Colección Grupos de Trabajo de Desarrollo Rural de CLACSO.

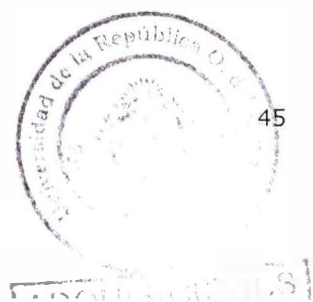
GIMENO, JOSÉ: (1989) "Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo" Editorial ANAYA. Salamanca.

GONZALBO, PILAR: "Educación rural e indígena en Iberoamérica" El Colegio de Mexico. Universidad Nacional de Educacion a Distancia

GONZÁLEZ, ERNESTO: (2002) "Desarrollo local en Uruguay. Análisis y potencialidades" Documento de trabajo del rectorado nro. 17. Universidad de la Republica.

IBÁÑEZ (2000) "Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas" En García, Ibáñez, Alvira "El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación" Tercera edición. Alianza Editorial. Madrid

INSTITUTO AYRTON SENNA: (2004): "Educação para o desenvolvimento humano." Catedra UNESCO em educação e desenvolvimento humano. ED. Saravia. San Pablo.



JARAMILLO, PABLO: (2003) "Educación y Desarrollo Rural: Experiencia exitosa de la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia con particular referencia al caso de Caldas-Escuela Nueva" Disponible en: <http://www.bancomundial.org/cuartofoforo/text/c caso-capitalhumano.pdf>

KERLINGER (1992) "Investigación del comportamiento" Ed. Interamericana de México. Segunda edición. México

KISH (1995) Cap. 1 "Representatividad, aleatorización y realismo" en "Diseño estadístico para la investigación" Editado por CIS. Madrid

KING, KEOHANE Y VERBA: (2000) "El diseño de la investigación social: la inferencia en los estudios cualitativos." Alianza editorial, Madrid.

LACKI, POLAN: (2005) "El fracaso de una educación rural y urbana que ofrece... El circo antes que el pan" Artículo de El país agropecuario.

LACKI, POLAN; MARCENARO LUIS: (2006) "Una nueva capacitación para el desarrollo rural. ¿Gastar en actividades o invertir en resultados? ¿Problematizar las soluciones o solucionar los problemas?" Disponible en: <http://www.polanlacki.com.br>

LACKI, POLAN: (2006) "La educación y el subdesarrollo rural. ¿Jardines suspendidos de la Babilonia o huertas familiares? ¿Enseñar lo exótico o lo útil y aplicable?" Disponible en: <http://www.polanlacki.com.br>

LAKI, POLAN: (2002) "Los agricultores necesitan de un sistema educativo que les ayude a solucionar sus problemas", FAO, disponible en www.iica.org.uy/redalt/indexrijur.html

MALDINI, E.; RAMOS, A. Y VASALLO, C.: (1987) "Contribución del sistema de cooperativas agrarias al desarrollo rural" Universidad de la Republica. Fundación de Cultura Universitaria.

MANCERO, MARIA ESTER: (1997) Las políticas Educativas de Uruguay en el contexto... Montevideo Revista uruguaya de Ciencias Políticas Nº 10

MARTORELLI, HORACIO: (1982) "La sociedad rural uruguaya". Fundación de Cultura Universitaria. Montevideo.

MARTORELLI, HORACIO: (1989) "Espacio y poder. Notas sobre las relaciones entre sistema de poder y la organización del poder en el medio rural" Fundación de Cultura Universitaria. Montevideo.

MEJORANDO LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (2005) El caso de la Escuela Nueva de Colombia". Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. Artículo enviado por mail.

