

UDELAR

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Maestría en Ciencias Humanas / Opción Historia Rioplatense

Informe Final de Tesis

Diciembre de 2010

T  
370.193 46  
EST.  
bus

Título:

*“En busca de una identidad docente alternativa para trabajar en los  
medios rurales devastados por la crisis económica y social.  
Diálogos con las memorias de docentes y estudiantes de la imagen  
de la ubicación del Instituto Normal Rural en el año 1.960”*

Donación UPEP



Maestranda Lic. Gabriela Esteva

Tutora Prof Elsa Gatti

114021  
9212

174519

T 370.193 46 EST bus  
FHCE/174519



## INDICE

Resumen.....	1
--------------	---

### CAPITULO I: EL PROBLEMA

1. Antecedentes .....	3
2. Justificación .....	6
3. Definición del problema .....	16
4. Una primera aproximación a los supuestos teóricos de partida ...	17
5. El modelo explicativo de los resultados institucionales .....	22
6. Objetivos generales y específicos de investigación.....	31

### CAPITULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

1. Filosofía de la formación docente .....	36
2. Ámbitos de formación del maestro-estudiante.....	
2.1 El primer ámbito del sujeto .....	37
2.2 El segundo ámbito: la relación docente-estudiante .....	46
2.3 El tercer ámbito: el grupo-clase .....	47
2.4 El cuarto ámbito: el organizacional .....	48
2.5 El quinto ámbito comunidad social .....	58
2.6 El sexto ámbito de la sociedad global nacional y continental.....	61

<b>3. Hechos esenciales de la dinámica de la formación: la comunicación</b>	
<b>    y la resolución de conflictos</b>	
<b>3.1) Supuestos previos...</b>	<b>65</b>
3.1.2) La importancia de la comunicación en la organización educativa	
.....	70
3.1.3) La mirada a la institución educativa desde el punto de vista	
de la comunicación. ....	71
3.1.4) El lenguaje .....	72
3.1.5) Dimensiones de análisis del hecho comunicación pedagógica	
3.1.5.1) Dimensión instrumental de la comunicación.....	75
3.1.5.2) Dimensión emocional de la comunicación .....	85
3.1.5.3) Dimensión espacial de la comunicación.....	97
3.1.5.4) Dimensión ética de la comunicación.....	101
3.1.5.5) Niveles de análisis de la comunicación en la organización	
.....	103
3.1.6) El rumor como canal de información .....	109
3.1.7) Tipos de comunicación en la dimensión cultural .....	110
3.1.8) Características de la comunicación en las organizaciones	

educativas.....	110
3.1.9) Funciones de la comunicación.....	112
3.2) Dimensión resolución de conflictos en la organización .....	112
3.2.1) Noción de conflicto .....	115
3.2.2) Fuentes del conflicto en la organización .....	116
3.2.3) Efectos del conflicto .....	120
3.2.4) Noción de crisis .....	121
3.2.4.1) Tipología de configuraciones críticas alrededor de un proyecto de cambio .....	123
3.2.5) Violencia: definición .....	124
3.3 Gerenciamiento y estrategias para enfrentar los conflictos .....	124
4. Los supuestos de crecer, aprendizaje, enseñanza, desarrollo de la personalidad e inteligencia .....	128
4.1) El concepto de crecer en la identidad vocacional-profesional .....	128
4.2) El concepto de orientación .....	129
4.3) Técnicas de orientación para un trabajo docente diferenciado.....	132
4.4) Aprendizaje .....	133
4.5) La concepción de inteligencia.....	142

### CAPITULO III. MARCO METODOLÓGICO

4.2. Los supuestos ontológicos y epistemológicos.....	145
4.3. Tipo de estudio .....	147
4.4. El uso de tipologías .....	152
4.5 Los instrumentos de evaluación .....	178
4.6 Las fuentes .....	179
4.7 El enfoque de las entrevistas .....	179
4.8 Los entrevistados .....	180
4.9 El tipo de entrevista .....	180
4.10 Otros datos.....	181
5 Criterios generales de codificación para la recuperación y tratamiento de la información .....	181
6 Procesamiento y análisis de la información	
6.1 ANÁLISIS DE LOS CONDICIONAMIENTOS EXÓGENOS	
6.1.1 Análisis y evaluación de la situación y tendencias a nivel del continente en la coyuntura del año 1960 .....	182
6.1.2 Análisis y evaluación de la situación y tendencias a nivel nacional .....	183
6.1.3 Análisis y evaluación de la situación y tendencias a nivel Contexto de Canelones .....	187

**6.2 ANÁLISIS DE LOS CONDICIONAMIENTOS ENDÓGENOS DE LA GESTIÓN DEL CURRÍCULO**

6.2.1 Experiencias precursoras .....191

6.2.2 El proceso de gestación del proyecto curricular de formación ..... 195

    6.2.2.1. Área la evolución de las demandas de formación explícita e implícita y los fundamentos. ....195

    6.2.2.2 Área los gestores y sus características ..... 200

    6.2.2.3 Área la elaboración del proyecto fundacional..... 201

    6.2.2.4 Área la vinculación con proyectos educativos de escuelas granjas y núcleo experimental de la mina. ....202

    6.2.2.5 Área vicisitudes materiales, ideológicas e imaginarias: dificultades y conflictos del proyecto.....203

    6.2.2.6 Área significación comunitaria de la inserción del proyecto fundacional.....205

6.2.3 Área las condiciones internas de base.

    6.2.3.1 Biográficas. ....206

    6.2.3.2 El proyecto de base. El modelo institucional .....220

        6.2.3.2.1. Área de análisis: gobierno institucional .....221

        6.2.3.2.2 Área de análisis la política pedagógica a nivel organización y de los grupos de clase .....227

        6.2.3.2.3. Área de análisis: Estrategia metodológica curricular.....240

        6.2.3.2.4. Área de análisis la Ideología..... 248

6.3 ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL ESTILO INSTITUCIONAL .....250

6.4 EVALUACIÓN DEL CUMPLIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES PROGRAMADAS .....270

6.5 EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS EN LOGROS EN INFLUENCIA EN EL CONTEXTO .....	271
6.6 EVALUACIÓN DE LA CRISIS DEL PROYECTO INSTITUCIONAL .....	273

#### CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE RESULTADOS

##### Área de indagación 1

1.1) Tendencias dominantes en el continente en la coyuntura del año 1960..	275
1.2) Evoluciones específica por países .....	278

##### Área de indagación 2

###### El contexto nacional y las tendencias en la coyuntura del año 1960

2.1 Situación de crisis y tendencias de inequidad económica .....	290
2.2 Tendencias de inequidad social .....	294
2.3 Situación de crisis y tendencias de retroceso político .....	296
2.4 Situación de crisis en la dimensión psicosocial .....	297
2.5 Situación de crisis y tendencias de inequidad educativa .....	298
2.6 Tendencias de equidad social y educativa heredadas por el gobierno del Partido Nacional .....	299

##### Área de indagación 3

###### EL CONTEXTO INSTITUCIONAL INMEDIATO

3.1) Estructura poblacional y tendencias de inequidad económica en el departamento de Canelones .....	302
3.2) Estructura y tendencias inequidad educativa .....	304
3.3) Ubicación del instituto normal rural .....	305

#### Área de indagación 4

#### LAS CONDICIONES ENDÓGENAS

4.1) Experiencias precursoras: la experiencia chilena del Normal Rural de Victoria como modelo de referencia para la formación del maestro del medio rural .....	306
4.2) Ideas influyentes del proyecto de Educación Fundamental de la Unesco para trabajar con población adulta y juvenil que influyeron en el proyecto de formación de especialistas .....	316

#### Área de indagación 5

#### LA GESTACIÓN DEL PROYECTO

5.1) La crisis de identidad profesional. La evolución de las demandas manifiestas de formación del magisterio sindicalizado .....	319
5.2) Los gestores del nuevo proyecto del instituto normal rural .....	334
5.3) La elaboración del proyecto curricular .....	335
5.4) Vicisitudes, dificultades y conflictos pre-institucionales del nuevo proyecto .....	346
5.5) Inserción del proyecto fundacional y la significación para el magisterio .....	350

#### Área de indagación 6

#### LAS CONDICIONES INTERNAS DE BASE



6.1 )Biográficas.....	352
<b>6.2) Las condiciones de base curriculares. El modelo institucional</b>	
6.2.1) El gobierno institucional cooperativo y la flexibilidad funcional del personal .....	384
6.2.2) La política pedagógica cooperativa y participativa .....	386
6.2.2.1) La comunicación horizontal en la dirección: el trabajo en equipo .....	386
6.2.2.2) La comunicación horizontal lateral directivos-docentes: .....	386
6.2.2.3) La comunicación horizontal estudiante-estudiante.....	387
6.2.2.4) La comunicación horizontal multidireccional organización-medio .....	387
6.2.2.5) Los supuestos de enseñanza-aprendizaje aprendizaje integrativo y orientación diferenciada.....	388
6.2.2.6) Representación del poder del estudiante: un encuadre pedagógico integrativo .....	396
6.2.2.7) Representación del rol docente .....	397
6.2.2.8) Metodología de enseñanza integrativa .....	400
6.2.2.9) Metodología evaluación integrativa .....	402
6.2.2.10) Organización abierta y flexible de los espacios educativos..	404
6.2.2.11) Estilo de control cerrado de la asistencia del estudiante...	404
6.2.2.12) La institución deseada .....	405
 6.2.3) EL MODELO CURRICULAR ESTRATÉGICO, SISTÉMICO E INTEGRADO	

6.2.3.1) La misión claramente definida .....	405
6.2.3.2) Una visión de futuro.....	406
6.2.3.3) El mapa estratégico curricular bien fundamentado .....	407
6.2.3.3.1) Los objetivos prioritarios de formación traducen las necesidades latentes y manifiestas y se concentran en ellas ...	409
6.2.3.3.2) Objetivos estratégicos centrados en las demandas..	411
6.2.3.4) Mapa curricular integrado y sistémico .....	412

### Área de indagación 7

#### LA IDEOLOGÍA CLARA Y CONSISTENTE CON LA VISIÓN, MISIÓN Y EL MODELO

7.1) Educación: su doble calidad de reproductora y transformadora de la identidad cultural rural .....	427
7.2) Concepción de Escuela abierta .....	427
7.3) El maestro vocacional y creativo-generador .....	429
7.4) Concepción de Aprendizaje integrado: significativo, dialógico y construido socialmente en tanto .....	431
7.5) La escuela influye en el medio si trabaja en red con otras escuelas e instituciones .....	433
7.6) Representación clara y optimista sobre los estudiantes .....	435

## Área de indagación 8

### EVALUACIÓN DEL ESTILO DE FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL EN LAS RELACIONES CON LA COMUNIDAD DESDE LA VOZ DE LOS ACTORES

- 8.1) Dimensión percepción compartida de la crisis del trabajo en el medio rural.....439
- 8.2) Dimensión concepción compartida del rol de diálogo para el cambio cultural.....444
- 8.3) La visión compartida del maestro como factor de cambio ..... 452
  
- 8.4) Dimensión evaluación de calidad ética de las interacciones educativas con las organizaciones del medio
  - 8.4.1 Indicadores de metodología de evaluación integrativa ..... 454
    - 8.4.1.1 Indicadores de evaluación diagnóstica inicial científica ..... 454
    - 8.4.1.2 Indicadores de evaluación institucional del proceso para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de los grupos comunitarios ..... 458
  
  - 8.4.2 Evaluación de las actividades educativas con los jóvenes de la zona del instituto
    - 8.4.2.1 Dimensión Política pedagógica solidaria, participativa y de respeto por los jóvenes ..... 463
    - 8.4.2.2 Dimensión Estrategia metodológica curricular de equidad y transformadora ..... 467

8.4.3. Evaluación actividades educativas con los padres y madres alumnos y vecindario de las escuelas de práctica adscriptas a la organización .....	472
8.4.3.1) Política pedagógica solidaria y participativa .....	472
8.4.3.2.) Estrategia metodológica curricular de equidad y transformadora ..	478
8.4.4. Evaluación de las relaciones organización – escuelas adscriptas .....	481
8.4.5. Evaluación de la modalidad de la relación organización –productores .....	487
8.4.5.1_Indicadores de política institucional solidaria y participativa con los productores del vecindario .....	487
8.4.5.2Indicadores de estrategia metodológica educativa de equidad y transformadora .....	490
8.4.6. Evaluación de la modalidad de la relación organización – grupos privados del medio social mediato .....	491
8.4.6.1 Grupo de Egresados .....	491
8.4.6.1.1 Política pedagógica cooperativa y de apoyo mutuo en los conflictos del crecimiento profesional .....	491
8.4.6.1.2. Sindicato del magisterio .....	491
8.4.6.2.1. Indicadores de Política inter-institucional solidaria, y de apoyo en beneficio del estudiante	
8.4.7 Evaluación de la modalidad de las relaciones organización-organismos del sistema educativo .....	495
8.4.7.1) Núcleo Experimental de la Mina y el Agrupamiento Escolar de Perseverano .....	495
8.4.7.1.1 Indicadores de política pedagógica cooperativa en las relaciones interinstitucionales en beneficio del crecimiento del estudiante .....	495
8.4.8. Modalidad de las relaciones con organismos con dependencia jerárquica	
8.4.8.1.) Con la Sección Educación Rural .....	497

8.4.8.2 Con el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal .....	497
8.4.8.2.1. Barreras en la comunicación .....	497
8.4.9 Evaluación de la modalidad de las relaciones con otros organismos del estado	
8.4.9.1 Inspección de Escuelas de Canelones .....	499
8.4.9.2 Intendencia de Canelones.....	500
8.4.9.3 ICA .....	500
8.4.9.4 Escuela de Enfermería y el Ministerio de Salud Pública .....	501
9 . Evaluación del cumplimiento de las actividades previstas en el currículo.....	502
 <u>CAPITULO V EVALUACIÓN DE LOS LOGROS DE LA MICROPOLÍTICA INSTITUCIONAL</u> .....	
508	
1. Dimensión conexión solida de la organización y su contexto inmediato .....	509
1.1. La logística de la organización para la educación de los “estudiantes” del medio social inmediato.....	509
1.2. La logística de apoyo a la organización .....	514
2. Dimensión integración cultural al medio inmediato .....	519
3. Dimensión buena receptividad del instituto en el medio .....	523
3.1) Indicador muy buena receptividad del vecindario .....	523
3.2) Indicadores de buena receptividad de las Escuelas Adscriptas .....	524
4. Indicador de bajo control de la sección educación rural organismo en relación de dependencia jerárquica .....	526

<b>5. <u>LA CRISIS DEL PROYECTO DESDE LA VOZ DE LOS ACTORES</u></b>	
5.1.- Hechos Indicadores de la crisis en la percepción de los actores.....	527
5.2.- Causas percibidas de la interrupción del proyecto .....	529
5.3) La percepción de las defensas grupales .....	531
6. Interpretación a nivel simbólico .....	534
7 A nivel profundo:.....	534
<b><u>CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES</u></b> .....	536
1) Las condiciones externas .....	536
2) Las condiciones endógenas facilitadoras .....	541
3) El estilo solidario, participativo, de equidad y transformador de la micropolítica educativa institucional .....	546
3.1)_Dimensión diagnóstico compartido de los actores internos de la crisis del trabajo en el medio rural .....	546
3.3)_Calidad ética de la red virtual de alianzas estratégicas construidas por la organización .....	547
3.3.1) Respeto de los grupos comunitarios .....	547
3.3.2) Credibilidad de la organización frente a los grupos comunitarios .....	549
3.3.3) La solidaridad de organizaciones privadas y públicas viabilizó los proyectos de mejora en salud comunitaria .....	551
3.4) La integridad de la organización .....	555
4) Los logros en influencia de la micropolítica institucional .....	556
5) La crisis del proyecto	

**CAPITULO VII: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS** ..... 558

**BIBLIOGRAFÍA** ..... 561

## INDICE DE TIPOLOGIAS, TABLAS, CUADROS y FOTOS

### Tipologías

De culturas .....	152
De la organización del trabajo de organizaciones flexibles e innovadoras .....	156
De redes comunicativas de Alexander Bavelas .....	161
Indicadores comunicación efectiva para el manejo crisis .....	173
Ética de las relaciones jerárquicas para crear entornos agradables de trabajo .....	162
Encuadres pedagógicos que determinan el poder del alumno. (Lidia Fernández)....	163
De pedagogías (Kaplún) .....	164
De estilos docentes .....	166
De concepciones de Aprendizaje .....	168
De concepciones enseñanza .....	169
Metodología enseñanza .....	172
De redes de trabajo para la realización de los objetivos de aprendizaje según ERP ..	173
De evaluación .....	175
De currículo - Gimeno Sacristán.. .....	176
Indicadores de Mapa curricular integrado, sistémico y unitario (Gimeno Sacristán Karr y Kemmis; Lawton, Grundy , Bernstein) .....	177



## Tablas

Sistema de indicadores de evaluación de las condiciones exógenas .....	187
Trayectoria previa y los conflictos de identidad: variables seleccionadas.....	217
Indicadores del modelo de gobierno institucional presentes en el currículo prescripto y moldeado por docentes .....	223
Indicadores de la política pedagógica cooperativa y participativa.....	228
Indicadores de modelo curricular estratégico, sistémico y unitario .....	245
Indicadores de ideología clara y consistente con visión, misión y modelo institucional .....	250
Dimensiones a evaluar del estilo y resultados de la gestión educativa con los grupos y organizaciones de la comunidad .....	257
Guías de indicadores presentes de organización abierta cooperativa, y compensadora con los grupos e instituciones del medio: jóvenes y madres y padres de escuelas adscriptas al instituto y vecindarios .....	259
Guía de indicadores de las relaciones de apoyo a la institución por parte de grupos y organizaciones privadas y públicas.....	268

## Cuadros de resultados y fotos

Tendencias dominantes de retroceso e inequidad en América Latina en la coyuntura de 1960.....	275
Tendencias de equidad educativa en el Continente .....	277
Situación de crisis y tendencias de inequidad en el Uruguay.....	290
Tendencias de inequidad social .....	294

Tendencias de inequidad en el departamento Canelones .....	302
Política pedagógica con jóvenes .....	463
Estrategia metodológica de equidad y transformadora .....	467
Fotos jóvenes .....	470
Fotos con padres .....	472
Política pedagógica con padres .....	472
Estrategia metodológica de equidad y transformadora .....	478
Integrantes de la red virtual de alianzas estratégicas para una comunidad saludable..	508
Conexión sólida e integración cultural con organizaciones y grupos comunitarios	509
Red de apoyos al trabajo extensión en educación flujo de recursos .....	514

*“En busca de una identidad docente alternativa para trabajar en los medios rurales devastados por la crisis económica y social. Diálogos con las memoria de docentes y estudiantes de la imagen de la ubicación del Instituto Normal Rural en el año 1.960”*

### Agradecimientos

A mi tutora, profesora Elsa Gatti que trascendió sus funciones para transformarse en mi maestra de vida.

A los docentes y estudiantes del Instituto Normal Rural entrevistados que me acogieron en forma magnífica.

A Marita Sugo, por la generosidad de permitirme el acceso al archivo personal de Homero Grillo.

### RESUMEN

Estudios relativamente recientes muestran la mayor profundidad de la crisis de la escuela en el medio rural disperso. Entre algunos indicadores explicativos incluyo el bajo nivel educativo de la PEA ya que el 70% se distribuye entre quienes alcanzaron primaria completa (72%) y aquellos con primaria incompleta y sin instrucción (28%) (Melgar, 2000). De acuerdo con los investigadores el factor educativo es el segundo factor de peso en la explicación de las inequidades sociales entre el medio urbano y rural disperso. Otros indicadores preocupantes son las inequidades existentes con Montevideo en la cobertura educativa de niños menores de cinco años y en el riesgo de abandono. En cuanto al primer indicador mientras en Montevideo el 50% no asiste al jardín, en el medio rural no lo hace el 73% de los niños (Mevir, 2008) <sup>1</sup> En

---

<sup>1</sup> MEVIR, (2008) EL ESCENARIO EN EL QUE OPERA MEVIR

<http://www.mevir.org.uy/admin/documentos/uploaded/3/El%20escenario%20en%20el%20que%20opera%20MEVIR.pdf>; (COLGADO 12/2010)

cuanto al segundo indicador en el medio rural alcanza al 1,9% en general y al 2,4% en aquellas escuelas de contexto socio-cultural muy desfavorable. Mientras en las escuelas de Montevideo de CSCC es del 1,6% y del 1,5% en contextos muy desfavorables (Monitor Educativo, 2009). Esto significa, entre otras cosas, que los maestros de las escuelas rurales multigrado manifiestan insuficiencias en cuanto a estrategias educativas acordes con las demandas de conocimientos existentes en el medio donde trabajan.

Esta tesis está dirigida al estudio evaluativo de los resultados de la gestión de proyectos de extensión en educación en el medio de los estudiantes- maestros de escuela rural multigrado en la vida cotidiana del Instituto Normal Rural en el año 1960. El estudio aporta un modelo alternativo de perfeccionamiento profesional que integra lo académico, lo investigativo con la comunicación con el medio concebidos como factores críticos del éxito educativo. En lo metodológico contribuye con un modelo integral de evaluación y triangulación de métodos histórico, el enfoque biográfico y el análisis evaluativo institucional situacional como forma de abordaje de lo educativo

Las conclusiones del trabajo muestran en la coyuntura del 1960 a nivel Latinoamericano se consolidaron tendencias dominantes de inequidad social y educativa. A nivel nacional los indicadores muestran tendencias similares combinadas con tendencias de equidad social y educativa, explicadas por la herencia del periodo neo-battlista de políticas públicas específicas para reducir la pobreza y elevar la calidad de vida de los sectores populares del campo. A nivel de las condiciones culturales del Instituto Normal Rural se observó la presencia de indicadores de excelencia explicada por un enfoque de política pedagógica cooperativa y participativa de los estudiantes y una estrategia metodológica sistémica, unitaria e integrada. Estas condiciones de base le permitieron lograr la excelencia en el desempeño de los estudiantes en el trabajo educativo en la comunidad y lograr credibilidad y respeto hacia la organización. La credibilidad se sustentó en los pilares de la solidaridad de los estudiantes y el protagonismo de los usuarios y por ofrecer productos culturales que dieron respuestas a los problemas sentidos por las poblaciones que atendieron. En cuanto a los logros en la ubicación institucional el margen de libertad institucional le permitió una conexión sólida con los grupos usuarios como con organizaciones públicas y privadas del medio inmediato y mediato que le dieron apoyo al trabajo educativo del grupo de estudiantes, con recursos materiales y de personal para que los proyectos educativos se vieran coronados por el éxito. Por último observo la integración cultural al medio con un sentido transformador ya que ofreció productos de cuidado social y medioambiental demandados por las poblaciones. A principios

de 1961 el proyecto de formación entró en crisis por la decisión del CNEPyN de la interrupción del mismo. En la interpretación de esta investigadora los factores explicativos de la decisión estuvieron en el miedo de los sectores dominantes a cualquier tipo de cambio en el medio rural.

Palabras clave: memoria; identidad profesional; responsabilidad social; cambio; condiciones; calidad ética de los procesos y resultados; crisis del proyecto

## CAPITULO I

### INTRODUCCIÓN

#### 1) Antecedentes

Existen dos estudios-antecedentes sobre el problema de la política y estrategia educativa de formación más adecuada para el cambio de actitud profesional del maestro de escuela rural multigrado, inserta en contextos devastados por la crisis económica y social: el del maestro Julio Castro y el del Dr. Felipe Cantera.

Julio Castro fue sub-Inspector de Escuelas de Montevideo entre 1940-1950, portavoz del Movimiento por una Nueva Educación Rural en la defensa del proyecto de reforma del currículo escolar elaborado por la Federación Uruguaya del Magisterio , ante el Congreso de Inspectores celebrado en el año 1949 ; especialista en Educación Fundamental y Sub-Director de CREFAL entre 1952-1954.

Hacia 1944 existía un amplio consenso a nivel de las autoridades y del sindicato del magisterio sobre la necesidad de fundar una institución especializada en formar maestros que iban a desempeñarse en el medio rural. Luego de la visita de Castro a Chile para estudiar la estrategia de formación en ese país por encargo del Consejo, sugirió a las autoridades de la época que el Uruguay tomara como referencia el modelo educativo de la Escuela Normal de Victoria de Chile <sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> CASTRO, Julio (1945), Problemas generales de la Enseñanza Rural, Anales de Instrucción Primaria, época II, Tomo VII, N°2, junio, Montevideo.

De la política de formación docente chilena valoraba muy positivamente el criterio descentralizador, con lo cual tenía como consecuencia que las Escuelas Normales en general, y la de Victoria en particular, gozara de amplios márgenes de libertad en la construcción y gestión del currículo. En segundo lugar valoraba la filosofía de esa institución por estar claramente orientada a formar maestros para construir una Escuela Nueva que contribuyera al proceso de superación del medio, con la visión puesta en crear una comunidad campesina con justicia social.

En tercer lugar valoraba que la formación del maestro en esa institución apuntara a la formación social integral, moral-ético-técnico. Valoraba altamente el concepto del Normal de Victoria de *Escuela como comunidad de vida.*, que según él, significaba formarlo en lo moral en la vivencia de una atmósfera de confianza entre directivos, docentes y estudiantes y el ejercicio de la responsabilidad, a través de la participación en los asuntos institucionales y en la tarea. Todo ello apuntaba a favorecer el desarrollo en el estudiante de la capacidad de colaboración, el dominio de sí mismo y el fortalecimiento del espíritu de justicia. En lo intelectual valoraba la formación para desarrollar la capacidad de comprensión del punto de vista ajeno a través del hábito de la discusión objetiva, el análisis y el espíritu crítico. En lo social la formación para mejorar la capacidad de organización de los estudiantes.

Estaba de acuerdo con que los objetivos de aprendizaje debían ser en lo social la adquisición de la técnica del trabajo social; el aprender a ser miembros conscientes del grupo, a confiar y resolver los asuntos colectivamente; adquirir cualidades sociales como la disciplina, la solidaridad, la responsabilidad colectiva, el espíritu de cooperación, la comprensión de la significación y el poder de la ley. En lo económico el propósito de despertar el interés del estudiante por el trabajo productivo, la organización cooperativa, el ahorro y la previsión, el espíritu progresista en las técnicas y trabajos productivos.

De la política y estrategia de enseñanza valoraba el trabajo en equipo de los estudiantes, el rol de asesor del docente a los equipos de estudiantes y el trabajo directo en terreno. Asimismo consideraba muy relevante que el eje de formación fuera la preparación para la investigación-acción sistemática del medio en la dimensión humano psico-cultural, histórico y geográfico y socio-estructural.

En este sentido, Castro veía que era una necesidad que el futur@ maestr@ fuera preparad@ para poder diagnosticar científicamente las necesidades de conocimiento específicas del medio en que actuaba, poder determinar las posibilidades de desarrollo comunitario en lo

psicológico, sociológico, educativo y legislativo, para luego elaborar el plan de acciones en la comunidad toda. En este plan de acciones distinguía las culturalizadoras de las educativas.

Entre las primeras incluía actividades de brigadas de alfabetización, de los equipos teatrales, cinematográficos, musicales, radiales, etc., las bibliotecas móviles, los deportes. Entre las segundas, la educación en el terreno agrícola, forestal, industrial, comercial, sindical y habitacional.

El Dr. Cantera fue médico y titular de la Cátedra de higiene y puericultura de los Institutos Normales entre 1940-1950, responsable del policlínico de salud de Centurión (zona de rancheríos en Cerro Largo) y de las Misiones socio-pedagógicas allí ubicadas. Este cuestionó en forma radical el carácter asistencialista de las Misiones como el currículo escolar de 1949 por carecer de una visión de cambio de la sociedad.

Algunos de sus planteos coinciden con los de Julio Castro en relación con los objetivos y prioridades de formación como en la técnica de abordaje. En este sentido tanto para Cantera como para Julio Castro la formación debía comenzar por la sensibilización y responsabilización del alumno frente a la situación de marginación social y ambas se adquieren, según ellos, en la experiencia del trabajo de campo y no en el aula. El Dr. Cantera afirmaba que si se comenzaba en el aula es probable que se frustre en el trabajo social

En el trabajo titulado *Hacia los otros: historia y conducción de un trabajo social con comunidades rurales* Cantera proponía una formación específica del joven estudiante de magisterio para el trabajo social, orientado a preparar a la comunidad para el pasaje del estado de necesidad a la conquista del bienestar social y de una vida comunitaria. Proponía para tal fin, crear la Escuela de Cambio, privada y de la comunidad, cuyo objetivo inmediato sería preparar a niños y adultos para el tránsito del sistema capitalista a un sistema colectivista, y en el mediano plazo, para el cambio estructural socio-económico. Ese cambio lo denominaba revolucionario-evolucionario. Revolucionario en el sentido de cambio brusco y urgente a nivel estructural, actuando sobre los obstáculos; y cambio evolutivo de la mentalidad “comodista, pasivista y neutralista” por una revolucionaria, sea en forma previa o simultánea al cambio de estructuras. En lo metodológico proponía sustituir el “método clásico” de organización y desarrollo de la comunidad de tipo capitalista, por el “método colectivista”

entendiéndolo en un doble sentido como una técnica manejada con un propósito socio-político que actúa sobre los obstáculos y como un sistema en donde se fomenta el cooperativismo sin competencia: “uno para todos”.