MGAP, IICA, ANEP (2005) "Importancia Estratégica del sector agropecuario"

MONTERO (1994) "Investigación-acción participante. La unión entre conocimiento popular y conocimiento científico" EN: Rev. de Psicología de U. Ricardo Palma, sin más datos

NACIONES UNIDAS - URUGUAY: (2003) Objetivos de Desarrollo del Milenio en Uruguay. Documento Base para la discusión Nacional. Montevideo. Naciones Unidas. Ediciones TRILCE

OLIGER, JUAN: (2003) "Modelo Escuela Abierta" Revista digital eRrural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 1 N° 1. Ponencia presentada en Segundo Encuentro Latinoamericano de Educación Rural – Chile 1998

OLIGER, JUAN: (1995) "Modelo Escuela Abierta. Educación para el Desarrollo Rural." DUCUTUM-UNICEF Disponible en: <http://www.educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm>

OLIVERO, VANESA: (2005) "Educación Primaria y Desarrollo Rural: inseparables compañeros de ruta" Maestría en Desarrollo Rural Sustentable. Facultad de Agronomía. Universidad de la Republica.

PEREZ, ESTHER (s/f) "Concepciones que sustentan la planificación. Modelos Didácticos " Artículo publicado en revista Quehacer Educativo N° 45

PEREIRA, GONZALO: "Regionalización del agro uruguayo" Dirección de estadísticas Agropecuarias. MGAP. Uruguay. s/f. Disponible en: [http://www.rau.edu.uy/agro/ccss/publicaciones/Publicaciones en Acrobat/10 Regionalizacion .pdf](http://www.rau.edu.uy/agro/ccss/publicaciones/Publicaciones%20en%20Acrobat/10%20Regionalizacion.pdf)

PIÑEIRO, DIEGO: (2004) "Caracterización de la producción familiar" Disponible en <http://www.fagro.edu.uy/investigacion/GTI/docs/Caracterizacion%203.pdf>

POGGI, MARGARITA: (1994) "La observación: elemento clave en la gestión curricular" Sin más datos.

PONCE DE LEÓN, RAÚL: (1998) "El Uruguay Rural" en Selección de lecturas Tomo III. Departamento de Ciencias Sociales. Facultad de Agronomía. Universidad de la República.

POSTIK, M., DE KETELE (1998) Observar las situaciones educativas. Madrid: NARCEA

PREAL: (2003)- Desarrollo de la educación en sectores rurales Formas & reformas de la educación. Serie Mejores Prácticas Revista Año 5 / N° 13 Santiago de Chile Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe - Disponible en Internet: www.preal.org

PROGRAMA PARA ESCUELAS RURALES. Resolución del consejo del 27 de octubre de 1949. (1950) Montevideo.

PROYECTO SUBREGIONAL: "Desarrollo y Mejoramiento de la Educación Rural." Disponible en: <http://www.campus-oei.org/calidad/rural.htm>

QUINTANA, HILDA (2008) "Integración curricular y globalización" Parte IV – Disponible en: http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=758

RIELLA, A., VITELLI, R.: (2005) "Desarrollo territorial, ciudadanía y escuelas rurales: una reflexión para el caso uruguayo" Universidad Nacional Litoral – Argentina Disponible en http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/48/2/pampa_a1_n1_p131-146_resumen.pdf.

RIELLA, A., VITELLI, R.: (2004) "Escuelas rurales, capital social y desarrollo comunitario". Universidad de la Republica

RIELLA, ALBERTO: (2005) "El fenómeno de la pluriactividad es un enlace entre el área urbana y la rural" Artículo en Economía y Sociedad – El País. Montevideo

RODRÍGUEZ, CAMILA; GUTIÉRREZ, PEDRO (2003) "Educación Rural: ¿Una educación para vivir en el campo?" Universidad Alberto Hurtado. Carrera Sociología. Curso de Sociología de la Educación. Disponible en: <http://www.reduc.cl>

ROMERO, JUAN (s/f) "La modernidad agraria en el Uruguay: los jóvenes rurales, una asignatura pendiente." Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/ruralidad/RomeroCabrera.pdf>

SÁNCHEZ, TOMÁS: (1995) "La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza." Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

SANTOS, LIMBER (2008) "La formación del docente rural en iberoamérica. Apuntes sobre un encuentro" En revista Quehacer Educativo - agosto 2008

SHADISH, COOK & CAMPBELL (2002) Cap. 5 "Cuasi-experimental designs that use both control groups an pretest." Sin más datos.