La planificación del trabajo social sería el resultado de la investigación social de la comunidad, la elaboración de un diagnóstico y el planeamiento de las acciones a implementar con la comunidad “sin sugerir el camino”. Según Cantera el primer y principal obstáculo a vencer por el equipo de trabajo es la de su integración social, entendiéndola en un doble sentido: intra-grupal y en su integración con la comunidad. Los procedimientos para la integración social intragrupal eran la auto-hetero análisis y auto-heterocrítica en el grupo y una comunicación tanto horizontal y vertical. La integración del equipo con la comunidad estableciendo sistemas de comunicación de diverso carácter. Abierto como reuniones y asambleas o, cerrado como las publicaciones. Ambos con la finalidad de despertar la recepción y comprensión de los planteos tanto del equipo de trabajo como de los miembros de la comunidad.

Al igual que Castro, la propuesta de capacitación para el trabajo social del Dr. Cantera, incluía la dimensión ética y la técnica. En la primera distingue una ética del trabajo y una ética como trabajador. Respecto de lo primero afirmaba que el trabajador social debía mantener el secreto profesional con respecto a la intimidad de la comunidad e iniciar el proceso de “humanización y liberación “ desde la moral positiva de la comunidad. Como trabajador, debía centrarse en el valor vida y como valores instrumentales las actitudes de respeto, promoción y protección, absteniéndose de insinuar los caminos posibles para la superación y conquista del bienestar social.

En la dimensión técnica sostenía que la formación para desempeñar un buen trabajo social debía atravesar cinco etapas: una primera de sensibilización, una segunda de responsabilización social, una tercera de capacitación teórica para el trabajo sobre el objetivo, informado por la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la economía y la política. Una cuarta de adiestramiento en el aula y una quinta denominada de activación. Todas menos la tercera y la cuarta etapa las concibió como trabajo de campo.

## 2) Justificación

La humanidad del siglo XXI se ve amenazada hoy por grandes peligros, quizás más graves que los que tuvo que enfrentar el siglo anterior. Paradojalmente el mundo moderno dispone de



altísimos niveles de desarrollo económico y tecnológico, que sin embargo pueden atentar contra la vida del planeta. Catástrofes medio-ambientales, guerras en las que se emplean sofisticados medios de destrucción, crisis económicas más frecuentes y una masa creciente que, por desigual distribución de la riqueza viven en la extrema pobreza, están poniendo en peligro la supervivencia de la humanidad.

De acuerdo con Michel Chossudovsky el recorte de los gastos públicos y la liberalización de la economía impuestos por el orden financiero globalizado han provocado que *“En el Sur, el Este y el Norte una minoría social privilegiada ha acumulado riquezas a expensas de la gran mayoría de la población (...) se nutre de la pobreza humana y de la destrucción del medio ambiente natural. Genera el apartheid social (...) y a menudo precipita a los países a confrontaciones destructivas entre nacionalidades. Además, estas reformas (prescripciones del FMI-Banco mundial)- cuando se aplican simultáneamente en más de 150 países- conducen a una “globalización de la pobreza”, un proceso que socava la subsistencia humana y destruye a la sociedad civil en el Sur, Este y Norte”*<sup>3</sup>

Una educación para la paz, la democracia y sobre los derechos humanos de segunda y tercera generación comienza por reconocer y garantizar el derecho de cada persona a educarse. Uno de los principales problemas modernos tiene que ver con los pocos niveles de acceso a la educación y a los avances científicos, tecnológicos y comunicacionales, que afectan directamente las posibilidades de desarrollo personal y de muchos pueblos del mundo.

Muchas situaciones de violencia comienzan cuando las personas no conocen sus derechos, no saben como exigirlos a tiempo o simplemente porque se sienten inferiores por no tener educación. A nivel de la persona y de los grupos que no tienen acceso a fuentes de conocimiento se le dificulta mucho conocer sus derechos, así como las posibilidades de disfrutarlos, de poderlos difundir y defenderlos adecuadamente. Es fácil observar que los sectores más afectados por la violencia, las violaciones a los derechos humanos y al derecho internacional humanitario, son precisamente los sectores más marginados y empobrecidos de nuestro continente.

Según el informe anual de la UNESCO del 2008 en ocasión del Día Internacional de la Alfabetización, se estimó en 774 millones el número de analfabetos en el mundo, siendo la

---

<sup>3</sup> CHOSSUDOVSKY, Michel (2010); Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial; Ed Siglo XXI, Argentina;p27 libro colgado en [http://scholar.google.com.uy/scholar?hl=es&q=globalizaci%C3%B3n+de+la+pobreza&lr=&as\\_ylo=&as\\_vis=0](http://scholar.google.com.uy/scholar?hl=es&q=globalizaci%C3%B3n+de+la+pobreza&lr=&as_ylo=&as_vis=0)

mayor proporción de mujeres ya que representan el 64%. <sup>4</sup>De acuerdo con el informe entre los factores que han contribuido lo han sido los prejuicios culturales muy arraigados y determinantes.

El analfabetismo se extiende sobre todo en Asia y en África, se ha reducido mucho en América Latina, donde Uruguay está en el primer lugar de alfabetización ya que alcanza un 97%, luego Argentina con un 96% y Cuba con un 94%.

Según el organismo coligado de UNICEF la tasa de analfabetismo en el mundo fue de 30,5% en 1980 y 22,6% en 1995. Es más, la tasa mundial de analfabetismo para los adultos nacidos antes de 1926 era cerca de 75%, reduciéndose a 52% entre aquellos nacidos alrededor de 1948 y 20% entre los nacidos en 1970. Esto indica un notable progreso, iniciado a partir de 1958 con el estímulo a los gobiernos del mundo a incorporar la noción ampliada del concepto de alfabetización. Esta no solo limitada al aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo, sino también abarcativa de necesidades de la vida cotidiana. En 1965 se profundizó esa noción y se afirmó que la alfabetización debía considerarse un medio y no un fin, destinado a insertar al hombre en un proceso de educación permanente que sirviera a su mejor desarrollo social y económico. El proceso de reflexiones culmina en la conferencia de Jomtien, celebrada en Tailandia en 1990 bajo el lema "Educación para todos".

Dada la persistencia del problema del analfabetismo la UNICEF mantiene que debemos preocuparnos por el analfabetismo, no sólo por el hecho de violar un derecho consagrado universalmente, sino porque contribuye a la pobreza.

En la actualidad se ha introducido la noción de analfabetismo tecnológico lo cual extiende y profundiza el problema. Esta noción hace referencia a la incapacidad para utilizar las nuevas tecnologías tanto en la vida diaria como en el mundo laboral y la educación académica. Esto significa que cualquiera puede ser un "analfabeto tecnológico", independientemente de su nivel de educación e incluso de su clase social o su poder adquisitivo. Este está muy ligado a la comprensión e incorporación del uso de las tecnologías en el trabajo y en la vida diaria.

En un futuro no muy lejano, el analfabetismo tecnológico puede convertirse en un factor de mayor alcance y que ocasione importantes diferencias entre países o regiones. Quizás la tasa de alfabetización tecnológica será para los economistas un indicador de riqueza tan válido

---

<sup>4</sup> UNESCO (2008); Informe de seguimiento de la EPT en el mundo; <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>

como lo es hoy la tasa de alfabetización clásica. La disponibilidad de mano de obra correctamente formada en el uso de las nuevas tecnologías puede ser un factor tan determinante a la hora de prever el crecimiento económico de una región como puede serlo la facilidad para contratar nuevas líneas de teléfono.

### El contexto latinoamericano

La realidad concreta a nivel latinoamericano muestra tendencias evolutivas negativas manifiestas en indicadores de crisis social y educativa. De acuerdo con el Dr. Pablo Gentili<sup>5</sup> el legado de las reformas educativas de las décadas de los ochenta y noventa fue de 40 millones de adultos analfabetos y, a nivel primario, una tendencia sostenida al aumento de la cobertura con tasas de escolarización crecientes, caso de Brasil que evolucionó del 70% al 97% , pero con segmentación entre pobres y ricos al interior del sistema educativo. Esta observación le permitió sostener la tesis de inclusión-excluyente de las reformas educativas neoliberales, dado que el contexto social es la garantía del derecho efectivo a una educación.

Efectivamente el informe de la Unesco del 2010 estima que el 9% de la población adulta mayor de 15 años es analfabeta. <sup>6</sup> En el caso de Brasil los analfabetos alcanzan a unos 14.000.000, siendo el 8º país en el mundo con este problema. En el caso de Guatemala y Nicaragua las tasas son superiores al 20% y afecta al 60% de la población por debajo de la línea de pobreza. En el caso de Perú afecta al 21% de los adultos indígenas. En los casos de Ecuador, El Salvador, Honduras, Jamaica y República Dominicana las tasas de analfabetismo oscilan entre el 11 y 18% afectando más a las mujeres. El índice de penuria educativa<sup>7</sup> construido por este organismo señala que para Bolivia se eleva entre un 4 y 8% en todo el país, siendo la mujer rural la más afectada ya que el índice se eleva al 30%.

De acuerdo con Gentili las políticas económicas neoliberales es el factor explicativo ya que se consolidó la tendencia al aumento de la pobreza llegando a 96 millones de latinoamericanos

---

<sup>5</sup> 2AS Jornadas de Educación en la Feria del Libro “Desafíos de la formación docente”; 1 y 2 de setiembre de 2005.

<sup>6</sup> Unesco (2010); Panorámica regional: America Latina y el Caribe. Rumbo a la educación para todos: progresos y problemas. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186524s.pdf>

<sup>7</sup> Idem. Es un índice de seguimiento de aquellos jóvenes pobres entre 17 y 22 años que por haber cursado menos de cuatro años de estudio, no han adquirido las competencias básicas en lectura y escritura y cálculo.

los que viven en la indigencia. Señala además que en términos distributivos, la región es la más injusta del mundo, señalando que nuestro país presenta indicadores de mayor justicia distributiva que el resto del continente ya que el 20% más pobre se apropia del 8% de la riqueza total y el 10% más rico del 42%.

Por otra parte señala, que a esta forma de desigualdad se le suman aquellas debidas a la movilidad descendente de la clase media, lo que él denomina “clasemedización de la clase media”, en el sentido de no reconocer que entraron en la pobreza; más aquellas efecto de la discriminación sexual y racial. Y la pobreza afectando a los alumnos y docentes.

El segundo elemento de la reforma educativa neoliberal interpretado como negativo por Gentili fue lo que conceptualiza como desencuentro docentes-reforma educativa o gobierno, en el sentido que la participación docente en las decisiones fue negada. La centralización de las decisiones en el Ministerio de Educación, se tradujo, en conflictividad permanente con los sindicatos por mejorar las condiciones de trabajo. La falta de diálogo en la solución de este problema, tuvo dos efectos, según él. En primer lugar, las condiciones de crisis social se recrearon adentro de la institución con la precarización del trabajo docente debido al multiempleo, y éste impactando en la calidad de la enseñanza y por lo tanto en el aprendizaje. En segundo lugar, el hecho que los gobiernos hayan centrado la viabilidad de la reforma en la formación docente, sumado a lo anterior, generó dos reacciones. Los maestros no sindicalizados, tendieron realizar cursos respondiendo al ritmo reformista, generando actitudes de “desasosiego credencialista.” Los maestros sindicalizados, ante su percepción de ser instrumentalizados, oscilaron entre el rechazo total o la generación de redes alternativas privadas frente a las propuestas estatales de formación.

El tercer elemento de la reforma neoliberal interpretada como negativo fue lo conceptualizado como la tecnocratización o “pausterización” del concepto de calidad-equidad educativa asociada solo al resultado y excluyendo en la explicación de los bajos índices, el proceso multivariado que incluye a los actores y las dinámicas sociales con tendencia a la pauperización creciente.

De acuerdo con él las políticas educativas son democráticas cuando complementan o acompañan a políticas de distribución del ingreso a través de la generación de empleo, y a nivel docente una política salarial de mejora constante.

## El contexto nacional

A nivel nacional el sistema educativo primario en general, y el del medio rural disperso en particular, atraviesan contradicciones condicionadas por factores históricos internos.

De acuerdo con las conclusiones del estudio comparativo sobre Condiciones de vida realizado por la consultora Alicia Melgar en el año 2000<sup>8</sup>, el 60% de los hogares del medio rural presentan indicadores de tres o más necesidades básicas insatisfechas, entre ellas, y luego de la disposición de agua potable en el servicio sanitario, la educación y en tercer lugar la vivienda precaria.

A nivel educativo los autores de este estudio, observaron que en las áreas rurales dispersas, la intensidad de la carencia es mayor, alcanzando el 16,6%, cuando la gravitación en Montevideo es del 5.2% y en las ciudades de 5000 habitantes del 10.5%. A nivel de las personas la carencia educativa afecta más a los jóvenes varones, en tanto en el tramo etario de 14 a 19 años el 61.6% no está matriculado, y entre los 20 y 29 años el 97.5% tampoco está matriculado. Esto les permitió hipotetizar la tendencia a retenerlo trabajando. Por otra parte señalan que casi el 70% de la PEA del medio rural está compuesta por personas con primaria completa, incompleta y sin instrucción.

Esta observación les permitió concluir que la educación, es la variable de mayor poder explicativo de las desigualdades sociales entre los grupos que viven en el medio urbano y el medio rural. Las otras dos variables que contribuyen a la explicación de la desigualdad incluyeron la rama de actividad y el tipo de ocupación.

Entre los indicadores estudiados en este trabajo, que en mi interpretación manifiestan la situación crítica estructural de la educación primaria en el medio rural, incluyo el nivel educativo alcanzado por los mayores de 20 años y las brechas en la cobertura educativa entre niños de 5 a 9 años pobres y no pobres.

En el primer caso, el estudio señala que un 28% de los mayores de 20 años que viven en el medio rural no tiene instrucción y/o tiene primaria incompleta. De lo primero podríamos hablar de déficits en la cobertura educativa; en el segundo de problemas de retención del

---

<sup>8</sup>Incidencia de la pobreza en [http://www.mgap.gub.uy/opypa/PUBLICACIONES/Estudio\\_empleo/Cap%C3%ADtulo%20VI/Cap%20VI%20-%20Incidencia%20de%20la%20Pobreza.pdf](http://www.mgap.gub.uy/opypa/PUBLICACIONES/Estudio_empleo/Cap%C3%ADtulo%20VI/Cap%20VI%20-%20Incidencia%20de%20la%20Pobreza.pdf)

sistema. Otro dato relevante señalado por los investigadores es que éstos pertenecen a los quintiles de menores ingresos y afecta más a los hombres que a las mujeres. En este último sentido concluyen que las mujeres están mejor educadas que los hombres pero son las que más sufren la desocupación.

El segundo indicador es el referido a la brecha en la cobertura educativa de nivel primario entre los niños de 5 a 9 años pobres y no pobres que viven en el medio rural. En los no pobres la cobertura alcanza al 91.8% mientras que para los pobres baja al 86.7%. Este hecho es asociado por los investigadores a una inserción escolar más tardía en tanto la cobertura escolar entre niños de 10 y 13 años es de un 95%.

Sin embargo, las brechas entre niños procedentes de contextos socioculturales desiguales se manifiestan en otras dimensiones. En un estudio realizado por la Anep entre 2003-2004 los investigadores señalan que los repetidores de 1° a 6° año en el medio rural en el año 2003 afectaba más a los niños provenientes de contextos muy desfavorables y desfavorales<sup>9</sup> que a los de contextos medios, afectándolos en un 7.9%, 7.4% y 5.4% respectivamente.<sup>10</sup> Los indicadores de asistencia insuficiente<sup>11</sup> entre 1° y 6° año se comportaban en el mismo sentido, en tanto afectaba un 8.4% de niños provenientes de contextos muy desfavorables, un 4.8% de contextos desfavorables bajando al 3.6% a los de contexto medio. El abandono intermitente<sup>12</sup> entre 1° y 6° año afectaba al 1.6% y 1, 4% de los niños de contextos muy desfavorables y desfavorables frente al 0.6% de los sectores medios.

En esta dimensión de análisis concluyeron a favor de la tendencia al aumento del abandono, entre el año 2003 y 2004, de los niños provenientes de sectores medios pasando del 0.6% al 0.8% y la tendencia a la disminución de los niños provenientes de contextos desfavorables y muy desfavorables, pasando del 1.4% al 0.9% en el primer caso y 1.6% al 1.4% en el segundo.

---

<sup>9</sup> ANEP (2005); MONITOR EDUCATIVO EDUCACIÓN PRIMARIA. Información de Escuelas Públicas del 2004) Estado de Situación 2004; Junio; [www.anep.edu.uy/monitor\\_primaria/.../estadodesituacion\\_04.DOC](http://www.anep.edu.uy/monitor_primaria/.../estadodesituacion_04.DOC) - (2005) Esta clasificación toma como criterio el nivel educativo alcanzado por la madre y/o padre. 6 de cada 10 centros rurales están clasificadas como de contexto sociocultural desfavorable. Mientras tanto, la proporción de escuelas en el contexto sociocultural muy desfavorable es de 24%, al tiempo que el 18% restante se clasifica como de contexto medio (vale recordar que este es el contexto más alto para la clasificación rural).

<sup>10</sup> Idem.

<sup>11</sup> Idem . Los investigadores lo definen como niños que asistieron más de 70 días y menos de 140

<sup>12</sup> Los investigadores definen este indicador a la asistencia hasta 70 días al año.

Los investigadores hipotetizaron que en esos años se verificó, en todas las dimensiones de análisis, la tendencia descendente y la reducción de las brechas entre niños de contextos socio-culturales en las escuelas de Montevideo.

En mi interpretación el análisis de la situación para las escuelas del medio rural comparando el 2003-2004 no permite arribar a las mismas conclusiones, salvo en la dimensión repetidores en 1ª año, en tanto manifestó una levísima disminución de tres décimas, pasando del 16.6% al 16.3%,.

En la dimensión repetidores entre 1º y 6º año, observo el aumento en los niños de sectores medios y muy desfavorable, pasando en el primer caso del 5.4% al 6.0% y en el segundo del 7.9% al 8.3%, sin embargo a nivel de los niños de sectores desfavorables el porcentaje disminuyó levemente evolucionando del 7.4% al 7.3%. En la dimensión asistencia insuficiente entre 1º y 6º año la tendencia fue al aumento en los niños de sectores medio y desfavorable, involucrando del 3.6% al 6.5% y del 4.8% al 6.8% respectivamente. Y a la baja, mejorándose en 1%, en los niños provenientes de contexto muy desfavorables.

En la dimensión rotación de personal docente, los investigadores concluyen que el 60% pertenece al medio rural y la presencia del indicador pasaje del personal con mayor experiencia a escuelas de contextos más favorables.

El análisis de la dimensión personal docente de escuelas rurales las estadísticas indican que para el año 2005<sup>13</sup> el número de directores con clase, es decir, escuelas con un solo docente predominan en el medio rural. A modo de ejemplo en Artigas de 42 escuelas 41 presentaban ese indicador, Canelones de 85 escuelas 80 lo presentaban, Tacuarembó y Treinta y Tres todas las escuelas rurales son unidocente, 85 en el primer caso y 52 en el segundo.

Por otra parte, el informe de la consultora Melgar en su estudio de las condiciones de vida en la zona rural concluyen categóricamente sobre la existencia de carencias críticas.

Entre ellas la falta de acceso al alumbrado eléctrico que afecta al 25% de los hogares, mientras que en el medio urbano afecta al 5%; la carencia de agua potable directa en los servicios higiénicos que afecta al 34.6% de los hogares; la eliminación de excrementos

---

<sup>13</sup> DIRECCION DE PERSONAL DOCENTE ESCUELA RURAL AÑO 2005 en [http://www.iica.org.uy/uruguay\\_cifras/cuadro6.pdf](http://www.iica.org.uy/uruguay_cifras/cuadro6.pdf)

insatisfactoria en el 11.6% de los hogares- más del doble que en el medio urbano-; la precariedad de la vivienda que afecta al 16.6% de los hogares y el hacinamiento. En cuanto a la calidad de la alimentación evalúan como insatisfactoria, por el exceso de calorías- un 66% por encima de las necesidades estimadas para el grupo-, producto de la ingesta predominante de carne de cordero y lácteos en detrimento de verduras, cereales y pan, lo que significa un mayor aporte en calcio, colesterol y ácidos grasos y menor aporte de alimentos ricos en fibras y vitamina C y A.

En síntesis puedo hipotetizar para el año 2000 la situación crítica educativa en el nivel primario, por la presencia de indicadores de carácter endógeno y exógeno.

Respecto a los indicadores de carácter endógeno la presencia del aumento de asistencia insuficiente, aumento de repetidores de 1º a 6ª que afecta tanto a niños de contexto medio y de contexto muy desfavorable, el predominio de escuelas de un solo docente sin otro personal de apoyo y un mayor porcentaje de rotación de personal que en Montevideo.

Entre los factores críticos exógenos, se manifiestan en la presencia de 3 necesidades básicas insatisfechas en el 60% de los hogares del área rural dispersa, entre ellas y por orden de gravitación el acceso al agua, la educación y la vivienda precaria. En segundo lugar, un 74% del desempleo total del medio rural afecta a las mujeres y este a su vez concentrado en los hogares más pobres. En tercer lugar la incidencia mayor de la pobreza en los niños entre 0-13 años que constituyen el 41% del total de pobres. En cuarto lugar la presencia de necesidades nutricionales insatisfechas en todos los sectores sociales.

Este drama lo sigue viviendo la gente a pesar de los esfuerzos del gobierno del Frente Amplio tendientes a atender la emergencia social De acuerdo con un informe relativamente reciente de la Atd, denominado “Informe sobre proyecto Ceibal”, los representantes del magisterio frente al mandato de reducir la brecha digital y favorecer la equidad social advertían a los gobernantes que “(...) *solamente cuando se mejoren las condiciones de vida (vivienda, salud, alimentación, contención afectiva, estimulación) los niños en situación de pobreza lograrán acceder al conocimiento en igualdad real con el resto de los niños.*”<sup>14</sup>

Esta crisis estructural continental y nacional efecto en parte de la globalización y en la sociedad del conocimiento les exige a las Instituciones Educativas del Nivel Superior, y a las

---

<sup>14</sup> Mesa Atd Primaria; (2009), Informe sobre Proyecto Ceibal, documento colgado en <http://iie.fing.edu.uy/~pflores/ceibal/InformeATDCeibal.pdf>



de formación docente en particular, la permanente innovación y transformación de las políticas y estrategias curriculares que implementan, para brindar un servicio educativo que desarrolle en sus estudiantes habilidades y capacidades técnicas y éticas para que puedan responder con pertinencia a las demandas de los sectores populares.

Asimismo, la globalización afecta la evolución de la educación superior hacia una economía de mercado teniendo como resultado la competencia entre instituciones por los estudiantes, con ofertas y demandas educativas de diverso tipo. Bajo estas determinantes la necesidad de cambio educativo que acompañe el desplazamiento de las necesidades de la sociedad es una tarea que debe ser permanente o quedaremos por el camino.

Comparto las afirmaciones de Fullan respecto a lo que significa la reforma educativa. *“El problema fundamental de la reforma educativa es que la misma profesión no ha experimentado los cambios necesarios para ponerla al frente del desarrollo educativo (...) necesitamos promover la re culturización (...) (que) transforma los hábitos, habilidades y prácticas de los educadores hacia una comunidad profesional más amplia (...)”*<sup>15</sup>

Y fundamentalmente cambio en las maneras de pensar que condujeron a crear las estructuras de normas y símbolos y sistemas de relaciones que ahora se necesitan cambiar ya que no le permiten a la organización adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad.

En efecto, Fullan está planteando también un cambio en el modelo de reformar proponiendo sustituir uno impulsado desde arriba a uno concebido desde cada centro de nivel superior, de aprendizaje institucional. <sup>16</sup>Aprendizaje colectivo producto de la autoevaluación permanente con propósitos de mejora constante cuyo escenario y actores son los docentes y estudiantes de cada centro educativo.

---

<sup>15</sup>FULLAN, Michael (2002); El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje; Profesorado, Revista de Curriculum y Formación de profesorado; año/vol 6 número 1-2 ; Universidad de Granada, España; pág 11; en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56760202.pdf>

<sup>16</sup> FULLAN, Michael (2002) Las fuerzas del cambio; explorando las profundidades de la reforma educativa; Akal; Madrid [http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=M0zMFX-X29cC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Fullan+los+nuevos+cambios+en+el+significado+de+la+educacion&ots=xCFnQwVu86&sig=LX\\_igUezxhTf0e6Ir677badgaT8#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=M0zMFX-X29cC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Fullan+los+nuevos+cambios+en+el+significado+de+la+educacion&ots=xCFnQwVu86&sig=LX_igUezxhTf0e6Ir677badgaT8#v=onepage&q&f=false)

### 3) El problema

A pesar de los esfuerzos sostenidos desde 2005 para revertir los procesos de empobrecimiento creciente y la inequidad educativa en el nivel primario, aun existen profundas brechas en el medio rural. La responsabilidad de formar profesionales comprometidos con el cambio de su sociedad, con su tiempo- pasado, presente y futuro- y su medio en particular pienso que es una exigencia para los centros de formación docente.

En mi opinión es necesario fortalecer las distintas actividades vinculadas a la formación en la responsabilidad ciudadana de los estudiantes y de los maestros en servicio con vistas a la expansión y fortalecimiento de la democracia como forma de vida buena, la más adecuada para alcanzar una sociedad equitativa y solidaria en la cual la vida digna, la prosperidad y la paz sean posibles para todos. La sostenibilidad política, social, económica y educativa del medio rural es un factor crítico para el Uruguay para poder enfrentar con éxito la competitividad internacional.

Con este sentido es pertinente plantearse como problema en el contexto de continuismo de esfuerzos tendientes a resolver los problemas de exclusión social en el medio rural ¿cuál es la política y estrategia educativa de orientación profesional más adecuada para el cambio de actitud del maestro de escuela rural multigrado en el contexto de universalización de la educación primaria? Para poder responderla definí como objeto de estudio la política pedagógica y estrategia metodológica de formación en la responsabilidad social del maestro de velar por los derechos humanos de las poblaciones que atiende y como campo de acción la construcción de la imagen de la ubicación del Instituto Normal Rural en el año 1960.

¿Qué fue lo alternativo de la política y estrategia educativa de mejoramiento profesional de esta generación de maestros en este instituto de formación docente? Algo inestimable para nuestra sociedad y que merece ser recuperado para nuestra memoria educativa por su vigencia, el haberse hecho cargo de una formación distinta que contribuyera a una identidad profesional con un elevado compromiso moral y sentido de entrega a una nueva misión educativa, que yo interpreto en su sentido profundo de reparación histórica del daño social causado a las poblaciones escolares rurales que atendían.

En mi opinión, ellos ofrecieron un servicio educativo para hacer efectivos los derechos de igualdad de oportunidades, de permanencia y egreso, y entendían que para no volver a

fracasar uno de los factores críticos a ponderar del trabajo educativo en las condiciones críticas de la vida social y por ser la escuela la única institución estatal presente en el medio rural, era asumir nuevas misiones educativas y estrategias metodológicas integrando a otros profesionales del Estado como agrónomos y médicos en la tarea. Esa nueva misión era la de responder a las necesidades de conocimiento de los padres de los alumnos, las mujeres, hombres y jóvenes del vecindario, con propósitos de superación comunitaria.

En el escenario de la Universalización de la educación primaria u dado que en la actualidad se carece de una propuesta científica de superación del maestro, me propongo aportar reflexiones para un modelo teórico de perfeccionamiento docente que integre lo académico, lo investigativo con la extensión.

#### 4) Una primera aproximación a los supuestos teóricos de partida

Parto del supuesto que el éxito o fracaso del aprendizaje del estudiante-maestro depende de múltiples factores. Desde una perspectiva sistémica e institucional, a él concurren a explicarlo factores tales como el estilo institucional, el grupo-clase, la relación pedagógica estudiante-docente, la historia personal, el contexto socio-histórico. Dicho en otros términos el aprendizaje se explica por la interrelación de factores micro-sociales o motivacionales, meso sociales o culturales institucionales y macro-sociales

El segundo supuesto afirma que la calidad del servicio educativo está multideterminado en forma previa y paralela por factores exógenos socio-históricos, y factores endógenos como las condiciones culturales y su contracara dinámica, el estilo de funcionamiento. Y estos dos factores antecedentes, como los determinantes de los resultados del servicio educativo

#### La imagen

La imagen representa la percepción de los miembros cuando piensan en el instituto normal rural. La imagen es uno de los factores de mayor peso de la actitud final hacia un producto y a veces, la imagen por si sola configura la actitud. En otros casos es un componente de la configuración de la actitud final.

En este sentido Lidia Fernández (1998; 39) señala que un establecimiento educativo es un objeto de representación y objeto de vínculo afectivo. Crea la categoría estilo para referirse al conjunto de imágenes, juicios, percepciones de los actores en el cual incluye el clima, la modalidad de enseñar y aprender, ciertos rasgos en el comportamiento externo, un modo

peculiar de enfocar los problemas, una manera típica de encarar y desarrollar las relaciones, que convergerán –en cada persona que a ella pertenece - para constituir el “sello”, la “marca” institucional, y con ella, el espacio y la identidad en lo que puede ser incorporado o de lo que puede quedar excluido

En síntesis el signo instituto normal rural llama enseguida su imagen o representación mental y le confiere, aunque ausente, una presencia imaginaria. Es un significante que lleva potencialmente la presencia de lo significado, llegando a confundirse con el referente, es decir, el objeto empírico. La imagen es un fenómeno emotivo, personal, cultural, es la inscripción del poder.

### Ubicación

El concepto ubicación cultural hace referencia de acuerdo con la analista institucional Lidia Fernández “a la ubicación del establecimiento en una geografía, (...) y una trama institucional”<sup>17</sup>, relacionados con “(...) aspectos u objetos derivados de la producción institucional en los niveles material y simbólico.”<sup>18</sup>. La relación organización-contexto es una resultante y un medio para expresar y reforzar o modificar lo social. En esta tensión vive la estructura y la dinámica del acontecer institucional.

La importancia de su conocimiento es doble, por el tipo de contexto y de inserción, que dependerá del poder institucional y su estabilidad y dinámica. Y en segundo lugar porque de él provienen las demandas y los “materiales” para el trabajo institucional, y a él se vuelcan los productos. En este sentido, y por la tendencia constitutiva de las instituciones en general, y las educativas en particular, a la burocratización y por tanto a desligarse de los procesos socio-históricos, es uno de los factores críticos que afectan su desenvolvimiento y adaptación a las necesidades cambiantes de aprendizaje.

Entre los aspectos a comprender del poder institucional en el contexto se destacan:

- a) La conexión o aislamiento de la organización y su contexto inmediato respecto de los centros de poder social e institucional

---

<sup>17</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1998), “El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas Teóricas”, Paidós, Bs. As., 1ª. Edición, p.77

<sup>18</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1993) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós, Bs. As; pág 40.

- b) El grado de fragmentación o integración de la cultura institucional respecto de la cultura del contexto y sus efectos en términos de dificultad u oportunidad de su accionar
- c) El conocimiento del intercambio es decir los insumos que provienen del contexto y la modalidad en que los productos de la organización pueden integrarse en el medio
- d) La significación que el accionar institucional tuvo para las poblaciones que atienden y las condiciones que crea para la institución
- e) El grado de control que tienen otras instituciones sobre ella en cuanto a recursos y márgenes de libertad

### Autoridad y poder

El tema de cómo se generó la obediencia en las relaciones con la comunidad, es un tema central del análisis.

Por autoridad entiendo siguiendo la definición del Diccionario de la Lengua, la autoridad es: *"Potestad, facultad. Poder que tiene una persona sobre otra que le está subordinada. Persona revestida de algún poder o mando."*

Desde la perspectiva institucional se distingue el nivel explícito e imaginario de la autoridad. A nivel explícito se la define como "(...) *es poder de influencia y también es el conjunto de rasgos o atributos que denotan en alguien la posesión de ese poder*" <sup>19</sup> La autoridad la poseen no solo las personas sino también las formas de hacer, de resolver problemas, las tradiciones y todas ellas quedan investidas de legitimidad para imponerse como conducta colectiva. Existe también la autoridad de hecho que determinados grupos informales se apropian de mayor poder sobre otros para decidir y discrepar.

A nivel imaginario y desde la perspectiva de Mendel denomina instituciones psi a aquellas en que la autoridad funciona en el nivel inconsciente según el modelo psicofamiliarista. En él se encuentra representado, distorsionado o no, el esquema general de la familia europea con sus diferencias de generación y de sexo, la relación entre padre-director y madre-institución, las relaciones padres-hijos, las relaciones intra-fratría. De acuerdo con el autor la fuerza activa de

---

<sup>19</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1998), "El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas Teóricas", Paidós, Bs. As., 1ª. Edición, p 93

este modelo institucional no proviene exclusivamente de la proyección de la estructura familiar internalizada de cada uno sobre la institución. Esa fuerza está continuamente alimentada por una necesidad de orden psicológico: la de una figura que encarne el conjunto de necesidades y valores de una colectividad. En este sentido el líder es portavoz de valores de un grupo.

Este psicofamiliarismo inconsciente, según Mendel, genera identificaciones, contra-identificaciones, dependencia y sumisión a la autoridad y en caso de transgresión el sentimiento de culpabilidad. Esto da lugar a su tesis de la expropiación del poder de decidir y hacer en cadena en la organización educativa: directores a docentes y estos a los estudiantes y de esta con las poblaciones que atiende. Entre las consecuencias de esta enajenación señala la disminución de la calidad de lo producido y el compromiso que afecta el rol, al grupo de trabajo y a la organización

La alternativa de este problema es el desarrollo de la psicosocialidad en la organización y fuera de ella entendida como la generación de ámbitos por parte de los dirigentes para la discusión abierta de los conflictos y soluciones de compromiso sobre reglas.

En síntesis la autoridad en la organización se movería entre dos polos complementarios psicofamiliaridad y psicosocialidad teniendo este último mayor peso.

### Tipos de autoridad

Se distinguen cuatro tipos: los dos primeros, de índole jurídica, forman el poder o la autoridad propiamente dicha; los dos últimos forman más bien la autoridad moral que dan el prestigio, los conocimientos, etc., y son complementos que deben darse en cualquiera de los dos básicos.

La autoridad, se puede clasificar en

1. JURIDICA - se impone por obligación, la cual se clasifica en autoridad formal –estructura organizacional- y en autoridad operativa- definida por los procedimientos internos de la organización.

2. MORAL se impone por convencimiento, la cual se clasifica en: Técnica y . Personal

### Poder y política

Es conveniente diferenciar ambos términos. El poder lo defino, siguiendo el razonamiento de Foucault, como una relación de fuerzas, una situación estratégica en una sociedad determinada. Por lo tanto, el poder, al ser relación, está en todas partes, el sujeto está atravesado por relaciones de poder, no puede ser considerado independientemente de ellas. El poder no sólo reprime, sino que también, produce efectos de verdad y produce saber.

Por política entiendo como aquella práctica que se ocupa de gestionar, de resolver los conflictos colectivos y de crear coherencia social, y su resultado son decisiones obligatorias para todos.

De acuerdo con Orlando Pulido las formas de regulación política o ejercicio de la hegemonía cultural se entiende como *“(…) la capacidad de un bloque de clases más o menos sólidamente aliado para convertir su cultura, su manera de definir e interpretar el mundo y la vida, en punto de referencia y valoración común del conjunto de las otras clases (…)”*<sup>20</sup> La cultura es el resultado de la resolución de la tensión entre dos fuerzas representadas en un polo por el bloque que apoya lo instituido y en el otro por los que defienden lo instituyente, criticando o proponiendo innovaciones.

En sus aspectos dinámicos se mueve o fluctúa entre la dirección política o coerción y la dirección moral e intelectual o consenso por integración de intereses de las bases sociales subordinadas.

La dirección moral e intelectual es un factor crítico en el ejercicio de la autoridad según Pulido. Al respecto dice : *“(…) la dirección política es insuficiente para configurar el ejercicio de la hegemonía y que ésta no es posible si, al mismo tiempo, no se ejerce la dirección intelectual y moral sobre dichas clases.”*<sup>21</sup>

Esto significa que el buen ejercicio de la hegemonía se da cuando predomina el polo dirección moral e intelectual y en mi opinión la crisis de autoridad en la actualidad es la crisis de su reducción a la dirección política.

---

<sup>20</sup> PULIDO, Orlando (2009); Hegemonía y cultura: introducción a las estructuras culturales disipativas; en [www.anthroglobe.info/docs/hegemonia\\_cultura.htm](http://www.anthroglobe.info/docs/hegemonia_cultura.htm)

<sup>21</sup> Idem.

## 5) El modelo explicativo del resultado ubicación institucional en el contexto socio-histórico

Desde el punto de vista del análisis institucional, los resultados en la producción cultural de la organización educativa, como lo expresaba anteriormente, se explican por las variables antecedentes condiciones y estilo de funcionamiento. Las condiciones como determinantes del estilo y sus vicisitudes, y éste en carácter de mediador entre aquéllas y los resultados.

Estas tres categorías teóricas permiten comprender la complejidad del proceso de formación del maestro y la particular evolución de la institución en sus etapas significativas con sus crisis y cambios.

### Variable condiciones

Defino por condiciones la “*categoría (...) en que quedan incluidos (...) todos aquellos aspectos preexistentes al fenómeno de estudio y que establecen con él alguna relación de determinación*”<sup>22</sup> Se distinguen dos tipos de condiciones que mantienen una relación de determinación con el estilo de funcionamiento: condiciones de carácter exógeno o macro-sociales y endógeno o micro-institucionales

### Las condiciones contextuales o exógenas

#### Dimensión historia latinoamericana

Pensar globalmente la historia como sostiene Vilar “*significa pensar a la vez en todas las relaciones estructurales y en todos los movimientos*”<sup>23</sup> y las relaciones recíprocas entre las series económica, política, social, y mental. En mi opinión, y concordando con las afirmaciones de Lozano y Puiggrós<sup>24</sup>, estas relaciones deben trascender los acontecimientos nacionales para incluir la historia educativa latinoamericana.

---

<sup>22</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1993) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones Críticas. Paidós, Bs. As; págs. 40-41

<sup>23</sup> VILAR, Pierre, (1980), Iniciación al vocabulario del análisis histórico, Ed. Crítica, Barcelona; pág 73.-

<sup>24</sup> PUIGGRÓS, A., LOZANO, C., (1995) “Historia de la Educación Iberoamericana”, Miño y Dávila, Argentina.; págs. 12-17



En efecto, mi mirada a la problemática educativa de las políticas públicas alternativas de formación de maestros, para trabajar en el medio rural vinculó, según el decir de ambos historiadores “(...) *las determinaciones comunes y detectar al mismo tiempo la asincronía y especificidad que unen y diferencian a la historia de la educación de la historia económico-social y política y a la historia educativa de los diferentes países y regiones*”<sup>25</sup>

En este sentido, entre las dimensiones objeto de estudio englobé lo que la observación historiográfica educativa hace respecto a las tendencias evolutivas positivas o negativas para la equidad social en la dimensión económica, política y educativa, a nivel continental, de grupos de países y de países.

### Dimensión contexto nacional

En esta dimensión abarqué el análisis de las tendencias en la coyuntura del año 1960. Pierre Vilar define la categoría coyuntura como el “ *Conjunto de las condiciones articuladas entre sí que caracteriza un momento en el movimiento global de la materia histórica*”<sup>26</sup>

Es el tiempo medio en donde observamos una discontinuidad en la evolución de las contradicciones en el desarrollo de las estructuras durante un siglo, y la fuerza material y espiritual que sostienen la discontinuidad.

Incluye la observación articulada de todas las condiciones: psicológicas, políticas y sociales, económicas o meteorológicas que están sobredeterminando a la organización educativa. De acuerdo con él pensar globalmente la historia significa eso, pensar en el sistema de relaciones articuladas que incluye “*a la vez en todas las relaciones estructurales y en todos los movimientos*” (Vilar, 1980; 73) superando el dualismo infra-supraestructura y los reduccionismos a lo geográfico y lo económico. El sistema de análisis incluye la combinación de

- modo de producción
  
- las estructuras físicas y geográfica,

---

<sup>25</sup> PUIGGRÓS, A., LOZANO, C., (1995) “Historia de la Educación Iberoamericana”, Miño y Dávila, Argentina.; págs. 13

<sup>26</sup> VILAR, Pierre, (1980), Iniciación al vocabulario del análisis histórico, Ed. Crítica, Barcelona; pág 81-

- demográfica - densidad de población por edad- ,
- técnica
- institucionales - propiedad, Estado, sindicatos-,
- sociales- casta, orden, clases, movilidad social
- mental- jerarquía de necesidades, actitudes ante el trabajo, familia y educación
- el funcionamiento dinámico y estático y las influencias recíprocas

#### Dimensión contexto histórico y geográfico inmediato al instituto normal rural

Esta incluyó el análisis de las tendencias evolutivas económicas y educativas del departamento de Canelones en donde se ubica el establecimiento.

#### Condiciones endógenas

Este concepto refiere a las determinantes específicas de la organización. Entre ellas he incluido, las condiciones originales del proyecto de formación, las condiciones internas de base explicadas por las biográficas y el modelo institucional.

#### Condiciones originales del proyecto de formación

De acuerdo con Goodson la importancia de conocer los antecedentes del proyecto de formación radica en que la selección de la cultura valiosa del currículo se fundamenta en los propósitos sociales que están en marcha en tanto es : (...) *producto de circunstancias sociales e históricas concretas, al igual que la forma en que actuaron los individuos y los grupos y deben buscarse explicaciones para sus acciones*<sup>27</sup>.

Entre los factores explicativos de los antecedentes del proyecto curricular, se incluyeron el análisis de.

- La figura educativa que promueve el proyecto
- el modelo institucional de referencia y las ideas que inspiran el currículo prescripto

---

<sup>27</sup> GOODSON, Ivor, (1995), "Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares", Ed.Pomares-Corredor, Barcelona.pág 28

### Gestación del proyecto de formación

Esta área abarcó el análisis de los escenarios en donde se fue construyendo la política curricular y sus fundamentos. Los factores objeto de análisis fueron:

- Necesidades de formación manifiestas y latentes dentro del magisterio y sus fundamentos
- Los gestores del proyecto y las características
- Vinculación con proyecto educativo Núcleo Experimental de la Mina y Escuela Granja
- Dificultades y conflictos en relación con el proyecto
- Significación para el magisterio de la inserción del proyecto fundacional

### Condiciones internas de base

#### Biográficas

Esta dimensión integró el análisis de las necesidades de formación y motivación para la pertenencia institucional. La hipótesis de partida como motivo de pertenencia institucional fue la crisis de identidad profesional. Entiendo por crisis de identidad profesional en el sentido construido por Lidia Fernández. Esta autora la define como *“los componentes que hacen la apoyatura del sujeto en su identidad profesional- y en lo que con ella se liga a la identidad personal- están impactadas por una realidad social (externa a ella) que los deja sin respuesta. (...) En la posición, en la formación, en la cultura del trabajo, que forman su encuadre y organización interna, las circunstancias sociales producen un impacto amenazante: las formas de hacer y aun los deseos, las aspiraciones, los objetivos e idearios resultan invalidados y despojan de sentido a su tarea.”*<sup>28</sup>

Los factores explicativos que tuve en cuenta para la reconstrucción biográfica de la trayectoria previa y los conflictos de identidad incluyeron:

- Fecha y lugar de nacimiento
- La posición social familiar del estudiante y docente.

Por posición social de la familia compartimos las reflexiones, acerca de este concepto, de Bernard Charlot *“La posición social de la familia no puede ser aprehendida únicamente en términos socio-profesionales; así J. P Terrail (1984b) y J.P. Laurens (1992) han demostrado que la práctica religiosa y la militancia política podría también tener efectos en la posición*

---

<sup>28</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1999), “Crisis y dramática del cambio. Avances de investigaciones sobre proyectos de innovación educativa”,

escolar de los hijos “<sup>29</sup> Y concluye “es imposible deducir el conjunto de estrategias de las familias o sus actitudes frente a la escuela partiendo de su pertenencia a una clase social”<sup>30</sup>

Siguiendo esta línea de razonamiento, entre los indicadores de la posición social de la familia, incluí la posición socio-profesional del padre, la madre y del estudiante mismo- en el nivel objetivo- y la percepción de los sujetos de su posición social – nivel subjetivo - .

Además de los factores de orden económico, abarqué los factores socio-simbólicos, culturales e ideológicos:

- La percepción de las condiciones de vida familiar
- La ideología familiar
  
- La elección de la carrera y los conflictos de identidad:
  - El proyecto parental de carrera
  - El proyecto personal, los conflictos vocacionales y la decisión
- Motivos elección del medio rural para el ejercicio profesional
- la percepción de los actores de la calidad de la formación de grado. A los efectos de su estudio tomé en cuenta los siguientes factores:

Instituto donde se formó
Debilidades formación
Fortalezas formación

- Trayectoria profesional y los conflictos de identidad

Problemas pedagógicos
Resolución conflictos

- Motivos pertenencia institucional
- Pertenencia organizaciones gremiales
- Pertenencia partido político

---

<sup>29</sup> CHARLOT, Bernard; (2006) La relación con el saber. Elementos para una teoría. Trilce; Montevideo, Uruguay; p26

<sup>30</sup> Idem

## Condiciones de base: el currículo prescripto y moldeado por los docentes

### El modelo institucional, definición y los componentes explicativos del currículo

En esta área se estudiaron las innovaciones nucleares en las condiciones institucionales del currículo prescripto y el moldeado por los docentes.

Entiendo por currículo prescripto en el sentido construido por Gimeno Sacristán como aquel elaborado en el escenario en donde se diseña la política curricular y que “(...) *gobierna las decisiones generales y se manifiesta en una cierta ordenación jurídica y administrativa (...) clarificando el poder y la autonomía que diferentes agentes tienen sobre él, interviniendo de esta suerte en la distribución del conocimiento (...) e incidiendo en la práctica educativa, en tanto presenta el curriculum a sus consumidores, ordena sus contenidos y códigos de diferente tipo*”<sup>31</sup>

A esta primera fase de concreción le sigue la mediación-interpretación o moldeamiento del currículo por parte del docente “(...) *como lugar de reconstrucción del conocimiento y de la práctica prefigurada por los currícula, impuestos desde fuera a las instituciones (educativas)*”<sup>32</sup> El docente es un agente activo decisivo en la definición de los contenidos y significados del currículo prescripto, lo “traduce” a partir de los marcos referenciales de la cultura del docente.

Componentes explicativos del modelo institucional:

- El gobierno del instituto
- La política pedagógica
- La estrategia metodológica curricular
- La ideología

El modelo es un concepto macro, incluye componentes culturales de un segundo nivel de complejidad.<sup>33</sup> La importancia de su conocimiento está dada por la función que cumple, proteger y estructurar el estilo de funcionamiento institucional.

---

<sup>31</sup>GIMENO SACRISTÁN; José, (1994) “El currículum: una reflexión sobre la práctica”, Ed. Morata, 4ª. Edición, Madrid. Pág. Cap V

<sup>32</sup> Idem, Cap VII; pág 197.

<sup>33</sup> Complejidad y distancia respecto a unas condiciones básicas: instalaciones y equipamientos, conjunto de personas, un proyecto vinculado a un modelo de mundo y persona social valorados y expresados en un currículo, una tarea global con sus fines y su organización del trabajo, sistemas de comunicación.

Entiendo por gobierno del instituto y desde el punto de vista estructural-funcional al conjunto de organismos que orientan, dirigen y administran la institución educativa en los aspectos pedagógicos, administrativos y financieros. A los efectos de este estudio se incluyeron sólo lo que se relacionan con los aspectos pedagógicos.

#### Factores explicativos del gobierno del instituto

- Organismos que lo componen
- Definición de las funciones prescriptas de cada organismo
- Definición de las relaciones valoradas entre líderes (directores, docentes-docentes) y líderes –subordinados (directores-docentes, docentes-alumnos directores-alumnos;) entre alumnos.

#### Política pedagógica

Entiendo por política como el conjunto de criterios, directrices, orientaciones y normas de actuación escritas que guían el pensamiento colectivo durante el proceso de la toma de decisiones y posicionan a la institución. La política define lo tolerable y deseable, lo permitido y lo prohibido en la organización.

#### Factores explicativos de la política pedagógica

- Organización del trabajo
- supuestos del modo como se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje;
- definición de los modos de ser y actuar en los distintos roles;
- cómo se concibe el valor del conocimiento
- las funciones de los actores implicados;
- definición del ámbito de operación: ¿dónde se educa, en el aula, en el ámbito que crea la vida institucional, en la relación con la comunidad?;
- definición del encuadre de la tarea en términos de poder-autonomía (directivo-no directivo-autogestivo);
- metodología enseñanza
- metodología de evaluación
- definición de una forma y estilo de control: qué, a quién y cómo se controla;
- amplitud y penetración del control deseado;
- Definición de las relaciones de la organización con instituciones externas

### Factores explicativos de la estrategia curricular

Defino estrategia como “(...) *la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación de los modos de actuación de los estudiantes para alcanzar en un tiempo concreto los objetivos comprometidos con la formación, desarrollo y perfeccionamiento de sus facultades morales e intelectuales*”<sup>34</sup>

El propósito de la estrategia es vencer dificultades con optimización de tiempo y recursos. Permite definir qué hacer para transformar la acción existente e implica un proceso de planificación que culmina en un plan general con misiones organizativas, metas, objetivos básicos a desarrollar en determinado plazo con recursos mínimos y los métodos que aseguren el cumplimiento de dichas metas

En el ámbito educativo se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de unos sujetos desde un estado real hasta un estado deseado. Presupone partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permitan alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos. El plan general debe reflejar un proceso de organización coherente unificado e integrado, direccional, transformador y sistémico.

### Elementos que están presentes en la estrategia curricular

- Visión de futuro
- Misión
- Mapa estratégico curricular

### Elementos del mapa estratégico curricular

1. Existencia de insatisfacciones respecto a los fenómenos, objetos o procesos educativos en un contexto o ámbito determinado
2. Diagnóstico de la situación

---

<sup>34</sup> González Granado (2010) Estrategia educativa de superación para los docentes de secundaria básica en la dirección de la formación laboral de los estudiantes; [http://74.125.155.132/scholar?q=cache:mAmRSyxZTPwJ:scholar.google.com/+Addine+Fatima+y++estrategia+educativa&hl=es&as\\_sdt=2000](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:mAmRSyxZTPwJ:scholar.google.com/+Addine+Fatima+y++estrategia+educativa&hl=es&as_sdt=2000)

3. Fundamentos
4. Planteamiento, objetivos y metas a alcanzar en determinados plazos de tiempo, vinculados a las necesidades de formación
5. Definición de actividades y acciones que respondan a los objetivos trazados y entidades responsables
6. Planificación de recursos y métodos para viabilizar la ejecución
7. Prever la evaluación de los resultados.

#### La ideología que sustenta al modelo. Definición y elementos explicativos

Es un producto cultural que tiene por función preservar, el modelo institucional y el estilo que este expresa, de los cuestionamientos acerca de su adecuación, su capacidad, su potencia. Además protege las transacciones que se hicieron en el origen del proyecto para resolver las contradicciones. Es la fuente de legitimación del modelo y los resultados.

Entre los factores de análisis se incluyeron:

- concepciones acerca de la educación,
- la escuela
- y el aprendizaje;
- ideas sobre los sujetos que se educan y sus probabilidades de desarrollo;
- sobre el papel y posibilidades de la escuela y los maestros de tener éxito en sus esfuerzos;
- sobre su responsabilidad y posibilidad de influir respecto del medio social en que está inserta la escuela;
- la importancia de la educación.
- lo prohibido, lo posible y lo imposible <sup>35</sup>.
- El maestro

#### Factores explicativos del estilo de funcionamiento

La categoría Estilo alude a “(...) *cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones*”<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1993) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones Críticas. Paidós, Bs. As; págs. 47-48

<sup>36</sup> Idem



El modelo explicativo dimensión formas de percibir y juzgar la realidad con respecto a la comunicación externa

- las vinculadas a los problemas del trabajo,
- al medio externo
- a las interacciones organización-medio<sup>37</sup>

6) OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general de investigación

- I) Aportar reflexiones para un modelo conceptual de formación integral de maestros en lo académico, lo investigativo con la extensión en educación para trabajar en los contextos de universalización de la educación de nivel primario y de crisis social

Objetivos específicos:

- 1) Evaluar las tendencias hacia la equidad social o inequidad social de los procesos económicos, políticos y educativos a nivel latinoamericano que condicionaron la gestión del proyecto
- 2) Evaluar las tendencias hacia la equidad social o inequidad social de los procesos económicos, sociales, políticos, psicosociales y educativos a nivel nacional y departamental que condicionaron la gestión del proyecto
- 3) Analizar los relatos de vida para poder traducir las significaciones de las trayectorias personales y profesionales de los actores institucionales y las motivaciones para la pertenencia institucional, que condicionaron el estilo de gestión institucional
- 4) Evaluar si el currículo prescripto incorpora las demandas históricas de formación del magisterio

---

<sup>37</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1993). Dinámicas institucionales en situaciones Críticas. Paidós, Bs. As; págs41

- Análisis documental y de fuentes orales de los antecedentes del proyecto para conocer las ideas que influyeron el currículo prescripto
  - Análisis documental y de prensa escrita para reconstruir el proceso de gestación del proyecto y los conflictos en relación con el proyecto
  - Elaboración de una guía de las demandas de formación del magisterio sindicalizado para poder comparar y de esa manera evaluar si los objetivos de formación responden a esas necesidades
- 5) Evaluar la calidad de la oferta educativa del instituto que condiciona el estilo institucional
- Análisis documental para comprender y explicar el modelo institucional
  - Evaluar la traducción que se hizo de las necesidades manifiestas y no manifiestas en objetivos de formación, aplicando una guía elaborada de las demandas
  - Elaborar una guía de los objetivos de formación del currículo para poder evaluar el grado de ajuste a las demandas del magisterio
- 6) Evaluar la calidad ética del estilo de la micropolítica institucional en función de los indicadores emergentes de los discursos de la autoridad, los docentes y estudiantes, e interpretados a la luz de las tipologías
- 7) Analizar los discursos de la memoria de los actores docentes y estudiantes sobre el estilo de relacionamiento con los grupos comunitarios y organizaciones estatales y privadas
- Construir los indicadores de calidad de la gestión de las relaciones del instituto con la comunidad a partir de las evaluaciones de cada uno de los actores según el rol en la institución
  - Análisis interpretativo de la evaluación colectiva de la gestión
  - Uso de tipologías para comprender e interpretar la calidad educativa

- 8) Evaluar el cumplimiento de las actividades previstas en el currículo a partir de la percepción colectiva
- 9) Evaluar los logros en resultados de las acciones institucionales en la comunidad en función de las valoraciones de los actores
- 10) Explicar la crisis del proyecto a partir de la voz de los actores acerca de:
  - los hechos indicadores de la interrupción del proyecto por parte del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal
  - las percepciones de las causas de la interrupción
  - Las actitudes defensivas del grupo

## II) Metodología utilizada para el logro de los objetivos

En la realización de esta investigación se triangularon diferentes métodos basada en las tradiciones de la Grounded Theory, el método del análisis institucional y el método histórico, partiendo del método general dialéctico, como base filosófica sustentada en categorías generales y donde analicé el objeto de estudio en su dinámica y devenir, sus contradicciones e interrelación con otros objetos, lo que me permitió conocer la esencia y asimismo las contradicciones entre los enfoques según las posiciones de rol en la institución.

Como métodos del nivel teórico utilicé:

- Histórico-lógico: favoreció para establecer la evolución del problema, determinar el desarrollo lógico del problema que se investigó en el nivel individual y colectivo. También para construir el marco teórico de la investigación, para conocer la lógica interna del proceso de construcción curricular y del aprendizaje. Este método ha resultado extremadamente necesario para el acercamiento al problema, para constatar su estado actual y para hacer inferencias de orden teórico y práctico que se ubican en las potencialidades de la estrategia metodológica institucional implementada.
- Sistémico-estructural permitió el análisis en las condiciones, el análisis situacional del estilo en la política pedagógica y la estrategia metodológica con organizaciones y grupos del medio social inmediato y mediato y los resultados de la influencia de la

organización en el contexto cultural. Esto fue útil para conformar una representación que sirviera de referencia para concebir programas de excelencia de preparación en el valor responsabilidad del maestro, en su fundamentación, en la determinación de sus fases, componentes personales, métodos y técnicas y la dinámica de funcionamiento.

- Inductivo-Deductivo: se utilizó en la construcción del marco teórico y los indicadores de calidad de las condiciones, procesos y resultados en logros y en búsqueda de solución al problema a partir de la información y situaciones que se fueron acopiando hasta llegar a conclusiones.
- Analítico-sintético: me permitió penetrar en la esencia del fenómeno objeto de estudio, logrando establecer los fundamentos teóricos metodológicos, la evaluación de la política pedagógica y estrategia metodológica del diseño implementado y de los resultados del trabajo de la organización en el contexto.

El método empleado en el nivel empírico:

- Análisis de fuentes documentales: me permitió obtener información valiosa acerca del problema de investigación a partir de la consulta a diferentes materiales relacionados con el objeto de estudio. El análisis de documentos se aplicaron en el diagnóstico de las condiciones contextuales continentales y nacionales, de las necesidades de formación del magisterio, del modelo de formación tomado como referencia y sus fundamentos y a los documentos normativos de programa de especialización. Asimismo se aplicaron a la construcción de la biografía del Director del Instituto Normal Rural.
- Las entrevistas semi-estructuradas con profundidad individual, con objetivos encaminados a conocer las motivaciones e identidades colectivas y constatar las actividades curriculares realizadas y la calidad de las mismas. Se aplicaron a autoridad de la Sección Educación Rural, docentes y estudiantes del Instituto Normal Rural.

Técnica utilizada:

- Relatos de vida
- Uso de tipologías y elaboración de guía de indicadores contruidos por los actores.

## CAPITULO II

### MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

#### 1.- Filosofía de la formación docente

La primera pregunta a responder es lo que entiendo por formación docente. Desde una perspectiva pedagógica preocupada por la diversidad cultural y por la formación integral de la personalidad incluyo las siguientes conceptualizaciones

Desde la perspectiva de Davini la formación es percibida “... como proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socioprofesional que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño, en el puesto de trabajo (...) La formación implica un proceso de largo alcance con fases internas, sucesivos cambios y dimensiones mutuamente influyentes”<sup>38</sup> Esta perspectiva pone el énfasis en lo intelectual y comportamental y el proceso que lo comprende de largo alcance que abarca toda la trayectoria profesional.

Desde la perspectiva pedagógica de Gilles Ferry la define "La formación es algo que tiene relación con la forma. 'Formarse es adquirir una cierta forma'. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma (...) 'formarse es ponerse en forma' (...) La formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, (...)"<sup>39</sup>. Aquí el énfasis está puesto en el sujeto de aprendizaje, porque es él el que se pone en forma con la ayuda de otro, en la reflexión y en el perfeccionamiento personal.

Desde la perspectiva de Blázquez “(...) es un proceso de integración personal de la cultura, que posibilita proyectar y realizar la vida mas plenamente dentro de la comunidad con espíritu creativo”.<sup>40</sup> Aquí el énfasis está en la realización de una vida plena y creativa.