SILVEIRA, MILTON (2004) "Nueva ruralidad": Breve aproximación al debate en torno a "lo rural" Artículo enviado por correo electrónico.

SOLARI, ALDO (1958) "Sociología Rural Nacional" Biblioteca de Publicaciones Oficiales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de La Universidad de Montevideo. Montevideo

SOLER, MIGUEL: (1984) "URUGUAY Análisis critico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979" Barcelona.

SOLER, MIGUEL: (1996) "Educación y vida rural en América Latina" Instituto del tercer mundo, FUM. Montevideo.

TENTI, EMILIO; RAVELA, PEDRO: (2003) "Tiempos para la Educ-acción."Revista CIPES, Montevideo.

UNESCO: (2006) Educación para Todos. La alfabetización, un factor vital. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO: (2002) "Proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe" Informe final. La Habana. Consultado

UNICEF (2004) Educación, casi 800 mil adolescentes fuera de la escuela en el cono sur. Noticias de Infancia y Adolescencia. ANSA. Disponible en Internet: <http://www.unicef.cl/noticias/ansa/zip/ansa62.doc>

VALLES, MIGUEL: (1997) "Técnicas cualitativas de investigación social". Editorial Síntesis. Madrid.

VASALLO, MIGUEL: (2001) "Desarrollo Rural. Teorías, enfoques y problemas Nacionales." Facultad de Agronomía. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de la Republica.

VASALLO, MIGUEL; DE HEDUS, PEDRO: (2005) "Sistematización de experiencias de Desarrollo rural con enfoque territorial en los departamentos de Montevideo, Paysandú y Tacuarembó" Udelar, FIDA-MERCOSUR, IICA. Boscana SRL. Montevideo.

VIÑAS-ROMÁN, JAIME A: (2003) "Transformar la educación rural en América Latina y el Caribe, un desafío insoslayable. Conceptos sobre su problemática, dificultades y criterios para el mejoramiento de la misma. Lineamientos generales para el establecimiento de una filosofía de educación rural para América Latina y el Caribe" Revista digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 1 Nº 1. Disponible en: <http://www.educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm>

VILLARRUEL FUENTES, MANUEL (2005) CONFERENCE GLOBAL: "NETWORKING INTO THE FUTURE" 2 PostGlobalisation: Higher Education Institutions facing the Knowledge Society / Economy and the GATS. 2005 International Higher Education Foundation (FESI) <http://www.fesi.org.mx>. Documento enviado por mail

VITELLI, ROSANA: (2003) "La situación de las mujeres rurales en Uruguay" FAO & RLC. Montevideo. Consultado el 06-10-05 <http://www.iica.org.uy/data/documentos/47418.pdf>

VEIGA, DANILO: (1991) Desarrollo Regional en el Uruguay: Características y Evolución Reciente, CIESU, Montevideo

VEIGA, DANILO (2002) "Transformaciones socioeconómicas y desigualdades regionales en Uruguay" en Territorio, Sociedad y Región – Perspectivas desde el desarrollo Regional y Local. Departamento de Sociología de la FCS

YACUZZI, E. (s/f): El Estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación, Universidad del CEMA. En: www.biblioteca.idict.villaclara.cu/.../Estudio%20de%20caso%20como%20metodologia%20de%20investigacion.pdf

Yin, R.: Case Study Research Design and Methods, Applied Social Research

YIN, R (1989) "Applications of case study research" Sage Publications, California, United States.

YIN, R (1997) "Case study research. Design and methods" Methods Series, Vol.5, Sage Publications, USA

ZABALA, ANTONI: (1995) "La práctica educativa. Cómo enseñar" Colección El lápiz. Editorial Grao. Barcelona.

ZABALA, ANTONI: (1999) "Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad." Editorial Graò. Barcelona.

ZABALA, ANTONI Y OTROS: (s/f) "Del proyecto Educativo a la Programación de Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica." Editorial Graò. Colección El Lápiz. Editorial Grao. Barcelona