---

<sup>38</sup> DE VALLE DE RENDO; Alicia; VEGA, Viviana (2009); Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad; versión electrónica colgada en [www.terras.edu.ar](http://www.terras.edu.ar)

<sup>39</sup> FERRY, Gilles, (1990); El trayecto de la formación, México, Paidós

<sup>40</sup> Judith Shirley; (2008); La educación como objeto de estudio; en [www.monografias.com](http://www.monografias.com)

Desde mi perspectiva la formación incluye estos puntos de vista y es además una condición, un proceso y un resultado de formarse con la ayuda de otro, en espíritu, sentimientos, convicciones, voluntad y valores vinculados a un modelo de ser humano más libre y pleno que construya una sociedad de similares características.

En efecto, pienso que las finalidades que debiera cumplir la formación de un docente deberían apuntar a

- Que promueva ideales de paz, libertad y justicia social
- Que promueva la unidad, la igualdad y la coexistencia pacífica con los semejantes
- Preservar, desarrollar, difundir su identidad profesional
- Liberarlo de las trabas que impiden su desarrollo como ser humano, en tanto la profesión es un aspecto de su identidad.
- La formación del carácter como unidad de pensamiento, palabra y acción
- Centrarse en ayudar a los maestros para que decidan qué son y lo que quieren llegar a ser.

### 1) Ámbitos de formación del estudiante.

Desde un enfoque institucional la educación del maestro es un proceso social complejo y dinámico, que integra diferentes niveles y problemas, con sus variables específicas. El supuesto de ello es que la formación es un hecho multideterminado que, para su cabal comprensión, debe ser visto en sus diferentes ámbitos de operación. La observación desde lo más circunscripto hacia lo más amplio abarca:

#### 2.1) El primer ámbito del sujeto

##### Dimensión deseo

Desde la sociología de la educación y en la perspectiva de la sociología del sujeto Bernard Charlot define la educación como “(...) *una producción de si por si, es el proceso por el cual (... ) se construye como ser humano, social y singular.(...) supone el deseo, como fuerza de impulso que sostiene todo el proceso* .<sup>41</sup>

Trasladadas las reflexiones al ámbito de la formación docente, el énfasis lo pone en el rol activo del sujeto, en el sentido de “pongo de mi parte” como sujeto cognoscente y

---

<sup>41</sup> CHARLOT, Bernard (2006); La relación con el saber. Elementos para una teoría. Trilce, Montevideo, Uruguay; pág. 62

deseante y operador inmediato del proceso. Y agrega que ese movimiento de producción de sí no es posible sin la mediación y asistencia del otro. En este sentido el sujeto se construye y es construido por otro.

Desde esta perspectiva, la autoproducción es un complejo proceso de humanización que se desenvuelve en una triple temporalidad. La historia de la especie gracias a la cual, se vuelve hombre y comparte el mundo; la historia de la comunidad que lo vuelve miembro y comparte valores comunes y ocupa un lugar; la historia de la experiencia individual que lo hace un ser singular.

El móvil, la fuerza que impulsa, sostiene y le da sentido a ese proceso de búsqueda es el deseo. El autor entiende el deseo como el deseo del “otro”: las expectativas paternas, sociales generales, de las organizaciones a las cuales ha pertenecido y pertenece. También el autor entiende “otro” como objetos: saberes acerca del mundo material y cultural, de la relación con los otros y consigo.

Todos estos mandatos y objetos del pasado configuran su realidad social singular, manifiesta en representaciones, aspiraciones y expectativas que son las que lo determinan y le dan sentido al modo en que se relaciona con el saber. El sujeto confronta el nuevo saber con el que ya tiene, y por lo tanto debe deshacerse del dogmatismo subjetivo. Y también se confronta con otros sujetos que co- construyen, controlan, validan, comparten ese saber.

Desde una perspectiva ético-política, Carlos Cullen interpreta al sujeto como un tercer escenario, oculto, que forma parte del complejo y dinámico proceso social de la educación. Al respecto sostiene “(...) *En este tercer contexto, ‘la otra escena’ está constituida por las singularidades y su resistencia a las mediaciones pedagógicas que buscan determinar una subjetividad educada, y el gran tema es la lucha por el reconocimiento del deseo de aprender y del poder de enseñar. (...)* <sup>42</sup>. De acuerdo con él, en la lucha por el reconocimiento de su dignidad, como alter singular y diverso, los sujetos ponen en juego una convivencia regulada por principios de justicia y responsabilidad.

Desde la perspectiva del análisis institucional, y en un tercer sentido hace referencia al estudio del “*proceso por el cual el sujeto se incorpora y se discrimina de su grupo social en sus características constitucionales y aprendidas.*” <sup>43</sup> Ambos factores son explicativos de

---

<sup>42</sup> Cullen, C. (2004): Perfiles ético-políticos de la educación. Bs. As., Paidós. Material provisto por la tutora.

<sup>43</sup> FERNANDEZ, Lidia, (¿), Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas; Paidós, Bs. As. pág. 37.

la motivación personal para la pertenencia institucional y de la modalidad del vínculo pedagógico.

A lo constitucional o biológico Lidia Fernández le da el significado de etapa evolutiva. Lo aprendido significa la ideología construida por el sujeto en el proceso de socialización previa.

Entre las variables explicativas de este proceso, quedan incluidas las de nivel meso- el factor familiar, y otros grupos de pertenencia en los que se ha socializado, la calidad de la formación y la experiencia profesional. Así como las de nivel macro social en las que se incluyen factores como nivel económico y cultural del medio social al que pertenece el sujeto, el medio geográfico y la ubicación de este en la estructura social.

Según esta autora ambos factores, lo biológico y lo aprendido, influyen en las características identitarias, que a su vez operan a modo de “molde”<sup>44</sup> que filtra la motivación para el aprendizaje, ya sea facilitándolo u obstaculizándolo. Sin embargo, estos moldes del pasado influyen en forma moderada en la motivación, en tanto sufren la intermediación institucional. Esto significa que los aspectos biográficos son una condición determinante del estilo de funcionamiento institucional.

#### Dimensión inconsciente

Desde esta misma perspectiva el sujeto como un lugar de operación institucional, con impacto en los niveles profundos de la psiquis.

Al respecto sostiene Lidia Fernández “*La incorporación de... representaciones y significados en los niveles inconscientes y su asociación con imágenes y representaciones (...) permiten a las instituciones sociales operar sobre la intimidad de los individuos, ordenando su percepción y dirigiendo las atribuciones de sentido según se lo considera normal y deseable*”.<sup>45</sup> Este capital sónico transmitido por la institución le dan al sujeto y al grupo un orden, una cultura desde la cual organizar su mundo, y haciéndolo, lo protegen de un mundo que es caótico y amenazante. En este sentido la institución cumple una función reproductora y defensiva para el sujeto.

A la vez que el sujeto recibe de la institución y se apropia de aspectos y características institucionales, aliena parte de sí a la institución: su producción, su tiempo, parte de su poder,

---

<sup>44</sup> Molde significa esquema cognitivo-emocional.

<sup>45</sup> FERNÁNDEZ, Lidia, (¿), Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas; Paidós, Bs. As. Pág 36



de su personalidad. Respecto de esto último señala el impacto negativo en la psiquis de los sujetos, de la taylorización social, organizacional y del conocimiento de los modelos institucionales y pedagógicos tradicionales

Desde el punto de vista institucional la burocratización, entendida como expropiación del poder de decidir sobre los propios actos, produce una vivencia en el estudiante *“que puede sentirse dividido y parcelado (...) y hacer una profunda alienación de su propio poder para autodirigir su proceso de aprendizaje”*<sup>46</sup>

Del lado del docente, y perdida la posibilidad de seguimiento del proceso global *“puede alienar fuertemente su capacidad de autonomía para dirigir y hacerse responsable de la enseñanza”*<sup>47</sup>.

Esta autora, valiéndose de los estudios de George Mendel señala que, *“(...) cuando el sujeto humano no puede ejercer el poder de hacer sobre su propio acto con un grado de autonomía suficiente se ve compelido a funcionar en niveles regresivos (...)”*<sup>48</sup>.

Cuando esto se da, se produce una doble pérdida de calidad de la tarea: la pérdida producida por la disminución del monto de exploración y en los niveles de compromiso personal. De lo que se puede inferir con facilidad que a mayor concentración de poder de decisión en el mando superior, mayor empobrecimiento en los niveles de producción y de rendimiento del estudiante como del docente y por lo tanto menor satisfacción y desarrollo personal.

Los efectos negativos de la taylorización en la psiquis han sido estudiados por la Teoría Curricular preocupada por el desarrollo integral e integrado de la personalidad.

Desde el punto de vista de Gimeno Sacristán y en el nivel epistemológico del currículo, la modalidad de organizar el conocimiento de manera fragmentada, configura las identidades individuales y colectivas de los actores institucionales con determinadas características.

---

<sup>46</sup> Idem; pág 57

<sup>47</sup> Idem.

<sup>48</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1998), *“El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas Teóricas”*, Paidós, Bs. As., 1ª. Edición, p 58. Nivel regresivo significa “como niño dependiente frente a la autoridad de los padres”. Esta actitud inconsciente obedece al modelo psicofamiliarista del poder vigente que significa la sumisión a la autoridad paterna. Esto es una necesidad de orden psicológico. La transgresión genera sentimientos de culpabilidad

Desde la categoría código curricular yuxtapuesto o “mosaico” adoptada de Bernstein, piensa el problema de las barreras entre conocimientos y sus efectos disociadores en la personalidad individual y colectiva.

Si bien es una categoría que utiliza para analizar los niveles escolares primario y secundario, es pertinente adoptarla para la formación docente ya que es un problema transversal a la educación.

Gimeno Sacristán define a los curricula mosaico como “ (...) *curriculum de componentes yuxtapuestos, en que los elementos se diferencian claramente unos de otros*”<sup>49</sup>

Según el autor esta modalidad de organizar la cultura del currículo tiene un triple efecto en la mentalidad profesional de los docentes. En primer lugar se identifica más con la disciplina que con la enseñanza. En segundo lugar el predominio del individualismo profesional lo hace resistirse a estructuraciones del trabajo en equipos docentes. Y lo que es más importante, disminuye su poder como profesor en tanto se somete a la lógica de la disciplina.

Respecto de esto último sostiene: “*La taylorización del currículo (...) repercute en la desprofesionalización en el sentido de campos (...) más especializados (...) conlleva la pérdida de competencias profesionales, como lo es la pérdida de la capacidad de interrelacionar conocimientos diversos para que el estudiante tenga un sentido coherente*”<sup>50</sup>

Por otra parte, esta profesionalidad así configurada promueve unos valores legítimos de mayor libertad de cátedra y márgenes de libertad. Paradójicamente, estos valores en un marco de centralismo y mayor fuerza del dirigismo, refuerza en la práctica, una visión política de la profesionalidad docente como un mero ejecutor de tareas decididas por otros.

En el estudiante, la especialización combinada con la rutinización de los métodos pedagógicos típica de los modelos educativos tradicionales, dificultan mantener su interés por los contenidos del sistema educativo.

Para Gimeno Sacristán el hecho que la oferta del currículo “mosaico” no se construya en función de las demandas sociales del estudiante, tiene como efecto una cultura carente de significado en su vida presente y en sus proyectos vitales, y por lo tanto de sentido social.

---

<sup>49</sup>GIMENO SACRISTÁN; José, (1994) “El currículum: una reflexión sobre la práctica”, Ed. Morata, 4ª. Edición, Madrid. Pág 92

<sup>50</sup>Idem; Pág 95

Según él esto afecta más a las clases bajas cuya respuesta es el abandono, la desmotivación, la resistencia y el fracaso escolar. Para las clases medias las somete al conflicto permanente entre mundos culturales diferentes solo que tienen más posibilidad de sobrevivir.

La desintegración o fragmentación del conocimiento del código “mosaico” tiene otros efectos en el estudiante.

Por un lado señala que “ *La falta de una cultura integrada en los estudiantes (...) se traduce en un aprendizaje válido para responder a las exigencias y ritos de la institución escolar, pero mucho menos para obtener visiones ordenadas del mundo y de la cultura que nos rodea* ”.<sup>51</sup>

Por otro lado, el conocimiento especializado “*es un obstáculo para la conexión de los saberes con el conocimiento de sentido común, con las particularidades de los contextos sociales y culturales, con la experiencia idiosincrásica de cada estudiante o grupo (...) (porque) el conocimiento especializado queda liberado de toda relación (...) con otra lógica que no sea la ordenación interna de los contenidos de la disciplina*”<sup>52</sup>

Por otra parte, los efectos patológicos derivados de condiciones de trabajo y medio ambiente han sido también demostrados por estudios de salud ocupacional en aquellas personas que recién ingresan en la profesión como en aquellos que tienen más de diez años de trabajo.

El síndrome de “burn out”<sup>53</sup> o cabeza quemada en los profesores refiere a una serie de síntomas que manifiestan el sufrimiento psíquico como el predominio de sentimientos de fatiga, ansiedad, frustración y desesperanza.

La percepción de rechazo prácticamente afecta todas las relaciones vinculares incluso con los estudiantes y disminuye la satisfacción con la tarea que otrora le provocara. Esta percepción se corresponde con actitudes de tipo negativo y no productivo, lo cual afecta su potencia para que aprendan los estudiantes. Si la potencia no se confirma se profundizan los

---

<sup>51</sup> Idem; pág 96.

<sup>52</sup> Idem; pág 97

<sup>53</sup> Creada por Freudenberg en 1974 esta noción significa “sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador” en Garcés, Enrique (2009) “ Tesis sobre burn out” en [http://mobbingopinion.bpweb.net/artman/publish/printer\\_423.shtml](http://mobbingopinion.bpweb.net/artman/publish/printer_423.shtml)

sentimientos de humillación e invalidez personal dando lugar a conductas defensivas de distanciamiento, estereotipia y rutinización, exacerbación del control y distintas formas de seducción.

Estos problemas no solo están en los individuos sino en la organización que lo produce, a través de los modelos institucionales y pedagógicos que le propone al docente, e incidirá directamente en la calidad del aprendizaje e indirectamente en la adherencia institucional.

### El sujeto y lo reprimido

Desde la perspectiva institucional hace referencia a las significaciones reprimidas, los “no-dicho” institucionales.

Fernández sostiene que *“En la intimidad de todas las formas de agrupación y en la de los individuos parece existir el conflicto provocado por la tendencia a encubrir o develar las significaciones<sup>54</sup>, que han sido objeto de represión psicoafectiva o socio-política.(...)”<sup>55</sup>.*

El sentido de la resistencia de los sujetos a elucidar las significaciones instituyentes o cuestionadoras de lo existente, es la protección de estilos sociales e institucionales establecidos a los que adhiere.

Lo institucional es la noción núcleo explicativo para entender que en la intimidad de los sujetos se juega esta dialéctica liberación-represión de las tendencias instituyentes a nivel grupal y organizacional .

Al respecto la autora sostiene *“(...) es la dimensión del comportamiento humano que expresa en el nivel concreto la dialéctica de ese conflicto (...) entre las tendencias a proteger y a cambiar lo establecido”<sup>56</sup>*

### Dimensión sentimientos

El factor emocional es determinante en el proceso de aprendizaje como de enseñanza. La neurociencia ha demostrado esto, entre otras cosas, en el proceso de aprendizaje.

---

<sup>54</sup> En un primer nivel las significaciones psicoemocionales “provenientes del mundo interno de los sujetos que se activan en la interacción según sus condiciones materiales y organizacionales.” En un segundo nivel de significaciones políticas “(...) relacionadas con significaciones derivadas de la ubicación del sujeto en la trama relacional de los sistemas de poder y de las peculiaridades de los sistemas mismos”, Lidia, (¿), Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas; Paidós, Bs. As. P38

<sup>55</sup> Idem. Pág 39

<sup>56</sup> FERNANDEZ, Lidia, (¿), Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas; Paidós, Bs. As. pág. 39

El Modelo cerebral Triuno de Mac Lean lo comprende como formado por tres subsistemas: el reptiliano, el límbico y la neocorteza, los cuales interaccionan permanentemente para la producción de la conducta. Lo que él demostró es que el límbico o del área emocional es el encargado de filtrar lo que almacenamos o rechazamos como aprendizaje y el responsable de la motivación.<sup>57</sup>

Para la perspectiva institucional y en esta misma línea, en la tarea educativa se comprometen niveles complejos de la dinámica personal por la intensidad de las emociones que se ponen en juego.

#### Punto de vista del estudiante

Desde el punto de vista del estudiante, y en un primer sentido, por la amenaza real de ser excluido. Al respecto Lidia Fernández sostiene: “ *Es probable que existan pocas organizaciones institucionales de carácter existencial (Enriquez, 1989) en las que el temor y la amenaza de exclusión tengan tan larga vigencia y estén jugados dramáticamente en la trayectoria del sujeto, como las educativas. Con más fuerza, (...) cuando (...) responden a mandatos selectivos o cuando el sujeto pertenece a sectores desfavorecidos (...) pero igualmente presentes en aquellas que se definen por los signos contrarios*”<sup>58</sup>

Por otra parte a estos sentimientos de temor y amenaza a la exclusión se agregan los sentimientos que en sí genera el proceso de transformación mismo. Porque el aprendizaje se vive con expectativa y a la vez se tiñe de temor y ansiedad porque implica el abandono de conductas por unas nuevas y esto es un riesgo. Riesgo en tanto supone la renuncia a la seguridad de sentirse cómodo en lo “habitual”; una alta dependencia del docente porque puede ser auxiliador pero también amenazante; la desprotección a verse expuesto y exponer ante otros falencias y vulnerabilidades; el riesgo a perder la estima de los otros y ver dañada su autoestima; el temor a la incapacidad temida; la incertidumbre respecto de la ayuda prometida; la ira que provoca el no saber y todo ello mezclado con el interés, la curiosidad y el deseo de aprender.

---

<sup>57</sup> Ruiz Bolívar, Carlos (2009), Neurociencia y educación, en <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc4.htm>

<sup>58</sup> FERNÁNDEZ, Lidia (1999); Crisis y dramática del cambio: avances de investigaciones sobre proyectos de innovación educativa; pág. 10

Como consecuencia de esto y en esta misma perspectiva de análisis, el aprendizaje es comprendido como un proceso constitutivamente difícil con puntos críticos como la capacidad de resiliencia, en el sentido de esperanza y seguir adelante a pesar de las circunstancias adversas, la tolerancia a la frustración, la capacidad de demora, la capacidad de control de la ansiedad y de tolerancia a la ambigüedad.

#### Punto de vista del que enseña

Desde el punto de vista del que enseña está sometido a un conjunto de presiones. En tanto “representante” del sistema social y de los valores aprobados es responsable por la transmisión y reproducción de los mismos. Tiene el deber y el derecho de acotar la autonomía del estudiante y lograr dirigir su comportamiento en función de esos valores. Como efecto de esto último es responsable concreto del aumento de la inseguridad e incertidumbre del estudiante por lo cual deberá responder a las conductas defensivas del mismo.

Cómo responde, depende de los modelos pedagógicos que la institución le ofrece para trabajar. En el tradicional tiene poder reforzado para imponer las reglas por lo tanto el manejo de las defensas del estudiante le es más fácil.

En el otro modelo que intenta disminuir el monto de violencia intrínseca del acto educativo, supone de parte del docente de grandes dosis de empatía, implicación emocional y compromiso afectivo, y capacidad instrumental, para contener las ansiedades del estudiante. Y si no lo hace se ve expuesto a fuertes sanciones por parte de los estudiantes como las actitudes de rechazo, oposición y el conflicto hacia el aprendizaje propuesto por él y hacia su persona.

Entonces desde la perspectiva institucional esto supone para el docente llevar adelante el proceso educativo con gran capacidad de autocontrol y ser sometido al análisis continuo en el nivel individual como colectivo.

De acuerdo con diversos estudios provenientes fundamentalmente del campo de la psicología social y del trabajo y de la educación permiten relacionar la posibilidad y el deseo de trabajar con la autoestima del sujeto, su convicción y seguridad acerca de su poder para alcanzar determinadas metas, su sentimiento de pertenencia al grupo en particular y a la institución educativa en general.

En el caso del aprendizaje, la autoestima como la autoconfianza se vinculan en forma directa con el ser aceptado y valorado como con poseer las herramientas y ayuda teórica y/o práctica necesarias para avanzar en los trabajos.

En el caso de la enseñanza en la motivación por el trabajo tiene un peso muy importante la necesidad de confirmar la potencia, el poder de “hacer crecer” y “dar vida”.

Otros estudios muestran la multiplicidad de factores de orden organizacional que tienen una correlación positiva con la motivación de las personas y esta con la satisfacción laboral y de aprendizaje.

Entre las variables se discriminan aquellas relacionados con el trabajo en sí, de aquellas de nivel psicosocial que conectan las relaciones jerárquicas en el entorno organizacional, con las relaciones entre los actores con su trabajo y la organización con la relación entre pares.

Entre las primeras se distinguen los factores intrínsecos, objetivos, del trabajo. Entre los indicadores están aquellos vinculados con la posibilidad de utilizar el talento y aptitud personal; el trabajo variado, creativo y de desarrollo mental; trabajo de iniciativa y responsabilidad.

Entre las segundas las relaciones de autoridad basadas en la confianza generan entornos de trabajo agradables.

Entre las terceras las relaciones de compañerismo y colaboración favorecen el sentido de equipo

En síntesis lo que estos estudios demostraron es que la promoción del espíritu de trabajo en equipo en toda la organización crea un ambiente de trabajo y de aprendizaje sano y seguro.

## 2.2) El segundo ámbito: la relación docente-estudiante

Este segundo ámbito de complejización refiere al estudio de la segunda variable determinante del aprendizaje: el proceso de las relaciones docente-estudiante en cada una de las materias.

En este nivel la educación es y refiere *“(...) tanto a la acción como al efecto de adquirir conocimiento y hábitos o aptitudes deseables. (...) es un proceso esencialmente dinámico entre dos personas (que) pretende el perfeccionamiento del individuo como persona... busca la inserción activa y consciente del ser personal en lo social (y) proporciona los medios y ayudas necesarias para alcanzar las metas del hombre, partiendo de la aceptación consciente y creadora del sujeto.”*<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> BLAZQUEZ, Florentino y otros “ PEDAGOGIA GENERAL” pág 20

La calidad de la relación del docente hace referencia a las características que reviste la mediación cultural y afectiva que viabiliza los procesos de inserción y discriminación social activa del estudiante. Para que el aprendizaje sea exitoso implica para el estudiante sentirse aceptado y valorado, libertad para trabajar, y la seguridad de disponer de los instrumentos necesarios para avanzar.

### 2.3) El tercer ámbito: el grupo de la clase

Hace referencia a “*la estructura y funcionamiento de las matrices grupales (...)*”<sup>60</sup>. El grupo –clase influye en las relaciones pedagógicas y es fundamental en el desarrollo social, moral e intelectual del estudiante. Diversos estudios de la psicología social han demostrado que el estímulo y actitud del grupo se correlacionan con el rendimiento académico y actitudes hacia el establecimiento educativo.

Al respecto Lidia Fernández sostiene que la pertenencia a sub-grupos en competencia o pacto con otros puede constituirse en obstáculos o en dinamizadores del aprendizaje. Cuando el clima de clase es de tensión y división probablemente presionará a la baja en el rendimiento, más los límites al rendimiento auto impuestos para no perder la estima de los pares. En cambio cuando predominan las relaciones de integración, apoyo y colaboración, el proceso se ve favorecido.

De acuerdo con el Dr. Del Pino<sup>61</sup> el grupo de la clase tiene un papel rector en las orientaciones hacia la profesión. Sirve como punto de partida para conocer a los estudiantes y es el lugar donde nacen las observaciones sistemáticas y es el espacio más cotidiano para recibir las influencias en este sentido. Allí se movilizan el interés cognitivo y luego profesional. El valor de la clase como vía depende de varios factores, entre ellos que el profesor que valore sus contenidos como importantes y atractivos y el tipo de vínculo con el estudiante. El profesor es el primer vínculo con un profesional en funciones. En segundo lugar

---

<sup>60</sup>FERNÁNDEZ, Lidia (1993) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós, Bs. As

<sup>61</sup> Dr. del pino Calderón; J (2010) ; Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo [http://74.125.155.132/scholar?q=cache:apsemmrh2xgj:scholar.google.com/++perspectiva+integrativa+orientacion+vocacional+&hl=es&lr=lang\\_es&as\\_sdt=2000](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:apsemmrh2xgj:scholar.google.com/++perspectiva+integrativa+orientacion+vocacional+&hl=es&lr=lang_es&as_sdt=2000) o <http://www.monografias.com/trabajos80/motivacion-orientacion-profesional-ambito-educativo/motivacion-orientacion-profesional-ambito-educativo.shtml>.



la clase como núcleo organizador permite la aplicación de las otras técnicas como el reforzamiento, la asignación de tareas, los estudiantes y las investigaciones o el sistema tratamiento docente diferenciado.

En la clase se pueden establecer dos tipos de vínculos

a) Vínculo a la realidad

b) Vínculo a la subjetividad

a) El primer tipo de vínculo tiene que ver con el tratamiento del contenido de la materia que se imparte. Para los fines de la orientación profesional es lo más adecuado trabajar desde los presupuestos de la enseñanza problémica para lograr vivencias positivas en el aprendizaje de las diferentes materias y presentar la realidad de la forma más interesante posible. Esto permitirá que el estudiante establezca vínculos positivos con la materia que estudia. Los contenidos abstractos y descontextualizados no lo favorecen.

b) En el vínculo a la subjetividad se busca que el sujeto problematice no la realidad en sí misma, sino su relación con ella. En esto es útil la teoría de la problematización de Freire que plantea que problematizar es una actividad mediante la cual transformamos nuestra conciencia del mundo. Se trata de una actividad en la que no se aceptan irreflexivamente las transferencias de información. En lugar de fundamentarse en lo comunicado, en lo transferido, la problematización se fundamenta en la comunicación, en la actividad dialógica. En el sentido freiriano, la problematización representa uno de los atributos de la conciencia: su capacidad no sólo para pensar sobre los objetos y los eventos sino para pensarse a sí misma, su capacidad para examinar tanto el contenido como los procesos del pensamiento.

#### 2.4) Ámbito organizacional

Es la organización en su calidad de agente educativo la que determina el éxito o el fracaso en el aprendizaje. El estudio de este ámbito es de carácter holístico e incluye variables que en los otros ámbitos no se veían, como los grupos y el sistema de ayudas pedagógicas, y los procesos de dirección y control que originan aquellos.

Dentro del trabajo general del centro educacional, las acciones de orientación son aquellas que permiten ejercer una influencia desarrolladora o reparadora sobre las áreas esenciales que definen el crecimiento del estudiante en una edad y momento determinado, con sus tendencias

y tareas del desarrollo. Con este fin se interviene en la actividad y la comunicación del grupo o del estudiante para facilitar que asuma nuevos roles y vínculos que lo ubiquen en una situación desarrolladora. Estas acciones tienen un carácter intencional y planificado.

En este ámbito se define a la orientación como “(...) *la actividad científica de definir ( e implementar) cómo ayudar con efectividad a alguien en un momento y un espacio dado para facilitarle el mayor nivel de crecimiento personal posible, según la etapa específica de desarrollo en que se encuentre y su situación social y personal concreta. En la orientación educacional (y desde el enfoque que defendemos), ese alguien es el alumno y el espacio es el ámbito escolar*”<sup>62</sup>

En este sentido, la orientación se la plantea como una actividad científica de definir e implementar “*cómo ayudar con efectividad a alguien en un momento y un espacio dado para facilitarle el mayor nivel de crecimiento personal posible, según la etapa específica de desarrollo en que se encuentre y la situación social y personal concreta del estudiante*”<sup>63</sup>

La orientación se planifica - en función del tipo de problema y su expresión subjetiva y grupal- en un periodo relativamente largo, un ciclo o un curso o a corto plazo con una o dos entrevistas para ayudar al alumno a asumir una decisión.

En este ámbito se articula el accionar de docentes y orientadores determinado por una interacción entre los propósitos previos de transmisión y formación de cultura - conocimientos, valores, habilidades, motivos plasmados en programas de enseñanza y las particularidades que nos van revelando los grupos y sujetos, expresadas en las contradicciones que aparecen.

Desde el punto de vista del análisis institucional la organización educativa es una cultura institucional. La organización produce cultura y es una de las determinantes de la identidad

---

<sup>62</sup> DEL PINO ; J (2010) ; Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo [http://74.125.155.132/scholar?q=cache:apsemmrh2xgj:scholar.google.com/++perspectiva+integrativa+orientacion+vocacional+&hl=es&lr=lang\\_es&as\\_sdt=2000](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:apsemmrh2xgj:scholar.google.com/++perspectiva+integrativa+orientacion+vocacional+&hl=es&lr=lang_es&as_sdt=2000) o <http://www.monografias.com/trabajos80/motivacion-orientacion-profesional-ambito-educativo/motivacion-orientacion-profesional-ambito-educativo.shtml>

<sup>63</sup> Idem

profesional. Desde esta perspectiva, la cultura educativa de una organización es definida como el producto de la *“interacción de componentes básicos a lo largo del tiempo (que) arroja una serie de productos materiales y simbólicos”*<sup>64</sup>.

Institucional referida a institución en un triple sentido. Como *“normas- valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas (...) con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos”*<sup>65</sup> Como *“establecimiento, definido como la concreción material y versión singular de una norma universal abstracta”*. En un tercer sentido como *“nivel simbólico de la vida social (...) representaciones y cristalizaciones de significados (...) en los niveles inconscientes y su asociación con imágenes y representaciones (...)”*<sup>66</sup>

Entre los componentes básicos se incluyen al espacio material con instalaciones y equipamiento, un conjunto de personas, un proyecto vinculado a un modelo de mundo y persona expresados en un currículo, una tarea que sufre la división del trabajo y sistemas de organización que regulan relaciones entre las personas y los componentes materiales para el logro de la tarea educativa.

#### 2.4.1) La cultura educativa: aproximaciones conceptuales

Desde el punto de vista del análisis institucional el concepto de Imágenes-síntesis<sup>67</sup> alude a la existencia de un patrimonio cultural colectivo de carácter inconsciente. Esta cultura se compone por un lenguaje, representaciones, concepciones, ideologías y significaciones de distinto tipo, acerca de la relación con el mundo material y humano definidas por los grupos de mayor poder en la organización. De acuerdo con Lidia Fernández la función de estas imágenes es la de actuar como principio ordenador de la realidad desde el cual los directores y docentes toman decisiones, definen lo que se tolera y no se tolera, lo considerado deseable, sobre buenos y malos docentes y estudiantes, etc. Teniendo efectos en la configuración de la identidad de los estudiantes como en la identidad docente.

---

<sup>64</sup> FERNÁNDEZ, Lidia (1993) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós, Bs. As; pág 45-46

<sup>65</sup> Idem; pág 35

<sup>66</sup> Idem; pág 36

<sup>67</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1998), “El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas Teóricas”, Paidós, Bs. As., 1ª. Edición,

Desde otro punto de vista, y desde las Ciencias de la Educación, López Yáñez define la cultura educativa “(...) se trata de significados, creencias, expectativas, normas sociales y pautas de comportamiento que los miembros de la organización o un grupo de ellos comparten.”<sup>68</sup> En este sentido podemos hablar de la existencia de diversas construcciones cognitivo-emocionales dado que no todos perciben y valoran, adhieren igualmente con el sentido de sus signos. Esas percepciones y valoraciones dependen de la posición de rol, la función y la jerarquía dentro de la organización.

Desde este punto de vista, la cultura es a la vez fuerza que une y arena de lucha. Como fuerza unificadora es capaz de construir sentimientos de comunidad, lealtad y compromiso de los que a ella pertenecen. Pero también es arena política de luchas en tanto son los grupos de mayor poder en la organización, los que tienen capacidad de definir e imponer lo que es “válido”.

En este sentido Orlando Pulido sostiene que el sistema cultural es un hecho político “ (...) es producto directo y primario (...) de complejas «transacciones» políticas, informadas sí por contenidos de clase, realizadas entre todo el complejo social. Estas «transacciones» involucran a los dos campos: dominantes y subordinados, cada uno de los cuales «reconoce» y «cede» intereses y necesidades.”<sup>69</sup>

El conflicto de intereses entre grupos y clases se hace más evidente cuando se pretende modificar situaciones establecidas donde unos determinados contenidos-significados están asumidos como “naturales”. Las significaciones culturales instituidas o establecidas son fluctuantes en el tiempo y se sostienen en función de la amplitud del consenso que las apoyan en los distintos momentos. Este último factor permite comprender la invariancia y el cambio en los componentes que definen la identidad institucional.

La cultura tampoco es aséptica o neutral respecto del contexto externo. Para identificar el tipo de relación de la cultura de la organización son pertinentes dos preguntas. La pregunta por la disociación o no respecto de la identidad cultural del contexto al que ella pertenece y en segundo lugar la pregunta por el tipo de respuesta de la organización a las demandas de la

---

<sup>68</sup> MARCELO, Carlos; LOPEZ YAÑEZ, Julián (comp) (s/f) Asesoramiento curricular y organizativo en educación; Cap IV; Ed Ariel, Barcelona; p.93

<sup>69</sup> PULIDO, Orlando (2009); Hegemonía y cultura: introducción a las estructuras culturales disipativas; en [www.anthroglobe.info/docs/hegemonia\\_cultura.htm](http://www.anthroglobe.info/docs/hegemonia_cultura.htm)

población a la que atienden. Las respuestas permiten comprender en grado óptimo la significación en términos de reproducción o transformación de las condiciones culturales del contexto y las condiciones de trabajo que esa población crea a la institución. La integración o no de los intereses y necesidades a la cultura institucional es un factor crítico para el desempeño y los resultados institucionales.

#### 2.4.2) Componentes constitutivos de la cultura del establecimiento El Modelo institucional y sus elementos

##### La política pedagógica

Este concepto macro incluye los componentes culturales del segundo nivel de complejidad respecto de las condiciones básicas definidas por Lidia Fernández y definidos al principio del capítulo.<sup>70</sup>

Entiendo por política como el conjunto de criterios, directrices, orientaciones y normas de actuación escritas que guían el pensamiento durante el proceso de la toma de decisiones y posicionan a la institución. La política pedagógica define lo tolerable y deseable, lo permitido y lo prohibido en la organización. Son valores que tienen por función proteger y estructurar el estilo de funcionamiento institucional. Entre los componentes que la explican incluyo

- Organización del trabajo
- supuestos del modo como se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje;
- definición de los modos de ser y actuar en los distintos roles;
- cómo se concibe el valor del conocimiento
- las funciones de los actores implicados;
- definición del ámbito de operación: ¿dónde se educa, en el aula, en el ámbito que crea la vida institucional, en la relación con la comunidad?;
- definición del encuadre de la tarea en términos de poder-autonomía (directivo-no directivo-autogestivo);
- metodología enseñanza
- metodología de evaluación
- definición de una forma y estilo de control: qué, a quién y cómo se controla;
- amplitud y penetración del control deseado;
- Definición de las relaciones de la organización con instituciones externas

---

<sup>70</sup> Complejidad y distancia respecto a unas condiciones básicas: instalaciones y equipamientos, conjunto de personas, un proyecto vinculado a un modelo de mundo y persona social valorados y expresados en un currículo, una tarea global con sus fines y su organización del trabajo, sistemas de comunicación.

## La estrategia metodológica y el mapa estratégico del currículo de formación

### Definición de currículo como proyecto selectivo de cultura

De acuerdo con Gimeno Sacristán el currículo prescripto es un “(...) *proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada*”<sup>71</sup>

### Componentes de la estrategia metodológica : visión, misión y mapa estratégico curricular

Entiendo que la visión y la misión son el punto de partida y componentes del modelo de estrategia curricular en su dimensión imaginaria

La visión y la misión son factores estructurales de la gobernabilidad de la organización. Desde la perspectiva de la planificación estratégica, entendemos por visión “ *la imagen del futuro de la institución.(...) el sueño generado por sus líderes o por un proceso participativo*”.<sup>72</sup> Es producto del análisis de los mandatos del entorno y de escenarios futuros. Es el sueño generado por sus líderes o por un proceso participativo. Es la utopía de cambio posible y deseable que le da fuerza a las acciones. Las organizaciones educativas se desarrollan y construyen desde la visión de futuro. Esta encierra una tesis que propone acciones desafiantes, casi imposibles pero que tienen resonancia en deseos inconscientes y valores de la vida que pueden ser alcanzados. La identificación de los actores con la visión y el compartirla da un grado de cohesión e involucramiento que les permite comportarse organizadamente.

Dada su capacidad cohesionadora y motivadora, el análisis de las variables que inciden tiene particular interés. Entre ellas sus fundamentos empíricos, políticos y teóricos de la utopía de cambio posible y deseable y su grado de claridad, consistencia y coherencia entre sí.

---

<sup>71</sup>GIMENO SACRISTÁN; José, (1994) “El currículum: una reflexión sobre la práctica”, Ed. Morata, 4ª. Edición, Madrid.

<sup>72</sup> FERNÁNDEZ, Alberto, (2007), El Balanced Scorecard. Ayudando a implantar la estrategia, en revista electrónica Antiguos Estudiantes [www.ee-iese.com/81/afondo4.html](http://www.ee-iese.com/81/afondo4.html), (colgado 11/2007)

La categoría Misión<sup>73</sup> es un planteamiento general acerca del tipo de institución, su propósito principal y sus valores. Es el propósito más importante por el que trabajan y se esfuerzan los miembros de la organización y su razón de ser. Esta se inspira en principios y valores que sustentan el conjunto de convicciones profundas y las grandes políticas que movilizan a todos los actores. Expresa lo que se pretende alcanzar con los principios establecidos y lo que se debe hacer para lograr el éxito al terminar el camino trazado. Finalmente, y sin duda lo más importante, todos los actores institucionales deben identificarse con la visión y la misión, por lo cual es un factor crítico la participación de los estudiantes.

### El mapa estratégico curricular

El mapa estratégico “*es el conjunto de los objetivos estratégicos*”<sup>74</sup> es una construcción que ayuda a ordenar y valorar los objetivos de formación del currículo prescripto ordenados a través de relaciones causales con las necesidades de formación de los estudiantes.

El mapa incluye los ejes de formación, los objetivos prioritarios en las diversas áreas y su desglose en iniciativas estratégicas o actividades para el logro de los objetivos. Por último en él se incluyen los responsables de la coordinación, seguimiento y control de las actividades.

Desde el punto de vista pedagógico hace referencia al conjunto de recursos educativos, de actividades teóricas y prácticas y los contextos que se privilegiarán a lo largo del proceso educativo. Es un factor crítico para el desarrollo intelectual la complementariedad de lo teórico con entrenamiento y fundamentalmente la posibilidad de aplicar el conocimiento en contextos reales

La dimensión del análisis interpretativo son las técnicas implementadas en las  $n$  materias. Por técnicas se entiende el “*repertorio de técnicas de estimulación: información, materiales, oportunidades de indagar, explorar, actividades varias...*”,<sup>75</sup>.

---

<sup>73</sup> Idem

<sup>74</sup> Idem.

<sup>75</sup> Fernández, Lidia; *Instituciones educativas* ...pág., 106

## La ideología

Es un producto cultural que tiene por función preservar, el modelo institucional y el estilo que este expresa, de los cuestionamientos acerca de su adecuación, su capacidad, su potencia. Es la fuente de legitimación del modelo y los resultados.. Además protege las transacciones que se hicieron en el origen del proyecto para resolver las contradicciones entre grupos e individuos. Entre los componentes explicativos de la ideología incluyo las:

*“(...) concepciones acerca de la educación, la escuela y el aprendizaje; ideas sobre los sujetos que se educan y sus probabilidades de desarrollo; sobre el papel y posibilidades de la escuela y los maestros de tener éxito en sus esfuerzos; sobre su responsabilidad y posibilidad de influir respecto del medio social en que está inserta la escuela; (...) sobre la importancia de la educación. Estructura además articulándolas concepciones y representaciones (...) que definen los límites de lo permitido y lo prohibido, lo posible y lo imposible”<sup>76</sup>.*

## Elementos dinámicos

### El estilo

El producto cultural estilo alude a las significaciones reiteradas construidas por los actores acerca del accionar institucional referidas a *“(...) manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones”<sup>77</sup>* De acuerdo con Lidia Fernández es la mejor respuesta que los integrantes han podido dar a las contradicciones constitutivas de su funcionamiento – las luchas y diferencias en el origen entre los fundadores del proyecto y las corrientes de opinión que ellos representan. Por eso es fuertemente defendido cuando es atacado.

### El modelo explicativo del estilo de funcionamiento institucional

- “modos de producción: técnicas<sup>78</sup>, (...) imagen de la tarea, de la relación docente/estudiante, lo esperado, lo permitido, lo prohibido (...)”

---

<sup>76</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1993) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones Críticas. Paidós, Bs. As; págs. 47-48

<sup>77</sup> Idem

<sup>78</sup>Incluye en el repertorio de técnicas de estimulación: información, materiales, oportunidades de indagar, explorar, actividades varias..., (Fernández, Lidia; Instituciones educativas ...pág., 106)



- modos de reaccionar frente a las dificultades: técnicas para diagnosticar, plantear dificultades como problemas; definir necesidades, hacer planes para probar alternativas de acción; gestionar, evaluar. Maneras defensivas de reacción
- formas de percibir y juzgar la realidad, en especial las vinculadas al trabajo, al medio externo y a las interacciones;
- modalidades de comunicación e interacción en los niveles formales, informales y emocionales;
- modalidades de distribución de poder y responsabilidades, directivas y docentes
- modalidades de control y distribución del conocimiento”<sup>79</sup>

### Factores críticos del desempeño organizacional

Cullen sintetiza el conjunto de contradicciones que pautan el desarrollo del proceso educativo en la institución “*autoritarismo y participación, aislamiento y comunicación, planeamientos y espontaneidad, burocracia y profesionalidad, endogamias y exogamias, rutinas e innovaciones, ritos y juegos.*”<sup>80</sup>

Desde el análisis institucional se señala la existencia de cuatro áreas críticas para la toma de decisiones que afectan el desempeño y por lo tanto los resultados de la organización.

De acuerdo con Lidia Fernández las decisiones de los líderes en estas áreas oscilan entre dos polos de tensión complementarios con el predominio de uno u otro según el contexto económico y político del país.

La primer área relacionada con las relaciones con el contexto, y aquí los polos en que se mueve son entre la reproducción-transformación del mismo. La segunda área se relaciona con la autoridad y el poder, aquí la autora ubica la tensión entre la presión a sostenerla o el análisis científico de la realidad como principio regulador del accionar institucional. La tercera área es la relación con los estudiantes a nivel individual y grupal y sus polos de tensión dirección-libertad en el desarrollo. La cuarta área referida también a la relación con los estudiantes y aquí la tensión se da entre el respeto-violencia frente a la singularidad y diversidad de los individuos.

---

<sup>79</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1993). Dinámicas institucionales en situaciones Críticas. Paidós, Bs. As; págs41

<sup>80</sup> Cullen, C. (2004): Perfiles ético-políticos de la educación. Bs. As., Paidós

La tesis de la autora es que según predomine uno u otro polo de la tensión en cada una de las áreas a lo largo del proceso, se configurarán distintos tipos de calidad en los resultados ya sea en la cultura de la organización educativa, en la cantidad y calidad de los egresados y en los grados de gratificación o satisfacción laboral y de aprendizaje.

Asimismo, pero desde la perspectiva de la planificación estratégica, se señala la existencia de tres factores obstaculizadores para el logro de una gestión exitosa del servicio educativo: la carencia de objetivos estratégicos, la pobre comunicación y el no monitoreo del proceso, entendido como el seguimiento del conjunto de actividades.

Desde este punto de vista, entre los indicadores de impacto positivo en el servicio, en tanto aumenta el alineamiento individual, son la inclusión de una planificación focalizada en las necesidades de los estudiantes que se traducen en la estrategia; tener un marco de trabajo pedagógico para la ejecución y para monitorear la ejecución.

Asimismo señalan que una organización con alto desempeño es aquella en la cual presenta indicadores de visión compartida por todos, la estrategia está bien ejecutada y existe una comunicación interactiva. Entre los indicadores de ésta destacan que todos los actores conocen y participan en el cumplimiento de la estrategia, de las evaluaciones y sus resultados y el desarrollo de soluciones colaborativas

En forma similar desde el modelo de la evaluación de recursos de planificación (ERP) <sup>81</sup> distinguen siete factores críticos para el éxito organizacional.

En primer lugar una planificación estratégica con una visión de futuro clara y objetivos alineados o conectados con la visión.

En segundo lugar un liderazgo integrado que significa que lidera la estrategia desde arriba hacia abajo (top-down) y replantea desde abajo hacia arriba (bottom-up) basado en información honesta, correcta y realista. Esto requiere que todas las personas se involucren

En tercer lugar un equipo directivo entusiasmado y comprometido con el proyecto. Es fundamental para el proyecto que el equipo directivo soporte y conduzca el proceso de aprendizaje. Las mejores implementaciones de los proyectos ocurren cuando los directivos se encuentran activamente involucrados en ganar el compromiso y entusiasmo de la gente.

---

<sup>81</sup> División consultoría (2008); 7 factores crítico éxito; en [evluandoerp.com](http://evluandoerp.com)

En cuarto lugar la competencia técnica de los directivos para coordinar actividades complejas y habilidades en las relaciones humanas

En quinto lugar una metodología de trabajo a la altura de las mejores prácticas mundiales.

En sexto lugar lograr la competencia de aprendizaje organizacional para el mejoramiento continuo de la organización.

Por último, lograr la predisposición favorable al cambio de los estudiantes a través de estrategias para superar la resistencia al cambio. Este factor es crítico porque impide no solo la implementación del proyecto sino que imposibilita alcanzar los beneficios esperados con el cambio.

## 2.5) El quinto ámbito: la comunidad social

Desde un modelo integral de desarrollo comunitario <sup>82</sup> y en el contexto socio-histórico actual a nivel local, nacional como regional, las instituciones son el principal obstáculo para el desarrollo sostenible y por lo tanto del logro de sociedades justas, equitativas e igualitarias. De ahí la importancia del factor cultural.

La comunidad social es una condicionante histórica de la organización, ya sea en forma previa o paralela, que le fija fines, tareas, normas y expectativas. La condicionan los problemas a nivel material, cultural y político, las demandas y las respuestas de la organización frente a las mismas.

Cuando hacemos referencia a comunidad social hablamos de una cultura y de instituciones concretas del ámbito educativo como de la sociedad inmediata que se integran en un accionar común para alcanzar objetivos.

Desde el punto de vista cultural es *“una comunidad que tiene una tradición cultivada a lo largo de varias generaciones y que comparte una lengua, una historia, valores, creencias, instituciones y prácticas (educativas, religiosas, tecnológicas, etc.): mantiene expectativas comunes y se propone desarrollar un proyecto común”*<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> MORAN, J.L.: "Modelo integral de desarrollo comunitario" en Contribuciones a la Economía, mayo 2008 en <http://www.eumed.net/ce/2008b/> (consulta 08/2010)

<sup>83</sup> OLIVE, León (2010) Multiculturalismo y pluralismo; p 35; en <http://trabajaen.conaculta.gob.mx/convoca/anexos/Multiculturalismo%20y%20pluralismo.PDF>

En su sentido amplio se entiende como modo de vida y forma de convivencia. Abarca las costumbres, creencias, los valores que comparte la población, la tolerancia frente a los demás sin distinción de razas y sexos, orientaciones y preferencias. Es el núcleo donde están comprendidos como válidos una serie de valores tanto éticos como estéticos, de un conjunto de seres humanos donde hay consenso en las creencias religiosas o metafísicas, en la forma de reproducir la vida material, en la concepción que se tiene de lo bello y de lo bueno.

Tiene por función *"provee(r) a sus miembros de modos de vida que tienen sentido y que abarcan el rango completo de las actividades humanas, incluida la vida social, educativa, religiosa, recreativa y económica, tanto en la esfera pública como en la privada"*<sup>84</sup>

La naturaleza de la cultura es su fluidez. Los tiempos cambian y con ellos la mentalidad de las personas. Si se quieren preservar las tradiciones culturales para hacerlas vivir en el presente, hay que cambiarlas. Esta afirmación puede parecer paradójica para conservar las tradiciones solemos transformarlas, pero al alterarlas para que cobren pleno sentido en el presente adquieren la capacidad de transmitirlos a otros y preservarlas para la posteridad.

Hobsbawm y Ranger hablan a este respecto de "invención de la tradición". El cambio o, para ser más precisos, la reacción ante el cambio, forma parte de la condición humana, razón por la cual quizás tratamos de fundamentar el presente en el pasado con nuestro discurso. De este modo se añade continuidad a algo que, de hecho, sólo es continuo en parte.

La heterogeneidad de las perspectivas culturales puede basarse en función del poder de influencia en la sociedad, dando lugar a las nociones de cultura popular, oficial y cultura de elite.

#### Tipología de culturas:

- cultura popular
- cultura oficial
- cultura de elite

---

<sup>84</sup> Idem p-ag 36

## La cultura popular

De acuerdo con Pulido es el “(...) conjunto de manifestaciones propias del sentido común o concepciones del mundo de las bases sociales subalternas o estratos subordinados de un determinado sistema cultural. La cultura popular corresponde a las bases sociales localizadas entre el límite inferior de la línea de correlación de fuerzas (**LIcf**) y la línea media de correlación (**LCfs**), dentro de las cuales también se encuentra un sector de las bases sociales medias”<sup>85</sup>

La forma característica de la cultura popular es el folklore en el sentido de nuevas concepciones y representaciones del mundo y de la vida de los estratos de la sociedad opuestos a la cultura oficial.

La cultura oficial “representa la instancia de articulación cultural que sintetiza y regula todo el sistema cultural desde una perspectiva hegemónica. En este nivel, se expresa la "neutralización" de las más importantes contradicciones existentes entre las bases sociales y se concreta la configuración del bloque cultural hegemónico”<sup>86</sup>.

No es una cultura impuesta desde arriba que subyuga a la popular sino una instancia de negociación, disensos y consensos entre ambas culturas. Se podría decir que son los puntos en común de ambos bloques y que se expresan en la cultura de las mayorías o de masas.

La cultura de elite es “el conjunto de manifestaciones culturales que expresan las concepciones del mundo de los estratos dominantes que se manifiestan como filosofía (...) expresa los intereses y las necesidades, y la propia concepción de lo que son los deberes y derechos, de las bases sociales ubicadas entre el límite superior de la correlación de fuerzas (**LScf**) y la línea media de correlación (**LCfs**), dentro de las cuales está un sector de las bases sociales medias”<sup>87</sup>

---

<sup>85</sup> PULIDO, Orlando (2009); Hegemonía y cultura: introducción a las estructuras culturales disipativas; en [http://www.anthroglobe.info/docs/hegemonia\\_cultura6.htm#\\_Toc448038412](http://www.anthroglobe.info/docs/hegemonia_cultura6.htm#_Toc448038412)

<sup>86</sup> Idem

<sup>87</sup> Idem

Esta se informa de los procesos de globalización de la cultura y por su posición respecto del desarrollo de las fuerzas productivas se ve influida por las innovaciones del desarrollo tecnológico al estar en permanente contacto con las bases sociales dominantes a nivel internacional. En su interior se encuentran las formas más “elaboradas” de la cultura, el “buen gusto”, el arte, la moda, la ciencia, la tecnología y los estilos de vida ideales basados en el poder político y económico.

### La relación cultura-naturaleza

La relación cultura – naturaleza es interactiva ya que ciertos conceptos de la cultura tradicional, comportamientos y relaciones entre personas pueden tener consecuencias directas sobre el medioambiente natural y viceversa. En el contexto actual globalizado en el cual se trata de imponer la visión europea fragmentada de la relación naturaleza-cultura o sociedad, reivindicar la autoridad local sobre estos procesos ecológicos-sociales relacionados o integrados, resulta crucial en la dinámica de la política local.

En este sentido la noción de perspectiva cultural permite reconocer la posibilidad de alianzas, coaliciones entre culturas localizadas dentro de un continente basadas en elementos de la experiencia común. A modo de ejemplo alianzas entre la gente de la ciudad y el campo del sureste de Asia y de América Latina por la tala de árboles con fines comerciales, comparten el concepto de bosque como fuente de maderas valiosas

La interrelación hombre-naturaleza y su dinámica contemporánea exigen de un cambio radical una trama de acciones que favorezcan la recuperación del equilibrio sostenido del sistema Hombre-Naturaleza.

### 2.6) El sexto ámbito de la sociedad global nacional y continental

De acuerdo con Benedict Anderson las identidades culturales a nivel de naciones pueden ser comprendidas como “comunidades imaginarias” en el sentido que como compañeros miembros nunca llegarán a conocerse, ni estarán con ellos, ni siquiera los oirán, sin embargo, en la mente de cada uno de ellos vive la imagen de comunión. Esto significa que cada identidad demanda un grado de compromiso y lealtad individual y colectiva.

El concepto de cultura se desarrolló en un contexto histórico específico del nacionalismo en el cual se catalogó como una fuerza homogeneizadora y unificadora que, en última instancia,

servía de apoyo al Estado. Tal y como se formuló en Alemania en el siglo XIX, dicho concepto implicaba la búsqueda de una identidad unificadora de regiones y de la clase media, privada de derechos y fragmentada políticamente.

La cultura se transformó en una seña de identidad de la unidad política alemana. Este proceso se puede observar posterior a la fundación del estado-nación uruguayo y la unidad cultural se vio favorecida por la nacionalización realizada por la educación pública. Obviamente esta cultura ocultó las divisiones en el origen del surgimiento del Uruguay como país, como lo ha señalado la historiografía.

En el contexto de la globalización y del neoliberalismo económico la significación de la identidad uruguaya se vio perturbada, resultándonos difícil definir qué elementos nos unen más allá del mate, nuestra “excepcionalidad” como país, ser bajoneados, autoritarios, como lo señalan estudios actuales.

La globalización es un fenómeno de penetración o interpenetración de mercados, especialmente de tipo financiero por un lado y de comunicación e información por otro, que atraviesan las sociedades estatal-nacionales. En la actualidad incluye la penetración cultural, estableciendo redes y flujos asimétricos que penetran las sociedades transformando modos de vidas individuales y colectivas. La desterritorialización, el tiempo real en que ocurren las comunicaciones y la escala planetaria son otros rasgos propios.

El concepto de distanciamiento espacio temporal construido por Giddens da cuenta de este fenómeno para explicar tanto el movimiento histórico de las sociedades tradicionales a las modernas y la parte jugada por la globalización en la aceleración del movimiento comenzado por el proceso de modernización.

El impacto aculturizador en América Latina a los arraigos culturales y tradiciones es notorio por eso se plantea el dilema entre o potenciar esta nueva culturización o intensificar las costumbres y rescatar la identidad existente para que se logre mayor integración social en busca de un equilibrio entre las estructuras política-económica-cultural. En este sentido me inclino por fortalecer el segundo polo de tensión.

El tema de la cultura aparece también en los debates sobre desarrollo económico. Se alude a ella para hacer hincapié en un conjunto de prioridades ajenas al mercado para subrayar el humanismo y la preocupación por lo demás. Esta estadística de mercado ha reaparecido

revisada, en relación con el desarrollo económico y las reformas "neoliberales". Se plantean cuestiones acerca de los valores culturales perdidos en el camino hacia la plena consolidación de las economías de mercado y la globalización.

El haber despreciado las especificidades culturales y las evoluciones históricas necesarias ha conducido, en forma frecuente, a la confusión y al derrumbamiento del orden existente, más que a su cambio.

Volver a imponer un modelo uniforme a culturas y países diferentes es un riesgo para el porvenir económico a escala nacional y planetaria. Creo que estamos en una encrucijada y debemos adoptar una estrategia plural y optar por la diversidad y no por la uniformidad.

Otra arista de la identidad cultural y desde la perspectiva de la escuela antropológica culturalista representada por Mead, Benedict, Linton, alude a la idea que los individuos de una sociedad particular tienen una estructura de carácter común, un patrón cultural que puede ser descrito en términos de rasgos psicológicos. De este modo se habla de mentalidad de un pueblo que consiste en una serie de características psicológicas estables compartidas por los miembros por el hecho de poseer la misma cultura.

Es en este marco que se trató de comprender y explicar el sentido de los símbolos, el lenguaje institucional y la historia de la trayectoria del colectivo humano de la organización otorgándole un sentido socio-histórico y universal a sus significaciones.

En nuestro modelo se incluye el estudio de las tendencias evolutivas a nivel nacional económicas, sociales, políticas y educativas en la coyuntura del año 1960. La mirada multidimensional a la sociedad nacional permitirá responder en grado óptimo a las preguntas por la función liberadora o integradora que se quería para la educación de los sectores populares. Además permitió explicar las razones de la desaparición de esta tradición inventada

En segundo lugar nuestro modelo incluye una mirada a los problemas que tenemos en común en el continente en un intento de superar la mentirosa propaganda de nuestra excepcionalidad nacional más parecida a Suiza que a América. Creo que tenemos un conjunto de valores comunes por nuestro origen latino en lo intelectual, estético y una ética de amor al prójimo. También compartimos problemas económicos, culturales, educativos y la modalidad de



relación con Estados Unidos elegida por los sucesivos gobiernos de cada país ha provocado históricamente grandes divisiones y enfrentamientos entre países hermanos.

Por todo ello en el modelo incluyo la mirada a todas estas tendencias evolutivas a nivel económicos, políticos y educativos negativas o positivas hacia la equidad social en Latinoamérica desde el supuesto que se constituyen en factores que determinan ya favoreciendo u obstaculizando la dinámica a nivel nacional.

### La relación educación-sociedad

Desde mi punto de vista la relación es de mutua dependencia, de doble condicionamiento. La educación en las instituciones “escolares” formales e informales depende de los recursos y legitimidad dada por la sociedad, depende de la situación política y económica que le determinan o no ciertos márgenes de libertad y de poder para determinar los valores que promueve. La sociedad depende de ella porque asegura a través de la socialización secundaria el desarrollo de las capacidades o virtudes ético-morales, cognitivas y afectivas de sus miembros para participar como un ciudadano responsable, amante de la justicia, la libertad y el bien común.

Relacionado con esto y en un segundo sentido la crisis de la sociedad moderna la vincula entre otras cosas a que la educación está en crisis. El no poder cumplir con las funciones para la cual fue creada profundiza y refuerza la crisis de aquella.

Asimismo y en un tercer sentido, la discusión sobre la relación entre ambas la liga a la cuestión del papel de la educación para contribuir en la superación de la crisis del trabajo en general y en el medio rural en particular.

La educación es un hecho socio-cultural y es un problema económico por la urgencia que tenemos como país de tener la mejor organización económica de la sociedad, para poder atender debidamente todas las necesidades colectivas y entre ellas la educación misma.

Si desde el ámbito político nos están proponiendo un proyecto de país que continúe favoreciendo procesos de re-estructuración productiva con la creación de nuevos puestos de trabajo para el quinquenio 2010-2015, la concreción de este proceso no puede ser pensado sin integrar un proyecto educativo público de excelencia y ligado a él el mejoramiento profesional de los docentes. Y un proyecto de excelencia implica un modelo de cultura educativa alternativo al actual en crisis.

Coincidió con la opinión expresada por Emilio Tenti en un seminario para docentes llevado a cabo en 2005 en Montevideo *“en una sociedad del conocimiento una de las tareas más difíciles es distribuirlo, y esto es un problema para crear una sociedad justa”* y luego agregaba que para solucionarlo *“hay que pensar en una estrategia educativa que acompañe proyectos de desarrollo económico de mediano y largo plazo”*. En el contexto de una sociedad del conocimiento, turbulenta y cambiante, las grandes transformaciones económicas no solo requieren de inversión sino y fundamentalmente de un elevado y homogéneo nivel cultural de la gente.

En efecto, pienso que la educación es un factor clave sin el cual el desarrollo económico es una quimera. En este sentido Paulo Freire afirmaba *“Si, por una parte, la educación no es la palanca de las transformaciones sociales, por otra, éstas no se hacen sin ella”*.<sup>88</sup>

## 2) HECHOS ESENCIALES DE LA DINAMICA DE LA FORMACION: LA COMUNICACIÓN Y LA RESOLUCION DE CONFLICTOS

### 3.1) Supuestos previos de la comunicación

Partimos del supuesto de lo comunicativo detrás de lo pedagógico y lo educativo, pero cuestionando el esquema tradicional despolitizado y simplificado en la fórmula de docente-transmisor-estudiante receptor que de lo comunicativo tienen los paradigmas educativos y pedagógicos tradicionales. El esquema alternativo adoptado enfatiza el proceso de comunicación pedagógica entre “emirecs”, en el sentido freireano de interlocutores capaces de producir y compartir significados culturales, en unas condiciones y con unos resultados distintos al esquema tradicional.

En segundo lugar adopto el punto de vista de la comunicación pedagógica en sentido amplio lo cual supone observarla en el nivel intrapersonal, interpersonal docente-estudiante, docente-docente, director-docente, director-estudiante, grupal, entre grupos funcionales en la organización y de la organización con instituciones externas.

---

<sup>88</sup> FREIRE, Paulo (2001), Pedagogía de la indignación Madrid: Ed. Morata; pág 101.

En tercer lugar la multidimensionalidad del fenómeno en sí pudiéndose distinguir las dimensiones: instrumental, emocional, espacial, y ética.

En cuarto lugar una teoría de la percepción que en última instancia fundamenta la forma de conocer, percibir y la comunicación humana.

### La percepción

La importancia pedagógica de definir este constructo teórico radica en que es explicativa de cómo llegamos a conocer.

Según el diccionario de la Real Academia la palabra percepción proviene del lat. perceptio, -ōnis significando 1. f. *Acción y efecto de percibir.* 2. f. *Sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos.* 3. f. *Conocimiento, idea.*~

De acuerdo con esta definición es conveniente profundizar en el concepto de percepción misma así como las diferencias con la sensación y el conocimiento. Para ello hemos considerado como pertinentes los aportes teóricos de la perspectiva de la psicología ambiental.

El objeto de estudio de esta corriente es la interrelación hombre –medio ambiente. Parte de una serie de principios entre ellos el concebir al ser humano como un agente activo, que convive en y con su entorno interactuando con el mismo, modificándolo y siendo modificado a su vez por el entorno. Siendo esta vivencia un proceso afectivo.

El medio ambiente desde esta perspectiva *“no es un espacio neutro y exento de valores, él es culturalmente marcado y (...) parte integrante del comportamiento humano. Aquél vehicula significaciones que son parte integrante del funcionamiento cognitivo y comportamental del individuo.”*<sup>89</sup>

La relación a un espacio dado es, más allá del presente, tributaria de su pasado y del futuro: el contexto ambiental objeto de percepciones, de actitudes y de comportamientos desplegados en

---

<sup>89</sup> NAVARRO CARRASCAL, Oscar E *Psicología ambiental: visión crítica de una disciplina desconocida*; <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-49-psicologia-ambiental-vision-critica-de-una-disciplina-desconocida.pdf>

su seno, toma toda su significación en referencia a la dimensión temporal. Hace referencia a la historia del lugar, la cual esta ligada a la historia de los individuos. Por ello las categorías espacio y tiempo son esenciales.

Otros principios de partida de esta corriente son: <sup>90</sup>

- El entorno como una unidad global sobre la cual se encuentran los procesos perceptivos.
- El factor humano como dimensión esencial de lo ambiental
- La incorporación, en mayor o menor grado, de los aspectos afectivos, cognitivos, interpretativos y valorativos dentro de las teorías sobre la percepción ambiental.
- El compromiso con los sectores populares y su participación en todo el proceso educativo

Desde esta perspectiva entonces la percepción de la realidad es concebida (...) *como resultado de una compleja labor analítico-sintética, que destaca unos rasgos esenciales y mantiene inhibidos otros que no los son, y combina los detalles percibidos en un todo concienciado*" <sup>91</sup>

Como proceso psicológico consiste "(...) *en el reflejo en la conciencia del hombre de los objetos o fenómenos, al actuar directamente sobre los sentidos, durante cuyo proceso ocurren la regulación (ordenamiento) y la unificación de las sensaciones aisladas en reflejos integrales de cosas y acontecimientos*" <sup>92</sup>. En mi opinión me inclino a concebirlo más como refracción en el sentido de alteración que como reflejo ya que da la idea de copia o duplicado fiel lo cual no es así.

### La sensación

La Psicología Ambiental realiza una distinción conceptual entre percepción y sensación de relevancia para la educación. La sensación es concebida como " *es el resultado de la*

---

<sup>90</sup> WIESENFELD; E, (2010) La Psicología Ambiental y el desarrollo sostenible. Cual psicología ambiental? Cual desarrollo sostenible?; Estud. psicol. (Natal) vol.8 no.2 Natal May/Aug. 2003; en [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2003000200007&script=sci\\_arttext&tlng=in](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2003000200007&script=sci_arttext&tlng=in)

<sup>91</sup> Vázquez Rosado Angie; Vygotski y Luria. Dos aliados, dos amigos, dos vidas: un acuerdo teórico-práctico sobre la mente y el protagonismo de lo social; <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-24-1-vygotski-y-luria-dos-aliados-dos-amigos-dos-vidas-un-acuerdo.html>

<sup>92</sup> Idem

*activación de los receptores sensoriales del organismo y de la intervención del Sistema Nervioso Central que decodifica los impulsos nerviosos procedentes de los diferentes órganos sensoriales (...) El proceso de captación de sensaciones es relativamente simple y muy automático, es decir, los receptores sensoriales se activan en función de la presencia o no de estímulos sensoriales”<sup>93</sup>*

Entienden que la percepción desde el punto de vista psicológico es un escalón cualitativamente diferente en el conocimiento más integral y holístico ya que refracta el objeto en su totalidad, en el conjunto de sus propiedades e interrelaciones. Es por lo tanto un indicador de la complejidad de la conciencia. En cambio, entienden que la sensación refleja las propiedades, cualidades de los objetos y fenómenos aisladas y son el eslabón fundamental para que el sujeto perciba los fenómenos del entorno. En ellas se apoya la percepción.

La importancia pedagógica del proceso de percepción es que permite la comprensión del estudiante y, por el hecho de la mediatización de la misma por las experiencias subjetivas pasadas y la experiencia práctica presente, el proceso pedagógico debe tenerla en cuenta. Si ello ocurre el docente podrá dirigir la educación con actividades con valores significativos para el estudiante y estas llegarán a ser comprendidas siendo percibidas por él. Este hecho no es suficiente para que el proceso educativo se vea coronado por el éxito, ya que consideran que deben acompañarlo el gozo estético, la humanización y la afectividad. Entendiendo por humanización a la interacción de sentimientos entre los sujetos participantes entre los cuales han de primar el amor, el respeto, la confianza, los sentimientos armónicos, todos valores instrumentales que lo facilitan.

Desde una pedagogía que apunta a lograr en el estudiante una cultura general integral, con valores, sentimientos y convicciones profesionales consolidadas se debe cumplir otro requisito en el impulso pedagógico: la interdisciplinariedad.

---

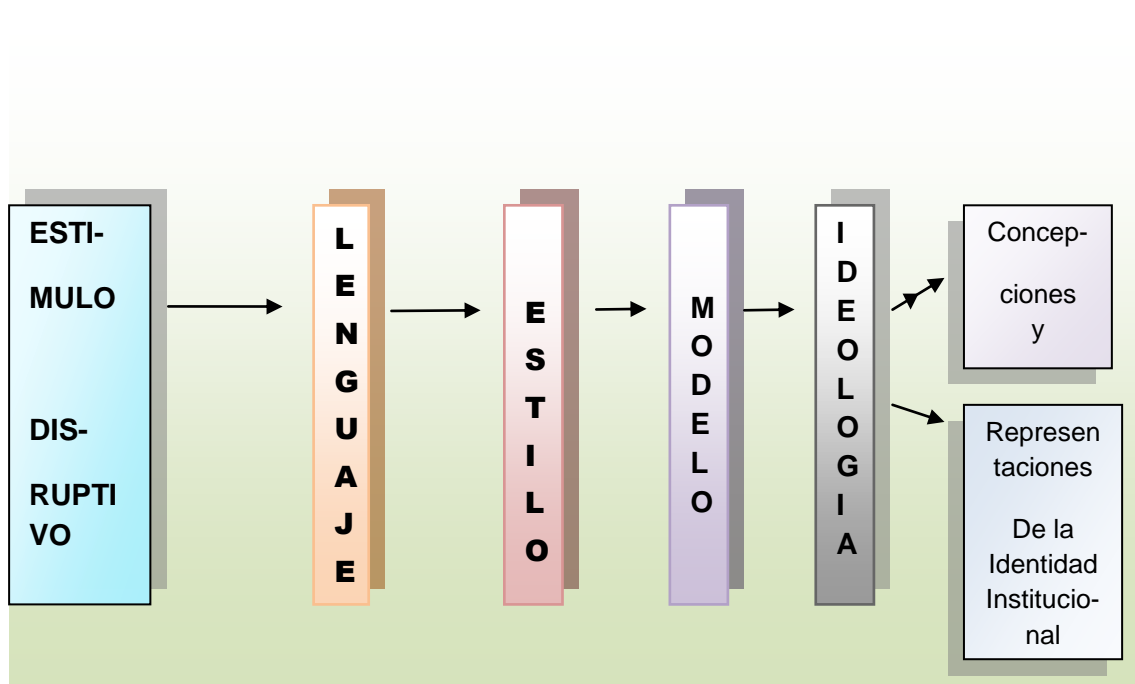
<sup>93</sup> [VALERA, S; et alter; \(2010\); Psicología ambiental. Concepción del entorno sociofísico; http://usd.proves.ub.edu/psicamb/uni2/2210.htm](http://usd.proves.ub.edu/psicamb/uni2/2210.htm)

## Niveles de percepción

De acuerdo con Lidia Fernández la percepción de la realidad se da en tres niveles <sup>94</sup>

- un nivel de lo percibido y dicho que se presenta a la conciencia como valorado y permitido
- el nivel de lo percibido y silenciado, pactos de silencio u omisión, motivo de comunicación clandestina y rumor, que se presenta a la conciencia como rechazado o desvalorizado o merecedor de crítica o repudio
- el nivel de lo no percibido - lo silenciado por la represión, lo compuesto por olvidos, lo que es objeto de negación y no accede a la conciencia pero se expresa en forma indirecta como perturbación inexplicable o cronificada en los niveles anteriores.

## La percepción de la organización y los filtros culturales



Desde la perspectiva institucional Lidia Fernández <sup>95</sup> presenta este diagrama explicativo de la dinámica de la organización, en este caso, frente a un estímulo disruptivo. Esta tesis parte del

<sup>94</sup> FERNÁNDEZ, Lidia, (1997); Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos; en García, Carlos y López Yáñez (comp) (1997); Asesoramiento curricular y organizativo en educación; Ed. Ariel; Barcelona.; pág 162

<sup>95</sup> FERNÁNDEZ, Lidia (1993) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones Críticas. Paidós, Bs. As; pág 52

supuesto que las organizaciones son colectivos dotados de inteligencia y emociones., de personalidad. Al igual que los seres humanos perciben, aprenden poniendo en funcionamiento una serie de filtros culturales que seleccionan lo que dejan entrar o no en el repertorio de la experiencia institucional y funcionan a modo de protección de la identidad institucional.

Esos filtros componen el sistema cognitivo de la organización e incluye por orden el lenguaje que otorga sentido privado al lenguaje público, el estilo entendido como “(...) *cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones.*”<sup>96</sup>

En tercer lugar el modelo y sus componentes, la política pedagógica y la estrategia curricular, que protegen el estilo institucional. En cuarto lugar la ideología y sus componentes: concepciones acerca de la educación, la escuela y el aprendizaje, el maestro, en su función de protección de tres aspectos. En primer lugar al modelo, y la realidad que este expresa, de los cuestionamientos respecto de su adecuación, capacidad y potencia. En segundo lugar protege el tipo de transacciones que se han hecho para resolver las contradicciones constitutivas en el origen del proyecto. En tercer lugar de las demandas paradójicas del ambiente.

### 3.1.2) La importancia de la comunicación en la organización educativa

La comunicación es la base de toda interacción humana y del funcionamiento de todo grupo. La misma existencia del grupo depende de la comunicación, del intercambio de información y de la transmisión de significados. A través de la comunicación los miembros llegan a comprenderse unos a otros, construyen su confianza, coordinan sus acciones, planean estrategias para el cumplimiento de metas, explicitan desacuerdos, etc. Los miembros interactúan a través de la comunicación, y la comunicación efectiva es un prerequisite para cualquier aspecto del funcionamiento del grupo.

Desde la perspectiva institucional, la comunicación de los directivos y los docentes con los estudiantes, es el factor clave para poder enfrentar todo lo que obstaculiza el aprendizaje. El sistema de apoyo docente a nivel individual como grupal, la comprensión de la situación y el suministro de información oportuna disminuye la ansiedad inherente a todo proceso de

---

<sup>96</sup> Idem ; pág 41

cambio y tranquiliza, lo cual les permite gobernar su proceso y superar los obstáculos de aprendizaje.

A nivel laboral estudios actuales de la psicología y sociología han señalado una comunicación no fluida de los directivos como fuente de problemas entre las personas, falta de compromiso y baja en la producción, problemas de entendimiento relacional, peleas y conflictos sindicales, todos factores determinantes del fracaso de los proyectos.

Estos estudios describen algunos indicadores que reflejan el concepto y sus efectos psicosociales en los subordinados.

En primer lugar los objetivos de la organización y de las tareas no conocidos o no bien comunicados y sus repercusiones en los mandos medios y funcionarios que sufren y se desmotivan.

En segundo lugar cuando los directivos o docentes comunican solo los errores, no reconocen los pequeños avances, produciéndose con ello un empeoramiento notorio del clima laboral y de aprendizaje.

En tercer lugar cuando la comunicación se desarrolla informalmente y no es tomada como un elemento de primordial importancia, las distorsiones en la misma crean incertidumbres, temores y desconcierto, incomprensión mutua.

Sintetizando ambos aportes y desde una perspectiva pedagógica preocupada por la satisfacción de las necesidades de comprensión y las expectativas del estudiante como esencia de la organización educativa, los esfuerzos tendientes a reducir la brecha comunicativa de los directivos con los docentes y aquellos con los estudiantes es un factor crítico para el logro de la excelencia académica de la organización. Excelencia significa aquí a una de sus dimensiones referida a la sobre- satisfacción de las necesidades y expectativas de los estudiantes.

### 3.1.3) La mirada a la institución educativa desde el punto de vista de la comunicación.

La comunicación en su definición etimológica proviene del latín *communicare*, que significa comunicar, participar, compartir y, también *communio*, o comunión, participación mutua, asociación– es proceso dialógico, participativo, de vínculo interpersonal.



O Sullivan la define como “*una negociación y un intercambio de sentido, donde mensajes, gente perteneciente a una cultura y “realidad” interactúan para que se produzca un sentido o un entendimiento*”<sup>97</sup>

Recuperando esta comprensión entiendo por calidad comunicativa al liderazgo pedagógico en la organización, en el aula y en la comunidad, que sostiene una comunicación horizontal con los estudiantes a nivel grupal e individual y con los docentes, en el sentido de apoyo, de posibilidad de la pregunta y la respuesta, la presentación de proyectos e ideas, de motivación y coordinación humana, de recepción de quejas y problemas.

De acuerdo con Mario Kaplún, es el cimiento de la organización educativa en tanto “*Educarse es involucrarse en un proceso de múltiples flujos comunicativos. Un sistema será tanto o más educativo cuanto más rica sea la trama de interacciones comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los educandos*”<sup>98</sup>

Influido por Vygotski, Bruner, Freire, Freinet y Julio Castro reivindica bidireccionalidad comunicativa –consigo, con otro(s) - y para la pedagogía un estudiante “hablante” reflexionando no en soledad- como el paradigma educativo tradicional- sino en compañía que facilita y haga más efectiva la apropiación del mundo cultural.

#### 3.1.4) El lenguaje

Desde la perspectiva socio-constructivista y crítica la potenciación de la competencia lingüística del estudiante es vital en tanto comprende al lenguaje como materia prima e instrumento para el desarrollo del pensamiento. A través del lenguaje construye conocimiento y de ahí su importancia como herramienta para el desarrollo de las facultades cognitivas. El legado de los estudios de Vygotski prueba la dependencia directa del desarrollo del pensamiento lógico del lenguaje socializado tanto escrito como oral.

---

<sup>97</sup> FERNÁNDEZ, A; (2008), Construyendo un concepto de lenguaje; en [http://www.google.com/custom?hl=es&cof=S%3Ahttp%3A%2F%2Fwww.infoamerica.org%3BL%3Ahttp%3A%2F%2Fwww.infoamerica.org%2Fdia\\_digital%2Fimagenes%2Fcabecerainfo.gif%3BLH%3A38%3BLW%3A375%3B&domains=http%3A%2F%2Fwww.infoamerica.org&q=definicion+comunicacion+intercambio+de+sentido](http://www.google.com/custom?hl=es&cof=S%3Ahttp%3A%2F%2Fwww.infoamerica.org%3BL%3Ahttp%3A%2F%2Fwww.infoamerica.org%2Fdia_digital%2Fimagenes%2Fcabecerainfo.gif%3BLH%3A38%3BLW%3A375%3B&domains=http%3A%2F%2Fwww.infoamerica.org&q=definicion+comunicacion+intercambio+de+sentido). (documento colgado 11/2008)

<sup>98</sup> KAPLUN; Mario (1998); La gestión cultural ante los nuevos desafíos; en Revista electrónica Chasqui, N° 64.

En un segundo sentido y desde la perspectiva de la Ontología del lenguaje, *“La concepción del lenguaje (...) que ve al lenguaje como acción y, en tanto tal, como una fuerza poderosa que genera nuestro mundo humano.(...) el lenguaje genera realidad. (...) Creamos el mundo con nuestras distinciones lingüísticas, con nuestras interpretaciones y relatos y con la capacidad que nos proporciona el lenguaje para coordinar acciones con otros.”*<sup>99</sup>

Desde este punto de vista, la parte más rica del lenguaje hablado es su carácter generativo y activo por eso a la organización educativa la entiende como conversaciones.

La generatividad del lenguaje significa que a través de él podemos hacer que pasen ciertas cosas, creamos objetos y productos, nos creamos a nosotros mismos y a otros. Construimos relaciones, identidades, transformamos el mundo, abrimos o cerramos posibilidades, motivamos, lideramos. A través de él conferimos sentido, nos entendemos. Por eso las comunidades y sus culturas lingüísticas producen diferentes individuos en tanto los sistemas lingüísticos a los que pertenecemos nos hacen ser lo que somos.

Echeverría atribuye a la capacidad de escucha de los líderes en el aula y en la organización la faceta más crítica en las relaciones interpersonales en general y pedagógicas en particular. Entiende que gran parte de los problemas de comunicación se deben a la falta de escucha.

Escuchar lo refiere al problema del sentido, de la interpretación, y de la comprensión de lo que se oye. La escucha efectiva es activa e incluye tanto lo que la persona está expresando directamente, como los gestos y los movimientos corporales bajo los cuales subyacen sus emociones e inquietudes. Sostiene que escuchar activamente es tratar de entender las inquietudes del otro y hacerle saber de qué "nos hacemos cargo" para poder satisfacerlo. La escucha valida y aumenta la capacidad de acción del habla y es lo que dirige todo el proceso de comunicación interpersonal y entre grupos.

---

<sup>99</sup> Echeverría, Rafael (2009), Ontología del lenguaje; en [http://www.franciscocerda.cl/content/view/172585/Ontologia\\_del\\_Lenguaje\\_en\\_digital.html](http://www.franciscocerda.cl/content/view/172585/Ontologia_del_Lenguaje_en_digital.html) (documento colgado 01/09); p 59-60

Desde el punto de vista de la filosofía y en un tercer sentido, Jiménez Ruiz<sup>100</sup> en una interpretación de Gadamer, define al lenguaje en su triple condición. En primer lugar el lenguaje como sujeto y no instrumento del pensar, en tanto es el pensar mismo del hombre activo y libre.

En segundo lugar es “mundo intermedio mediador” que permite el entendimiento de la realidad. En este tercer sentido y de acuerdo con Gadamer el lenguaje “*Es reconocimiento de nosotros mismos y, por tanto, se adentra constantemente en la corriente de problemas que se nos impone como hombres (... ) El lenguaje no habla de sí, sino (...) se orienta hacia lo abierto, hacia el todo... delinea el vasto horizonte del «ahí» de mundos humanos. (...)*”<sup>101</sup> Las palabras tienen una carga significativa y de sentido extralingüística, es decir, histórica

En tercer lugar es productivo en tanto sirve para comprendernos mutuamente en el sentido de Heidegger “*el lenguaje como un estar de camino a lo común de unos con otros (... ) y no como una comunicación de hechos y estados de cosas a nuestra disposición*”<sup>102</sup> El lenguaje es constitutivamente diálogo para el entendimiento humano.

### Funciones del lenguaje desde la perspectiva lingüística

Desde la perspectiva de Halliday<sup>103</sup> el lenguaje simboliza activamente el contexto social, su cultura. El lenguaje en sí mismo representa el poder social del hablante en una sociedad jerarquizada según sexo, poder, edad, casta y/o clase. Por lo que describir las funciones sociales supone describir el funcionamiento del sistema lingüístico.

### Componentes del sistema lingüístico

---

<sup>100</sup> JIMÉNEZ RUIZ Juan Luis (2009); Lenguaje e Historia: A propósito de la controversia entre Koselleck y Gadamer; en [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6310/1/ELUA\\_13\\_12.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6310/1/ELUA_13_12.pdf), versión electrónica colgada 07/2009)

<sup>101</sup> Idem pág. 291

<sup>102</sup> Idem 292

<sup>103</sup> HALLIDAY; (2010) Una interpretación funcional entre lenguaje y contexto social <http://www.cursos.fhuce.edu.uy/mod/resource/view.php?id=456> (Material colgado docente de metodología de la investigación – Lingüística)

1.- Componente ideacional en el sentido del lenguaje como reflexión y que comprende el componente experiencial y el lógico

2.- Componente interpersonal en el sentido del lenguaje como acción

3.- Textual en el sentido de lenguaje como textura en relación con el medio

A nivel de la semiótica social cuando se investiga la relación entre el lenguaje y el contexto la clave está en los componentes funcionales del sistema vinculados a la estructura gramatical, a la relación semántica entre ellos y a la estructura semiótica de la relación verbal.

En el sistema social se intercambian conductas a través del lenguaje y otros medios semióticos. Un contexto social es

- una construcción temporal o instantinización de significados del sistema social
- una construcción semiótica explicada por tres variables: **campo** de proceso social lo que está sucediendo, **tenor** de relaciones sociales de quienes toman parte y un **modo** de relación simbólica es decir de cómo se intercambian los significados

### 3.1.5) Dimensiones de análisis del hecho comunicación pedagógica

A los efectos analíticos distinguimos cinco dimensiones explicativas de la comunicación. Los distintos conceptos adoptados desde los cuales se mirará las condiciones de la comunicación interna y externa de la organización en sus distintos niveles: interpersonal, entre roles y entre grupos funcionales, y cómo funcionó con las instituciones de la sociedad.

#### 3.1.5.1) Dimensión instrumental de la comunicación

Desde la Teoría de la Comunicación comunicar es la "*transmisión de mensajes a través de un proceso eficiente*"<sup>104</sup> donde tiene gran relevancia el rol de codificadores y decodificadores que cumplen los emisores y receptores respectivamente.

---

<sup>104</sup> SA; Comunicación Efectiva: Definición y Procesos <http://comunicacion-efectiva.blogspot.com/>

Desde esta perspectiva el esquema explicativo del proceso comunicativo de emisor-mensaje-receptor. Diremos que este se compone por las nociones de emisor, receptor, canal, código (s), mensaje, codificación, decodificación y retroalimentación, prealimentación, ruido o barrera, contexto situacional, contexto histórico.

**Emisor.** Es la persona o grupo que se encarga de transmitir el mensaje. Esta elige y selecciona los signos que le convienen, es decir, realiza un proceso de codificación; codifica el mensaje.

**Receptor** aquella persona o grupo a quien va dirigida la comunicación; realiza un proceso inverso al del emisor, ya que descifra e interpreta los signos elegidos por el emisor; es decir, descodifica el mensaje.

**Código** Desde la comunicación hace referencia a “conjunto de signos y reglas para combinarlos que componen el mensaje, y tiene que ser común al emisor y al receptor.”<sup>105</sup> El tipo de signo que interesa son los símbolos.

De acuerdo con Pierce los símbolos “son signos arbitrarios, cuya relación con el objeto se basa exclusivamente en una convención cultural.”<sup>106</sup>. Convención determinada históricamente. Desde el punto de vista semiótico, contribuye a la creación y estabilidad de valores sociales, por el mismo hecho de que se preocupa por el contenido del mensaje y sus implicaciones socioculturales y educativas generadas en el receptor del mensaje. Este punto de vista es de gran relevancia en esta investigación para mirar el proceso de aprendizaje en los individuos, grupo-clase, y de la organización. Contemplando en forma integrada tres ejes de significado de la cultura: valores, conocimientos, capacidades – conocimiento personal, de gestión de las relaciones, cognitivas y de razonamiento.<sup>107</sup>

**Código digital y analógico.** Desde el punto de vista de Watzlawicz en la comunicación existen dos códigos que le dan su sentido. El código digital incluye el lenguaje verbal El código analógico es de orden de lo no verbal, la gestualidad corporal y la entonación de la voz es lo que envuelve el código digital, y ambos la explican

---

<sup>105</sup> SA; Enfoques interdisciplinarios y la problemática de la comunicación humana;  
<http://comunicacion.idoneos.com/>

<sup>106</sup> SA; (2010) Semiología conceptos y calificaciones; en <http://www.revistaletros.com/pdf/83-070a073.pdf>

<sup>107</sup> Modelo Inteligencias múltiples de D. Goleman e Inteligencia de Robert Sternberg

**Canal:** El proceso de comunicación que emplea el código precisa de un canal para la transmisión de las señales. A nivel de las personas y desde la perspectiva de la Programación Neurolingüística canal refiere a los sistemas sensoriales visuales, auditivos, olfativos, kinestésicos, gustativos. Estos conforman el sistema representativo y determinan junto al pensamiento la percepción humana.<sup>108</sup>

De acuerdo con esta perspectiva tenemos preferencia por uno de los sistemas sensoriales para captar la realidad, evocar recuerdos, rapidez para responder, etc.

En función del canal que dirige la percepción se clasifica a los sujetos en: personas visuales, las auditivas y las kinestésicas. Las primeras captan la realidad a través de los ojos y recuerdan a través de imágenes. Las segundas a través de los oídos y recuerda sobre la base de los sonidos. Los kinestésicos perciben a través de las sensaciones táctiles.

Caraveo formula en un estudio la relación estrecha entre aprovechamiento escolar y canal de percepción preferido por los estudiantes que da lugar para la educación a la tesis de necesidad de los docentes de utilizar todos los canales para facilitar la comprensión de la información.

<sup>109</sup>

Desde la perspectiva de la comunicación organizacional canal se define como “*el medio físico a través del cual se transmite el mensaje.*” En una organización educativa los canales de comunicación externa “*son todas aquellas comunicaciones dirigidas a públicos externos, con el fin de mantener o perfeccionar las relaciones públicas y así proyectar la mejor imagen corporativa de la institución*”<sup>110</sup>. Pueden ser las relaciones públicas a través de actividades y programas creados para sostener las buenas relaciones con los diferentes públicos que forman la organización; la publicidad conformada por los distintos mensajes a través de los distintos medios masivos con el propósito de incrementar el servicio; y la publicidad institucional como una herramienta de las relaciones públicas; ya que evoca en el público una imagen favorable de la organización. La retroalimentación de la información del contexto es un instrumento clave para la evolución de la cultura organizacional.

La comunicación interna incluye actividades de trabajo de los docentes y directivos y de apoyo pedagógico y aquellas destinadas a mantener las buenas relaciones entre los miembros

---

<sup>108</sup> Glosario términos PNL, en <http://www.pnlnet.com/chasq/a/13>; (colgado diciembre 2008)

<sup>109</sup> UNIVERSIDAD PANAMERICANA, FACULTA DE PEDAGOGIA; (2010) Estilos cognitivos; en <http://www.itziarzubillaga.net/bpe/notas/add/Nota%20de%20Estilos%20Cognitivos.pdf>

<sup>110</sup> SA(2009); en <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/invcomunorga.htm>

por medio de circulación de mensajes que se originan por los diversos canales, con el objetivo de diálogo, unión y motivación para alcanzar los objetivos de aprendizaje del currículo.

Los canales de comunicación pueden ser escritos: memorandos, informes, ordenanzas; reglamentos, cartelera informativa, revistas de los estudiantes y de la institución, boletines, Verbales; entrevistas, reuniones de trabajo, conferencias, asambleas.

La selección del medio más adecuado para transmitir la información dependerá del tipo de conocimiento, de quienes deberán recibirlo y las condiciones que se requieren para el mejor entendimiento. Esto último depende de la concepción que del aprendizaje efectivo tiene el modelo pedagógico institucional. Para los directivos la selección del canal es un aspecto crítico para gestionar exitosamente la crisis constitutiva del acto de educar.

De acuerdo con Carnegie<sup>111</sup>, y trasladadas sus reflexiones al ámbito pedagógico, cuando impera el clima de ansiedad en el aula y en la organización, la comunicación pedagógica se vuelve efectiva cuando los líderes tienen en cuenta los distintos canales a través de los cuales las personas aprenden y se comunican para poder llegarles a todos.

El segundo indicador de la comunicación efectiva es la claridad y precisión del mensaje en tanto la ambigüedad es enemiga en momentos de crisis.

En tercer lugar eligen a la mejor persona/mensajero para hablar en el grupo.

En cuarto lugar prefieren las reuniones cara a cara varias veces con el grupo. En situaciones de stress, un interlocutor puede no escuchar cuando un mensaje es dicho por primera vez, o puede no leer el material impreso entregado en una primera reunión. Las sesiones de seguimiento le dan la oportunidad de repetir la información hasta que todos la incorporen. Multiplicar los encuentros también brinda a los estudiantes más oportunidades de evaluar -y expresarle- qué tan bien el/los director/es están encaminando el mensaje.

En quinto lugar fomentan retroalimentación porque la comunicación no puede ser solamente "de arriba hacia abajo", particularmente en una crisis. Esto significa un director/a abierto escuchar, a recibir preguntas, inquietudes, ideas, preocupaciones, insights de todos los miembros de la organización. Generar espacios para reuniones frecuentes con grupos e individuos como forma de fomentar la conversación.

---

<sup>111</sup> CARNEGIE, Dale (2010) Claves para lograr una comunicación efectiva  
[http://www.bumeran.com.ar/articulos\\_empresas/30/67960/clavesparalograrunacomunicacionefectiva.html](http://www.bumeran.com.ar/articulos_empresas/30/67960/clavesparalograrunacomunicacionefectiva.html)

Un sexto indicador es la planificación de las respuestas y la/el responsable de dirección para manejarlo. Las acciones rápidas y seguras ante situaciones de incertidumbre generadas por el miedo al cambio tranquilizan a las personas y les brindan confianza en sus líderes.

**Mensaje** Es el resultado del proceso de codificación. Aquí se expresa el objetivo que persigue el comunicador y lo que espera comunicar a su destinatario

**Codificación** Es un proceso que convierte las ideas del comunicador en un conjunto sistemático de símbolos, en un idioma que exprese el objetivo que este persigue.

**Decodificación** Es necesario para que se complete el proceso de comunicación y para que el receptor interprete el mensaje. Los receptores interpretan (decodifican) el mensaje sobre la base de sus anteriores experiencias y marcos de referencia.

**Prealimentación.** De acuerdo con Kaplún para atender la diversidad de estudiantes, el docente facilitador parte de la escucha del otro, de sus inquietudes e intereses de sus conocimientos y experiencias, sus esperanzas y temores, que quiere poner en comunicación. Es más que retroalimentación en tanto implica un conocimiento lo más profundo posible del educando y una apertura continua a escucharlo a lo largo del proceso educativo.<sup>112</sup>

**Retroalimentación.** Desde la perspectiva de los sistemas complejos hace referencia al mecanismo circular del flujo continuo de trabajo e información con el ambiente o entorno, presente en sistemas vivos, psíquicos y sociales.<sup>113</sup> Este flujo le permite mantenerse estable a lo largo del tiempo. Si éste es adecuado asegura la estabilidad del efector su adaptación al cambio ambiental. La retroalimentación permite el control de un sistema, y que el mismo tome medidas de corrección, en base a la información retroalimentada.

La retroalimentación puede ser positiva o negativa y ambas son polos de tensión de la comunicación complementarios del proceso. Cuando predomina la primera, los sistemas se vuelven dinámicos adaptándose a los contextos cambiantes. Si predomina la segunda tiene grandes problemas de supervivencia y en casos extremos la muerte.

---

<sup>112</sup> KAPLUN, Gabriel; (2007), Aprender y enseñar en tiempos de internet Cap 3 La pedagogía de la EaD con NTIC: ¿transmisión o construcción de conocimientos?, en <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/kaplun/index.htm>

<sup>113</sup> LOPEZ YAÑEZ, Julián, (2002) “El ambiente enrarecido de la teoría sobre el cambio planificado y la búsqueda de aire fresco”, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año X, N° 20, Bs.As., Diciembre.



La retroalimentación negativa se caracteriza por la homeostasis (estado constante) por lo cual desempeña un papel importante en el logro y el mantenimiento de la estabilidad de las relaciones. Devuelve al emisor toda la información que necesita para corregir la pauta de entrada. La información se utiliza para disminuir la desviación de la salida con respecto a una norma establecida, minimizando el cambio. Mantiene el sistema estable y que siga funcionando.

Retroalimentación positiva o reforzadora. Es el mecanismo que crea el potencial que lleva al cambio, esto es, a la pérdida de estabilidad o de equilibrio “(...) *originándose nuevas estructuras o pautas de organización y de conducta de los elementos del sistema y de éste en su totalidad*”<sup>114</sup> La información actúa como una medida para aumentar la desviación de la salida y resulta así positiva en relación con la tendencia hacia la inmovilidad o la desorganización.

Las relaciones pedagógicas pueden entenderse como circuitos de retroalimentación.

### **Ruido o barrera**

Durante el proceso de comunicación, el mensaje puede sufrir algunas interferencias que afectan la recepción y comprensión del mismo

Por barreras personales de la comunicación entiende Aguila que “*surgen como consecuencia de las particularidades psicológicas de los que se comunican (carácter, temperamento, intereses, dominio de las habilidades comunicativas) o a causa de las particularidades psicológicas que se han formado entre los miembros (hostilidad, desconfianza, rivalidad) que pueden haber surgido no sólo por la combinación de las características personalológicas de cada uno sino también por factores circunstanciales que los han ubicado en posiciones contradictorias o rivalizantes según la situación en que se encuentran (guerras, lucha de contrarios por un objeto o sujeto en la que la ganancia de uno signifique la pérdida del otro*”<sup>115</sup>

Existen varios factores que obstaculizan la comunicación:

---

<sup>114</sup> Idem, pág 35

**115** AGUILA, Y; (2010); Comunicación en la vida cotidiana; en <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/comunicacion.shtml>

Físicas: son interferencias que ocurren en el ambiente físico donde se desarrolla la comunicación como la distancia física, un ruido, etc.

Semánticas: aquellas que tienen que ver con el significado que se le da a una palabra en tanto los símbolos con los que nos comunicamos son polisémicos. Si al interpretar elegimos el significado diferente al que eligió el emisor podemos tergiversar el mensaje. O por no tener en cuenta los contextos – del discurso, de la cultura del lugar, del contexto externo - en que se utiliza una palabra, o un símbolo, que son los que deciden su significado.

Personales: son las interferencias que parten de las características del individuo, de su percepción, de sus emociones, de sus valores, de sus deficiencias sensoriales o de sus malos hábitos de escucha o de observación. Las personas ven y oyen aquello con lo que están sintonizados emocionalmente, las creencias y valores actúan como filtros, la comunicación no puede separarse de la personalidad y ésta influye en las percepciones que se realizan.

Por ejemplo, la percepción de falta de confianza del estudiante en el docente como persona o como autoridad. Los juicios de desconfianza del estudiante en cuanto a la habilidad intelectual y dominio del contenido; o en relación con cualquiera pregunta que pueda estar reñida con cuestiones religiosas o morales o con sistemas de creencias. Estas barreras existen en forma permanente, tanto a nivel consciente como inconsciente, y cuando un estudiante las vivencia el foco de la atención se desplaza.

Tipos de barreras a nivel de la organización que dificultan la comprensión y por tanto la efectividad.

Culturales: entre la cultura de la organización y la cultura del medio o contexto social; entre aquélla y la que portan los estudiantes. La repercusión para la cultura institucional es el aislamiento y la obsolescencia rápida de la misma.

Curriculares: son las fronteras entre las materias que componen el currículum Desde la perspectiva de la Teoría curricular Gimeno Sacristán tipifica y define el código como uno de los tres componentes para el análisis de currícula concretos. <sup>116</sup> El código curricular tiene repercusiones sobre tres aspectos. Sobre el poder del docente sobre su acto, la experiencia del

---

<sup>116</sup> Contenidos, códigos y prácticas explican la cultura organizada del proyecto cultural del curriculum.

estudiante de lo que puede obtener de él en cuanto al tipo de conocimiento que accede y sobre la propia estructura y funcionamiento del sistema educativo.

El tipo de código curricular de la especialización denominado curricula “collection” *entendido como yuxtaposición de materias, con separación nítida entre unos y otros.*<sup>117</sup> Desde su perspectiva la taylorización del currículo ha repercutido en disminución de la competencia docente en poder correlacionar conocimientos diversos para que el estudiante que los recibe tenga un sentido coherente. Desde el punto de vista de la especialización impone una cultura y un modelo de educación que dificulta mantener el interés del estudiante por los contenidos.

Funcionales: El código de separación de funciones *“es la división de funciones entre profesores y estos y otros profesionales.”*<sup>118</sup> A este lo denomina taylorización del trabajo con múltiples consecuencias:

- a) En la identidad profesional de los docentes: la pérdida unidad labor y la desaparición de competencias profesionales como la de los esquemas (teóricos) racionalizadores de las prácticas y creciente alejamiento sobre el diseño del currículo. Esto configura políticamente una identidad de simples receptores de un currículo prefigurado, y todo ello repercutiendo en la identidad profesional y configurando menor autonomía y por tanto menor desarrollo profesional. Según Gimeno Sacristán se basa en la desconfianza hacia los profesores y en la falta de preparación del mismo, se le imponen esquemas técnicos, volviéndolos en simples ejecutores.
- b) La taylorización de funciones establece una barrera entre la función de enseñanza de la función de atención al estudiante que difícilmente pueda ser suplida por la función tutorial. La solución de esto es para el autor la coordinación docente y cumplir la doble función de enseñanza y atención al estudiante
- c) La especialización del profesorado ligada al currículo collection plantea serias dificultades para la organización educativa, en cuanto a reconversiones periódicas ligada a la evolución del saber y al cambio de demandas en función del contexto histórico. La mentalidad configurada en este código, según él, genera resistencias a planteos de proyectos pedagógicos basados en curricula integrados.

---

<sup>117</sup>GIMENO SACRISTÁN; José, (1994) *“El currículum: una reflexión sobre la práctica”*, Ed. Morata, 4ª. Edición, Madrid; pág 92

<sup>118</sup> Idem.

- d) A nivel de la comunicación horizontal puede generar competencia y conflicto entre responsabilidades.

Barreras en la comunicación vertical ascendente:

- a) A nivel de la persona que está comunicándose hacia “arriba” puede sentir amenazas para sí misma y para su estabilidad.
- b) cuando la significación del mensaje es alterado en la medida que va recorriendo las distintas áreas y no existe una vía de comunicación directa.
- c) La cantidad y clase de información hacia arriba se ve alterado por la jerarquía en el sentido de que dice lo que la dirección espera que le diga
- d) Cuando los directores no son receptores de la retroalimentación desalentando a los subordinados a presentar información desfavorable o iniciativas a la dirección
- e) Cuando se tiene acceso a la comunicación con los directores en función de la afinidad y los círculos de atenciones formados en la organización

Barreras en la comunicación vertical descendente causadas por:

- a) Los excesos de ordenes y directivas saturan los canales de comunicación descendente
- b) La comunicación unidireccional que inhibe una retroalimentación en caso que el mensaje haya sido poco claro para los mandos medios

**Contexto situacional inmediato** – Refiere a las circunstancias que rodean el hecho comunicativo de aula y organización y que contribuye a su significado

**Contexto histórico.** Refiere a las circunstancias externas socio-políticas, económicas, etc que le dan significado y sentido.

Patrones de relación en la comunicación <sup>119</sup>

---

<sup>119</sup>SA (2009); Teoría de la comunicación humana; Watzlawick; [http://html.rincondelvago.com/teoria-de-la-comunicacion-humana\\_watzlawick.html](http://html.rincondelvago.com/teoria-de-la-comunicacion-humana_watzlawick.html)

En la comunicación se distinguen un nivel de contenido y uno de relación. Toda comunicación implica un compromiso y por ende define la relación. Una comunicación no sólo transmite información, sino que, al mismo tiempo impone conductas. De acuerdo con Jackson la regla de relación hace referencia a que en la comunicación los participantes se ofrecen entre sí definiciones de su relación o cada uno de ellos responde con su propia definición de la relación que puede confirmar, rechazar o descalificar la identidad del otro. Según él, los patrones de relación que regulan los intercambios comunicacionales oscilan entre dos polos simétricos o complementarios, según estén basados en la igualdad o en la diferencia.

#### Relación simétrica:

Cuando los participantes tienden a igualar su conducta recíproca. Esta relación se caracteriza por la igualdad y la diferencia mínima.

En una relación simétrica existe siempre el peligro de la competencia entre individuos como entre grupos. Esta tendencia explica la calidad de escalada que caracteriza a la interacción simétrica. Cuando esta pierde su estabilidad da lugar a lo que se llama una escapada. Entre los indicadores de la escapada son las peleas y en casos extremos la “guerra” más o menos abierta.

En casos de relaciones simétricas maduras cada participante acepta las características del otro, lo cual lleva al respeto mutuo y a la confianza e implica una confirmación realista y recíproca del *self* (el propio yo). Cuando una relación simétrica se derrumba, por lo común se observa más bien el rechazo que la desconfirmación del *self*.

#### Relación complementaria:

La conducta de uno de los participantes complementa a la del otro. Esta relación está basada en un máximo de diferencia. En una relación complementaria hay dos posiciones distintas. Un participante ocupa la posición superior o primaria, mientras que el otro la posición inferior o secundaria. En cualquiera de los dos casos, es importante destacar el carácter de mutuo encaje de la relación en las que ambas conductas, disímiles pero interrelacionadas, tienden a favorecer una a la otra. (Ej: docente-estudiante, directivo-docente)

En las relaciones caracterizadas por la complementariedad rígida equivale en general a la desconfirmación del *self* del otro. En tales relaciones se observa un sentimiento progresivo de frustración y desesperanza en los dos participantes o en uno de ellos. Predominan sentimientos atemorizantes de extrañamiento y despersonalización o de indiferencia.

### Información y conocimiento en la organización

Para la organización el conocimiento es un proceso cognitivo, de razonamiento colectivo integrando la información para resolver las paradojas y contradicciones que obstaculizan el logro de objetivos, que se presentan en la institución y fuera de ella. Por otra parte en las organizaciones educativas dinámicas la información constante, analizada y rápida son indispensables para responder a las necesidades cambiantes del interior como del contexto.

De acuerdo con Lidia Fernández y López Yáñez la toma de decisiones es el movimiento de aprendizaje a través del cual la organización hace, prueba nuevas cosas, supera obstáculos/problemas y avanza, evitando caer en situaciones dilemáticas. Para que se instale una dinámica progresiva<sup>120</sup> o de aprendizaje<sup>121</sup> el colectivo debe vivir a la organización y los problemas como propios, reconocer sus propias capacidades de hacer y su autonomía respecto del contexto. Aprendizaje significa aquí en el sentido de que las dificultades son tratadas como problemas a resolver dando lugar a su racionalización y planificación de las acciones innovadoras tendientes a superarlo.

De acuerdo con Fernández la forma idiosincrásica de la organización para responder a estas crisis singulares dependen de cuatro factores como las características geográficas y socio-históricas, el mandato o utopía social presente en fines y objetivos y su proyecto, el rasgo de los fundadores y autoridades y la cultura y estilo de funcionamiento

#### 3.1.5.2) Dimensión emocional de la comunicación

Las relaciones humanas ya sean de trabajo o educativas se dan siempre desde una base emocional, donde se da un continuo entrelazamiento entre emociones y lenguaje, emociones e información. Sentimientos y aprendizaje son inseparables por lo que obliga a los que enseñan a tenerlos en cuenta como factor determinante de la calidad del proceso.

---

<sup>120</sup> CONCEPTUALIZACION DE LIDIA FERNÁNDEZ.

<sup>121</sup> Conceptualización de Julián López Yáñez

Desde la perspectiva de la Psicología Educativa el papel y valor de la comunicación primaria o emocional fue definida por Wallon como factor central en los procesos de humanización del hombre en tanto generadora del psiquismo. En su tesis en la emoción y el lenguaje están las señas de su identidad y gracias a la primera y a través de ella el recién nacido se convierte de ser biológico en ser social,. Por otra parte es el factor responsable de los procesos de individuación.

Desde esta perspectiva, la emoción posee un valor adaptativo y genético, ya que es capaz de generar nuevas estructuras de conocimiento. En igual sentido Lidia Fernández plantea que el vínculo de identificación afectiva es co-responsable del aprendizaje junto con los procesos de desestructuración-reestructuración cognitiva.

### Definición

La comunicación emocional “antes y más allá de las palabras”<sup>122</sup> hace referencia a la comunicación no verbal entendiendo a esta un tipo de realización en la cual las personas “*Se expresa de forma verbal y no verbal. La forma de comportarse, la expresión facial, la postura corporal, diferentes gestos, todos transmiten significado que aumenta, elabora o, incluso en ocasiones, contradice lo que el paciente articula de forma verbal. El timbre de la voz, el ritmo del discurso, las expresiones metafóricas y la configuración del material transmiten más significado allá que sólo mediante el discurso verbal. Todos estos se perciben en ocasiones de forma subliminal y se elaboran y conceptualizan de forma inconsciente, p.e., intuitivamente.*”<sup>123</sup>

Desde el punto de vista de psicología institucional el proceso de comunicación emocional configuraría el basamento de la relación social en tanto influye en los otros, e induce experiencia. El análisis de esta dimensión es explicada, por los conceptos de clima y motivación. Estos permiten desentrañar los mecanismos a través de los cuales se configura, el clima o atmósfera psicológica a nivel grupal y organizacional.

---

<sup>122</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1998), “El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas Teóricas”, Paidós, Bs. As., 1ª. Edición, p18.

<sup>123</sup> BUCCI; W (2010); Caminos de la comunicación emocional  
<http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000189&a=Caminos-de-la-comunicacion-emocional>

## Clima de aprendizaje y laboral

Para que el aprendizaje se vea coronado por el éxito requiere, entre otras cosas, de la creación y mantenimiento de un ambiente agradable a través de una comunicación efectiva que propicie el diálogo y la reflexión libre y voluntaria y la expresión emocional. Las corrientes institucionalistas señalan que los estudiantes para involucrarse en el aprendizaje necesitan un clima afectivo distendido y de aceptación y elevado grado de libertad para trabajar, confianza y ayuda docente.

El fomento de un tipo de clima distendido se fundamenta en que al favorecer estados psicológicos de seguridad, confianza y respeto mutuo, los estudiantes logran una disposición favorable hacia la participación e implicación en su aprendizaje.

Diversas investigaciones en educación han demostrado que existe una estrecha relación entre motivación y aprendizaje. Algunos estudios señalan que los docentes evaluados como “motivantes” logran que se aprecie y estime la materia que imparte.<sup>124</sup>

A nivel laboral las reflexiones se orientan en el mismo sentido de considerar la motivación de los directivos como el factor clave para el buen del desempeño organizacional y como responsabilidad básica de aquél. Se considera que el comportamiento de un líder es motivante en la medida que satisface las necesidades de participación, y empoderamiento o potenciación de los subordinados a través de información, guía, apoyo necesarias para un desempeño laboral comprometido y participativo.

En este sentido el liderazgo se vincula con el concepto de “coaching” comprendido como entrenamiento con herramientas técnicas y anímicas para enfrentar la toma de decisiones en su trabajo. El empowerment es un proceso de autonomización del trabajador en tanto el líder comparte información relevante para darles el control sobre los factores que influyen en su desempeño laboral.

---

<sup>124</sup> Salgado Paz, Ibrain (2009) La motivación, necesidad de la Pedagogía; <http://www.uh.cu/static/documents/TD/La%20motivacion%20necesidad%20Pedagogia.pdf> (doc colgado 04/09)



## Concepto de motivación

### Motivación en el trabajo y en la enseñanza

Desde el punto de vista de la administración científica para la cual la motivación del trabajador es la búsqueda del dinero y por las recompensas salariales en materia de dinero. El hombre es un homo economicus. La teoría alternativa la propone Elton Mayo según el cual el ser humano es motivado más por recompensas sociales y simbólicas. La motivación laboral sería “ *Para os autores humanistas, a motivação é o impulso de **exercer estorco** para o alcance de objetivos organizacionais **desde que** também tenha condição de satisfazer a alguma necessidade individual.*<sup>125</sup> Es la tensión persistente lo que lleva a un sujeto a alguna forma de comportamiento con el objetivo de satisfacer una o varias necesidades.

De acuerdo con Chiavenato a esta perspectiva del trabajador subyacen los siguientes supuestos: “ 1. *Os trabalhadores sao criaturas sociais complexas dotados de sentimentos, desejos o temores (...)* 2. *el comportamento o trabalho é uma consequencia de muitos fatores motivacionais (...)* *as pessoas sao motivadas por necessidades humanas e alcançam sua satisfação por meio os grupos sociais que interagem. Dificuldades em participar e em se relacionar provocam elevacao da rotatividade de pessoal abaixamento o moral, fadiga psicológica, reducao dos niveis de desempenho.* 3. *O comportamento dos grupos sociais e influenciado pelo estilo de supervicao e lideranca. O supervisor eficaz e aquele que possui habilidades para influenciar seus subordinados obtendo lealdade, padroes elevados de desempenho e alto compromisso com os objetivos da organização*”<sup>126</sup>

### La moral en el trabajo

La motivación se asocia al concepto de moral. Esta es definida como una “*(...)decorrência do estado motivacional das pessoas provocado pela satisfação ou nao das suas necessidades individuáis. (...) Via de regra, o moral é elevado porque as necessidades individuáis encon-*

---

<sup>125</sup> CHIAVENATO, Idalberto (2004); Introducao a Teoría geral da administracao, Ed Elsevier, P 120 doc colgado web 2008 [www.campus.com.br](http://www.campus.com.br)

<sup>126</sup> Idem P 116

*tram meios e condições de satisfação. O moral é baixo porque elas encontram barreiras que impedem sua satisfação e provocam a frustração”<sup>127</sup>.*

### La motivación en la enseñanza.

Charlot distingue el concepto de movilización, actividad y sentido para el análisis de la relación con el saber del estudiante. Movilización “*es imponerse en movimiento (...) implica que uno se moviliza (desde el “interior”), mientras que la motivación pone el acento sobre el hecho de que está motivado por alguien (desde el “exterior”) (...) los dos conceptos convergen (...) yo me movilizo para alcanzar un objetivo que me motivó*”<sup>128</sup>

De acuerdo con su modelo explicativo la movilización remite a dos conceptos: recurso y móvil. Movilizarse es poner recursos en movimiento es “*reunir sus fuerzas, para hacer uso de si como un recurso. La movilización es a la vez condición previa para la acción (...) y su primer momento*” Es comprometerse con una actividad, trabajo o práctica porque se está llevado por móviles o tener buenas razones para hacerlo. “*El móvil ha de distinguirse del fin, es el deseo que ese resultado permite saciar y que desencadenó la actividad. (...) remite al deseo, al sentido, al valor*”<sup>129</sup>

El sentido de un acto, un acontecimiento una situación está en que “*(...) pueden ser puestos en relación con otros en un sistema., o en un conjunto, tiene sentido para un individuo algo que le sucede y que tiene relaciones con otras cosas de su vida, cosas que ya ha pensado, cuestiones que se ha planteado. Es significativa (...) lo que produce inteligibilidad (...) (y) es comunicable y puede ser comprendido en un intercambio con otros*”<sup>130</sup>

### Ciclo motivacional:

Este proceso es producto de una tensión persistente en el sujeto. Esta tensión es conceptualizada como teoría del campo. De acuerdo con Kurt Lewin el comportamiento humano es derivado de todos los hechos coexistentes y esos hechos coexistentes tienen el

---

<sup>127</sup> CHIAVENATO, Idalberto (2004); Introducao a Teoría geral da administracao, Ed Elsevier, P 121 doc colgado web 2008 [www.campus.com.br](http://www.campus.com.br)

<sup>128</sup> CHARLOT , B (2006) La relación con el saber. Elementos para una teoría. Trilce. Montevideo, pág. 63

<sup>129</sup> Idem; pág 64

<sup>130</sup> CHARLOT , B (2006) La relación con el saber. Elementos para una teoría. Trilce. Montevideo, pág 5

carácter de un campo dinámico, del cual cada parte del campo depende de una interrelación con las demás partes.

Este autor conceptualiza como campo dinámico “*como un espacio de vida que contiene a esa persona y su ambiente psicológico*” <sup>131</sup>. Entendiendo por ambiente psicológico o comportamental al ambiente tal como es percibido por la persona en relación con sus necesidades actuales. Los objetos, personas, las situaciones pueden adquirir valor positivo o negativo para los sujetos. El comportamiento entonces sería la función de la interacción de la persona con su medio ambiente actual.

Sin embargo la cuestión se complejiza ya que de acuerdo con Pichon Riviere<sup>132</sup> en la resolución de esa tensión entran también a jugar motivaciones, fantasías de orden inconsciente individuales – el llamado mundo interno- ligadas a las etapas iniciales del desarrollo. Es decir, el filtro de la historia individual, que recrea el vínculo de objeto y también determina o decide la elección.

En cualquier caso, en el logro del objeto pueden pasar o la satisfacción o la frustración

En caso de que se vea frustrado puede adoptar dos actitudes.

- 1) Actitudes defensivas manifiestas en
  - a) Agresividad
  - b) Regresión
  - c) Fijación
  - d) Proyección en otro
  - e) Negación
  - f) Evasión
  - g) Aislamiento
  - h) Apatía
- 2) Actitud de resiliencia entendida como la capacidad de recuperarse frente a las adversidades. Hoy es una capacidad personal más valioso dados los contextos cambiantes, turbulentos, caracterizados por crisis cíclicas frecuentes.

---

<sup>131</sup> CHIAVENATO, Idalberto (2004); Introducao a Teoría geral da administracao, Ed Elsevier, P 117 doc colgado web 2008 [www.campus.com.br](http://www.campus.com.br)

<sup>132</sup> PICHON RIVIERE (2010) ; El proceso grupal en [http://scholar.google.com.uy/scholar?hl=es&q=Pichon+Riviere+&lr=&as\\_ylo=&as\\_vis=0](http://scholar.google.com.uy/scholar?hl=es&q=Pichon+Riviere+&lr=&as_ylo=&as_vis=0)

Desde el punto de vista de la psicología transaccional,<sup>133</sup> la capacidad del manejo de la frustración personal es una vivencia, y no una patología, e implica poner energía en el "yo Adulto" para que se acepte la situación y mantener la posición OK..

De acuerdo con Eric Berne el yo adulto es un sistema coherente de pensamiento, sentimientos y acciones, es la dimensión interior del individuo, que se caracteriza por el análisis racional de las situaciones, la formulación sensata de juicios y la puesta en marcha del propio sentido de la responsabilidad. Este estado hace posible la supervivencia y, cuando está suficientemente desarrollado, debe analizar si en nuestra conducta hay exceso de influencias inconscientes e irracionales de nuestro padre o de nuestro niño.

Antes de poner energía en el "yo Adulto" es necesario que el estado del "yo Padre" – derivado de lo que aprendimos según el modelo de nuestro padre y madre- envíe una serie de mensajes que concienticen al "yo Niño" – parte de la persona que sienta piensa y actúa como lo hacíamos siendo niños- a aceptar la frustración, para que el "yo Adulto" después maneje las circunstancias que estimularon la frustración.

Un factor necesario para salir de vivencias desagradables poniendo la energía en el "yo Adulto" es un mensaje "yo Padre – yo Niño" que permita contener la vivencia negativa del "yo Niño", de manera que la angustia, la cólera o cualquier otra emoción ligada a la experiencia no le desborde. El mensaje debe dejar claro que aunque el "yo Niño" tenga una emoción muy fuerte el "yo Padre" no va estar desbordado.

---

<sup>133</sup> CUADRA PERES, j; (2010), LA ESTRUCTURA DEL YO. FUNCIÓN INTRAPSÍQUICA Y MECANISMOS DE DEFENSA: LOS CONCEPTOS ORIGINALES DE BERNE <http://www.bonding.es/articulo/2002/PDF/la-estructura-del-yo.pdf>

## Teorías motivacionales

### Modelo explicativo de Maslow<sup>134</sup>

Maslow planteó un modelo del desarrollo de la personalidad en función de necesidades que motivan al ser humano y que debe satisfacer en la organización para poder crecer sanamente como persona y lograr la realización de sí plena. Son necesidades de carácter universal.

Su modelo agrupa dos tipos de necesidades de carácter primario y secundario

Entre las primeras Maslow incluye:

- Las necesidades de seguridad y reaseguramiento que se relacionan con miedos y ansiedades seguridad, protección y estabilidad laboral.
- Las necesidades de amor y de pertenencia: amistad, relaciones afectivas en general, ser parte de una comunidad, buscamos en la elección de carrera. La afiliación es una necesidad afectiva del sujeto que se relaciona con las necesidades de participación, asociación y aceptación. En el grupo de trabajo se encuentran: la amistad, el afecto y el amor que se satisfacen mediante actividades recreativas, deportivas y culturales
- La necesidad de estima de si que se manifiesta como respeto de los demás en el reconocimiento, atención, apreciación y dignidad. Como respeto por uno mismo: sentimiento de confianza, (o credibilidad), competencia, Logros, maestría, independencia y libertad

En su perspectiva cuando la persona se ve impulsada sólo por la urgencia de las necesidades básicas, se siente en desequilibrio y es dependiente del medio o de otros, a quienes necesita para cubrir sus carencias. De esta dependencia surgen sus miedos, angustias, ambiciones y luchas.

Clasifica un segundo grupo de necesidades del ser o B-needs las cuales las conceptualiza como necesidades de autorrealización. Esta comprende la necesidad de actualización constante, búsqueda de la justicia, libertad, verdad y creatividad. Considera que si la persona

---

<sup>134</sup> MASLOW ABRAHAM; Motivación y personalidad; Ed. Díaz de Santos; [http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=8wPdJ2Jzqg0C&oi=fnd&pg=PR13&dq=Necesidades+maslow&ots=FYiYVrVhip&sig=1AG\\_fGJaF51hpPTvvv5XdWGEhRw#v=onepage&q=Necesidades%20maslow&f=false](http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=8wPdJ2Jzqg0C&oi=fnd&pg=PR13&dq=Necesidades+maslow&ots=FYiYVrVhip&sig=1AG_fGJaF51hpPTvvv5XdWGEhRw#v=onepage&q=Necesidades%20maslow&f=false)

se ve impulsada primordialmente por estos valores supremos, se ve impelido a superarse, a crecer, a resistir la adversidad, a luchar por causas elevadas y justas, en la defensa de lo bueno y lo bello

Este autor considera que las personas que lograron sentirse autorrealizadas buscan el cambio constante, son dinámicos y no le asusta lo nuevo.

Dos serían para el los sistemas de fuerzas que impulsan la dinámica de la personalidad creadora: uno que se aferra a la seguridad, tiende a defenderse por miedo y a retroceder al pasado. Asustado de correr riesgos, temeroso de perder lo que posee, le asusta la independencia, la libertad y la separación del colectivo. El otro sistema de fuerzas empuja hacia la totalidad y la unicidad del yo con el Todo. Hacia el funcionamiento pleno de todas las capacidades.

### Teoria Mc Clelland

David C. Mc. Clelland sostiene que los factores motivacionales son de carácter grupales y culturales. Distingue tres tipos de factores que impulsan a las personas: el impulso de logro, de afiliación y de poder

Necesidad de poder. Se refiere a la necesidad de poder, de ejercer influencia y control sobre su situación. Son personas que buscan el liderazgo, les interesa su imagen, status y prestigio son controladores de hechos y personas y anteponen las tareas a las personas.

Necesidad de afiliación. Las personas que tienen una alta necesidad de amistad. Como individuos tienden a ocuparse de mantener relaciones sociales placenteras, de disfrutar un sentido de intimidad y comprensión, están listos a consolar y ayudar a quienes tienen problemas y de gozar la interacción amistosa con los demás. Les gusta trabajar en equipo y, evitan ser líder, son confiables y tiene muchos amigos. Anteponen las personas a las tareas.

Necesidad de logro Son las personas que tienen una alta necesidad de realización y la excelencia. Tienen altos estándares propios, toman riesgos moderados, son innovadores y pueden trabajar solos.

## La teoría de Mc Gregor: Teoría Y vs. Teoría X.

Desde la teoría de la administración este autor cuestiona las estrategias de motivación del trabajador existentes en las organizaciones y entiende que las necesidades de auto-realización son predominantes por sobre las necesidades que plantea la teoría X (modelo Taylor, Fayol, Weber). La teoría Y afirma la falacia de los supuestos en los que descansa el modelo jerárquico de organización en cuanto a que la organización ha de dirigir, motivar, y modelar el comportamiento porque si no las cosas no se hacen. Esta falacia se sostiene en una visión destructiva de la naturaleza humana como ser pasivo, resistente al cambio y renuente a la responsabilidad.

En este mismo sentido se dirigen las críticas de los pedagogos y analistas institucionales y desde la Teoría Curricular de Gimeno Sacristán con respecto al modelo educativo burocrático o tradicional. En efecto, afirman que se basa en la desconfianza hacia los profesores y los estudiantes en cuanto a su capacidad de conducirse por sí mismos y en el miedo a ser excluido. Desde esta perspectiva sobre este sentimiento se impulsa y sostiene el proceso de trabajo docente y de aprendizaje. En el caso del trabajo docente la finalidad se desplaza a controlar la memorización de un material, en el caso del estudiante se desplaza el amor al saber por salvar la materia.

El argumento de la pasividad intrínseca del trabajador es atacada por Mac Gregor desde la teoría administrativa al sostener que los trabajadores no son pasivos, y si se comportan así es por las estrategias de trabajo tradicionales.

En este mismo sentido Lidia Fernández recupera las reflexiones de Mendel quien afirma que la desmotivación por el trabajo, la falta de creatividad y compromiso es causada por las condiciones alienantes y patógenas de la organización jerárquica del trabajo, que expropia el poder sobre el acto de enseñanza y aprendizaje, dañando incluso la personalidad, en tanto la obliga a comportarse en niveles regresivos como niño dependiente.

Mac Gregor tiene una visión constructiva del hombre en tanto reconoce el gran potencial de desarrollo y responsabilidad. Por eso para él la organización ha de facilitar los medios para el desarrollo de esas capacidades y el logro de los fines organizacionales. Entre las estrategias incluye la dirección por objetivos y no dirección por control de personas; la delegación y la autonomía; el enriquecimiento del trabajo y la dirección participativa.

Por último Likert plantea que las organizaciones más eficaces son los sistemas sociales cooperativos, en tanto estimula la participación de los empleados y la motivación considera las necesidades de orden superior de acuerdo al modelo de Maslow.

Asimismo considera que la eficacia a nivel de la organización radica en la integración y comunicación; la existencia de una red de relaciones de apoyo; la potenciación del trabajo en equipo; y una estructura de poder con pivotes de enlace.

### La motivación desde la perspectiva Pichón; Devereux; de Jung

Para Pichon Riviere el inconciente deja de ser un saco con pulsiones de dudoso origen, para erigirse en el reservorio residual de los distintos vínculos – sobre todo familiares- que marcaron a los sujetos, como un sistema “abierto” en el tiempo. De acuerdo con él *“El proceso universal que promueve la motivación es el de la recreación del objeto, que adquiere en cada sujeto una determinación individual, surgida de la conjugación de las necesidades biológicas y el aparato instrumental del yo. El aspecto direccional secundario, elección de tarea, pareja, etc., pasa por el filtro grupal, que en definitiva decide la elección.”*<sup>135</sup>

La noción de mundo interno es el concepto explicativo de la motivación. Al respecto él afirma *“En la fantasía motivacional hallamos, (...) una escala de motivos, necesidades y aspiraciones que subyacen en el proceso del aprendizaje, la comunicación y las operaciones tendientes al logro de gratificación en relación con objetos determinados. (...) El mundo interno se define como un sistema, en el que interactúan relaciones y objetos, en una mutua realimentación.”*<sup>136</sup>

El concepto de grupo interno a su vez es explicativo del mundo interno. Al respecto dice que es : *“una estructura compleja de interacción que incluye un sujeto, un objeto, su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje.”*<sup>137</sup> El grupo interno familiar se puede constituir, por los sentimientos de gratificación o frustración asociados, en un facilitador o en un obstáculo epistemológico para el sujeto que aprende y por lo tanto en un potencial generador de crisis en el sujeto.

---

<sup>135</sup> PICHON RIVIERE; (2010) ; El proceso grupal en [http://scholar.google.com.uy/scholar?hl=es&q=Pichon+Riviere+&lr=&as\\_ylo=&as\\_vis=0](http://scholar.google.com.uy/scholar?hl=es&q=Pichon+Riviere+&lr=&as_ylo=&as_vis=0)

<sup>136</sup> Idem pág 8

<sup>137</sup> Idem pág 5



Desde el punto de vista de Devereux la motivación, los deseos, miedos, necesidades reprimidas tiene un basamento en la cultura ya que, según el, esta estimula ciertas pulsiones y bloquea otras. La noción de inconsciente cultural alude precisamente a este proceso. Araújo lo describe de la siguiente manera: *“Cada cultura -nos dice Devereux- permite a ciertas fantasías, pulsiones y otras manifestaciones del psiquismo, acceder y permanecer en un nivel consciente, y exige que otras sean reprimidas. Por eso los miembros de una misma cultura poseen en común un cierto número de conflictos inconscientes que los caracterizan, los identifican”*<sup>138</sup>

Para Jung, el inconsciente no sólo posee elementos de carácter personal, sino que también posee elementos de carácter impersonal, colectivos o universales expresados en la forma de categorías heredadas o arquetipos. Estos arquetipos son predisposiciones innatas que pueden producir imágenes y conceptos poderosos.

Según él la noción de arquetipo proviene del griego *archetypus* que significa *“tipos arcaicos o primitivos”*<sup>139</sup> Son ideas en el sentido platónico, formas típicas de la conducta humana. El sostiene que pueden llamarse representaciones colectivas inconscientes *“pero solo indirectamente (...) ya que en verdad designa contenidos psíquicos no sometidos a elaboración consciente alguna”*<sup>140</sup>

Las imágenes arquetípicas son necesidades espirituales y/o religiosas universales ya que según Jung son *“proyecciones esas intuiciones trascendentales que han brotado en todos los tiempos del alma humana, (...) debe verlas como contenidos psíquicos que han sido llevados a un espacio metafísico e hipostaseados”*<sup>141</sup>

Las imágenes arquetípicas son: el materno que simboliza la maternalidad; maná; la sombra que simboliza el lado oscuro ; ánima o lo femenino y animus o lo masculino; el padre o guía o la figura de autoridad; el héroe. Este está representado por la personalidad mana y es el

---

<sup>138</sup> ARAUJO, A; (2008); Interjuego de lo psíquico y lo social. Eros y thanatos. En [www.querencia.psico.edu.uy/.../ana\\_maria\\_araujo.htm](http://www.querencia.psico.edu.uy/.../ana_maria_araujo.htm)

<sup>139</sup> JUNG, G, (2010), Arquetipos e inconsciente colectivo. Paidós, en <http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=ExwDS2ikAJ8C&oi=fnd&pg=PA7&dq=arquetipo++jung&ots=TFVu6AP-gB&sig=J8uVO7GKk0mvqFMWB65v8fodbug#v=onepage&q=arquetipo%20%20jung&f=false>

<sup>140</sup> IDEM

<sup>141</sup> Idem , pág 82

luchador de los dragones malvados. Básicamente, representa al Yo - tendemos a identificarnos con los héroes de las historias- y casi siempre está envuelto en batallas contra la sombra, en forma de dragones y otros monstruos.

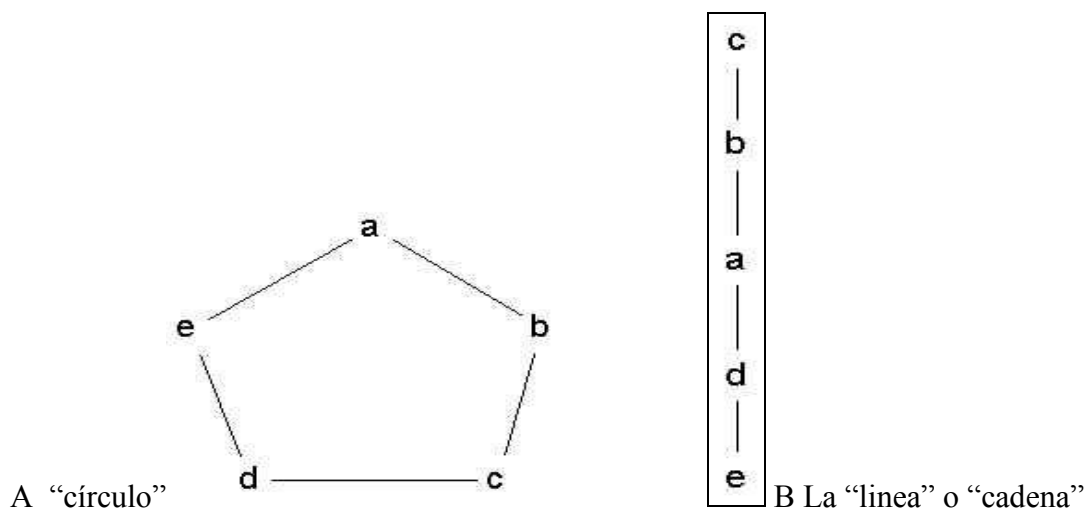
El self es la unidad última de la personalidad y está simbolizado por el círculo, la cruz y las figuras mandalas que Jung halló en las pinturas.

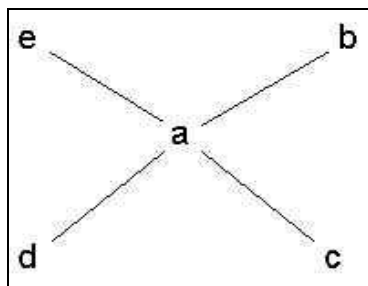
Estos arquetipos pueden revestir la cualidad de ser “vitalizadoras” o “amenazantes” para los sujetos. Jung entiende que muchos arquetipos deben satisfacerse, ya que constituyen poderosas necesidades espirituales, cuya frustración provoca trastornos graves en la personalidad, en tanto son instigaciones que vienen de nuestro interior. La falla en tomarlos en cuenta, como la falta de conocimiento o atención a fuerzas externas, los dotan con poder sobre nosotros, adueñándose del yo cuando no han sido satisfechos a través de la conducta.

### 3.1.5.3) Dimensión espacial de la comunicación

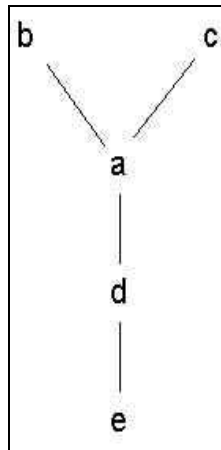
Desde la perspectiva de psicosocial Alexander Bavelas ha estudiado las propiedades de cuatro patrones comunicativos y los efectos de las distintas formas de circulación de la información, ideas y decisiones en la eficacia del trabajo, en la moral de los individuos y el grupo como un todo.

Distingue cuatro estructuras comunicativas:





C la "rueda"



D la "Y"

Cuatro disposiciones o patrones comunicativos de grupos de cinco elementos analizados. En donde cada línea representa un nexo de comunicación. En A cada individuo se puede comunicar directamente con otros dos del grupo sin pasar el mensaje por otras dos personas. En C y D solo un individuo del grupo –nodo que posee información- se puede comunicar directamente con todos los otros. Otra comparación cualquier individuo del patrón A puede comunicarse con cualquiera de los otros sin más que un único relevo. En el patrón B dos individuos deben retransmitir mensajes a través de otros tres para comunicarse entre sí.

Los resultados experimentales de cada estructura grupal en relación con el tiempo, cantidad de mensajes, errores, satisfacción, liderazgo y mejoramiento.

### Variables

Tiempo: la estructura "rueda" y la "Y" fueron considerablemente más rápidas, en promedio, que la cadena y el "círculo"

Mensajes: la "rueda" y la "Y" usaron el menor número de mensajes. Le siguieron la "cadena" y el "círculo" con una mayor cantidad de mensajes.

Errores: La "rueda" y la "Y" cometieron el menor número de errores y el "círculo" cometió más (también tuvieron la mayor cantidad de errores corregidos)

Satisfacción o moral: Los individuos de la red "círculo" disfrutaron más, seguidos de "cadena", "Y" y "rueda"

Liderazgo: la probabilidad de opinar que el grupo tenía un líder se incrementó en el siguiente orden: círculo, cadena, “Y” y rueda. En adición el acuerdo en cuanto a quién era el líder se incrementó en el mismo orden, llegando la rueda al 100% de acuerdo.

Mejoramiento: la gente perteneciente al círculo tuvo una actitud muy positiva de que podrían haber sido más eficientes y que les había faltado un “sistema”. La gente perteneciente a la “rueda” no sintió haber podido mejorar mucho.

¿Cuál es el efecto de la estructura en el rendimiento? Bavelas y Leavitt demostraron que existe algún efecto de estructura.

En la red centralizada (línea o cadena) – consideran centralización para referirse al promedio de distancias entre los nodos respecto del nodo central quien actúa como integrador de información. Cuanto más cercano se está del integrador o nodo central más rápido se resuelven los problemas. Esta red es óptima en la resolución de problemas sencillos, no así cuando hay que resolver problemas complejos, concluyeron los investigadores.

Según Bogatti <sup>142</sup> en investigaciones posteriores demostraron bajo qué condiciones se comporta comparativamente mejor la red centralizada de la descentralizada.

<u>Variable</u>	<u>Simple Task</u>	<u>Complex Task</u>
Fewest messages	centralized	centralized
Least time	centralized	decentralized
Least errors	centralized	decentralized
Most satisfaction	decentralized	decentralized

---

<sup>142</sup> BOGATTI, Stephen (1997) Communication structure and its effects on task performance. En <http://www.analytictech.com/mb021/commstruc.htm> (documento colgado 11/08)

## Comportamiento comparativo red descentralizada y centralizada.

Los resultados arrojaron ventajas para la red centralizada en relación con tareas simples ya que se comporta más rápida y con menos errores. Esta presenta desventajas a la hora de la satisfacción en la tarea.

Las ventajas de la red descentralizada es ser más eficiente con problemas complejos en cuanto a menor cantidad de tiempo, de errores, y mayor satisfacción en la tarea por parte de sus integrantes. (tanto en tareas simples como complejas. )

De acuerdo con Bavelas <sup>143</sup> las diferencias en la moral entre y dentro de los patrones es significativa. Respecto a la pregunta si le gusta el trabajo el círculo presentó una tasa del 6.6, la línea o cadena el 6.2, la “Y” el 5.8 y mientras que la rueda el 4.7. Respecto a la satisfacción por el trabajo realizado los resultados arrojan que le círculo tiene una tasa del 8.0 y le siguen la línea o cadena el 5.8 la Y el 6.0 y la rueda la tasa menor de 5.4

Asimismo se midió la satisfacción por el trabajo y por el trabajo realizado en grupos centralizados y arrojó para los individuos con posiciones periféricas una tasa del 3.2 y individuos con posiciones más centrales una tasa del 8.8. En cuanto a la satisfacción por lo realizado las posiciones periféricas 4.6 y las más centrales un 7.8 <sup>144</sup>

Respecto del patrón comunicativo y la presencia y utilización de los conocimientos, los experimentos señalan una decadencia de estos últimos cuando el patrón comunicativo se eleva más al centralismo. En relación con la pérdida de conocimientos del modelo centralizado concluye el autor: “ *Cada vez es más claro que cualquier avance fundamental en el autoentendimiento social debe descansar en una intercomunicación más adecuada. En zonas donde se requieren esfuerzos sociales muy integrados, el problema es particularmente agudo. (...) (el) actual hincapié hecho en la “seguridad” . (que) (...) se traduce la seguridad en “restricción de comunicación” . ¿Qué pasa con la ejecución y la moral de los grupos de trabajo cuando se restringe la comunicación de un modo u otro?*” <sup>145</sup>

---

<sup>143</sup> BAVELAS, Alexander (2008) Patrones de comunicación en grupos orientados a la tarea; en [www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/bavelas01.pdf](http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bavelas01.pdf) (colgado 11/08)

<sup>144</sup> Idem.

<sup>145</sup> BAVELAS, Alexander (2008) Patrones de comunicación en grupos orientados a la tarea; en [www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/bavelas01.pdf](http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bavelas01.pdf) (colgado 11/08)

### 3.1.5.4) Dimensión ética de la comunicación

Desde el punto de vista de la Ontología del Lenguaje las organizaciones pueden ser comprendidas como un fenómeno lingüístico, como red de conversaciones.

El fundamento de ello es el poder generativo y activo del lenguaje en el sentido que con el podemos hacer que pasen ciertas cosas, creamos objetos y productos, nos creamos a nosotros mismos y a otros.. Y lo hacemos a través de un número restringido de actos lingüísticos: declaraciones, afirmaciones, juicios, promesas, pedidos y ofertas a través de los cuales establecemos con los otros determinados compromisos sociales.

De acuerdo con Echeverría en las declaraciones “*nos comprometemos a hacer nuestro comportamiento posterior consistente con lo declarado, como asimismo a la validez de aquello que declaramos*”<sup>146</sup> Cuando realizamos afirmaciones el compromiso social es “(…) *a la veracidad y relevancia de lo que decimos*”<sup>147</sup>; cuando emitimos un juicio nuestro compromiso está en que sea fundado. Cuando establecemos promesas, pedidos y ofertas nos “*comprometemos a la sinceridad de lo que prometemos o vamos a prometer, como a que tenemos la competencia para ejecutar lo prometido*”<sup>148</sup> Cada uno de estos compromisos involucran juicios y todos ellos en conjunto sientan las bases para el juicio que sostiene las relaciones humanas en la organización: el juicio de la confianza.

Al respecto sostiene Echeverría “*De no haber confianza no tengo posibilidad de construir una relación estable con los demás. Sin confianza se socavan (...) las relaciones de trabajo, (...) las relaciones del estudiante con su maestro, etcétera. No hay relación humana que pueda desarrollarse adecuadamente cuando no existe la confianza.*”<sup>149</sup>

En tanto el juicio de la confianza se ve comprometido en todos y cada uno de esos actos lingüísticos el respeto a esos compromisos son la base que permiten construir la confianza que los demás tengan en nosotros. A su vez entra en juego cuando respetamos cada uno de esos compromisos el respeto por el otro en cuanto persona.

---

<sup>146</sup> Idem: pág 78

<sup>147</sup> Idem; pág 78

<sup>148</sup> Echeverría, Rafael (2009), Ontología del lenguaje; en [http://www.franciscocerda.cl/content/view/full/172585/Ontologia\\_del\\_Lenguaje\\_en\\_digital.html](http://www.franciscocerda.cl/content/view/full/172585/Ontologia_del_Lenguaje_en_digital.html) (documento colgado 01/09); pág 78

<sup>149</sup> Idem

Desde el punto de vista de este autor el respeto es “(...) *el juicio de aceptación del otro como un ser diferente de mí, legítimo en su forma de ser y autónomo en su capacidad de actuar. Implica, (...) la aceptación de la diferencia, de la legitimidad y de la autonomía del otro en nuestra convivencia en común. Implica(...) la disposición a concederle al otro un espacio de plena y recíproca legitimidad para la prosecución de sus inquietudes.*”<sup>150</sup>

### Factores críticos en la construcción de la confianza en la organización

Cómo mantener una cultura de la confianza en la organización educativa por parte de quienes dirigen, es el factor clave para poder superar la resistencia al cambio y las situaciones de stress del estudiante a nivel individual como grupal que implica el aprendizaje.

Esto implica la escucha de los directivos y docentes, establecer relaciones pedagógicas positivas y la confianza como base de la comunicación efectiva. La colaboración entre los docentes y la dirección, y entre estos y los estudiantes, el deseo de perseguir soluciones justas en situaciones difíciles y la creencia en la visión de futuro del proyecto son los componentes que contribuyen en el logro de este valor.

Tres son las cualidades o valores críticos para relaciones pedagógicas basadas en una sólida confianza entre los que dirigen - directivos y docentes- y entre estos y los estudiantes:

En primer lugar la credibilidad en los docentes de hacer lo correcto. La percepción por parte del estudiante que quienes dirigen son creíbles, que lo que dicen es verdad, que sus acciones son consistentes con sus palabras, hace crecer la confianza.

Entre los indicadores de la credibilidad se encuentran las comunicaciones pedagógicas en general abiertas y honestas; comunicaciones en dos direcciones variadas, frecuentes y efectivas, compartir información por parte de los directivos de cuestiones estratégicas de la organización, los planes y objetivos, a través de diversos canales de comunicación con los estudiantes y los docentes. Competencia en: el manejo de una crisis por parte de los directivos, compartiendo información que pudiera ser considerada reservada por la gravedad del impacto que tendría en la organización; contestando preguntas, y la promesa de cuidar los intereses de todos Para manejar posibles crisis de aprendizaje brindado apoyo y acordando soluciones de salida que beneficie a las dos partes. Competencia en la coordinación de

---

<sup>150</sup> Idem pág. 80

recursos humanos y materiales. Existe integridad y consistencia en el cumplimiento de la visión.

En segundo lugar el respeto, en cuánto respeto experimenten el estudiante y el docente. A través de la importancia otorgada, el reconocimiento y el apoyo para el crecimiento personal y profesional como la inclusión de las ideas de los docentes y estudiantes en la toma de decisiones.

Buscar la innovación a través del Trabajo en equipo ayuda a los docentes y estudiantes a comprometerse en la toma de decisiones que afectará como quedará realizada su tarea El involucramiento en proyectos conjuntos de la organización con usuarios externos en una empresa de innovaciones. Esto tiene como consecuencia en el sentimiento de orgullo por la organización. Dar ideas hace sentirlos que son respetados, apreciados y valorados

Escuchar por parte de los directivos a los docentes y estudiantes ya que pueden dar información valiosa dado que están cerca de los problemas. Esto sumado al involucramiento en cómo plasmar la idea en trabajo lo hace sentirse respetados. El respeto incluye el sentido de valor y ser valorado y cuando se sienten valorados en el grupo están predispuestos a implementar los valores de ese grupo

Trato justo es la tercera cualidad crítica que incrementa la confianza. Se manifiesta en la igualdad en el tratamiento equilibrado con todos y en diversos aspectos; en la imparcialidad en el sentido de no existe favoritismos a la hora de evaluar; en la justicia en el sentido de no discriminación ni privilegios en el tratamiento de los estudiantes como los docentes en cuanto a las oportunidades de desarrollo personal y resoluciones justas a problemas, así como la existencia de mecanismos de reclamación. Empoderamiento de los equipos de estudiantes y docentes en el sentido de darles libertad para que fijen sus objetivos e implementen sus planes usando los valores de la organización.

### 3.1.5.5) Niveles de la comunicación Definición y sus componentes

#### Nivel intrapersonal

Es el dialogo interior del sujeto consigo mismo. Implica un trabajo de análisis sobre si mismo acerca de las relaciones que mantiene con los otros y con el mundo material y social., en función de un pasado personal y socio-histórico que lo limita y le impide aprender, un presente de situaciones que atraviesa y los conflictos de desestructuración-reestructuración del



conocimiento y un futuro como proyecto y utopía deseable, como un nuevo sentido acerca de sí mismo, de su relación con los otros y con el mundo.

### Nivel interpersonal

#### Definición

*“ Ser un receptor de una comunicación es tener una experiencia ampliada y alterada. Se participa en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que de un modo restringido o amplio se ha modificado la actitud propia. Tampoco deja de ser afectado el que comunica”*<sup>151</sup> sostenía John Dewey en 1916.

Desde este punto de vista ambos sujetos de la comunicación se modifican en el propio acto, siendo el factor más importante los efectos o consecuencias satisfactorias de esa comunicación en el desarrollo del otro.

La comunicación interpersonal es el cruce de varios factores. La información que se transmite, desarrolla, refuerza, se transforma y se enriquece. Las personalidades que tienen una historia y hacen historia ya que conocen y transforman el mundo exterior. Las emociones, estados de ánimo, costumbres, tradiciones que pasan por la identidad de cada interlocutor. Y en ese marco, la sociedad en que se desarrolla que la contextualiza en el espacio y el tiempo, dándole matices y sentidos específicos

Asimismo existen niveles de profundidad en el intercambio. En un primer nivel el intercambio material o espiritual es un contacto en el que el otro aparece como sujeto de relación egocéntrica. Esos contactos se propician en la zona de acuerdo y se rechazan en la zona de desacuerdo.

Un segundo nivel que se puede considerar como una colaboración en el que se respetan los puntos de vista y opiniones del otro aunque contradiga las del sujeto, usándolas en la organización de la propia conducta. El respeto a los puntos de vista diferentes del otro implica la confianza y determina la honestidad mutua, necesarias en el desarrollo de la comunicabilidad.

---

<sup>151</sup> DEWEY, John (1971); Democracia y educación; Biblioteca Pedagógica, ed. Losada, Bs. Aires, Argentina; pág 13

Un tercer nivel en el que las fronteras de la complementariedad de los sujetos de comunicación trascienden la confianza y la presión mutua, descansa en una comunicación sensible, basada en la expresión por toda la personalidad de la esfera de los sentimientos.

### Fines de la comunicación interpersonal

El objetivo primordial de las relaciones interpersonales entre directivos y docentes y estos y los estudiantes es generar relaciones de amistad, compañerismo, poder. Su finalidad es contribuir a que exista respeto y comprensión y a disminuir las tensiones propias del proceso de aprendizaje y de trabajo.

### Nivel grupo-clase

Cómo se entiende la comunicación docente-estudiante en clase desde la perspectiva de la enseñanza, depende de la concepción del aprendizaje. A grandes rasgos, y recuperando la tipología construida por Gabriel Kaplún,<sup>152</sup> podemos distinguir tres grandes perspectivas o modelos pedagógicos acerca de las relaciones pedagógicas y la comunicación.

Desde la perspectiva pedagógica tradicional la comunicación en el grupo es comprendida como transmisión unidireccional de mensajes verbales a un estudiante o a un grupo “vacío” que recibe y asimila una información. Básicamente la retroalimentación es muy posterior con la evaluación de la información asimilada por el estudiante.

Desde la perspectiva constructivista en la vertiente piagetiana, la comunicación docente-estudiante, docente-grupo es necesariamente bidireccional y apunta a la comprensión. El proceso de aprendizaje lo hace el estudiante sin intervención docente, y supone la comunicación del estudiante consigo, con el conocimiento que ya posee, que lo relaciona con los problemas a resolver lo que aquel le planteó. En el conflicto entre la vieja información-nueva información, asimila y acomoda lo viejo a la nueva situación.

Dentro de esta línea de pensamiento – Bruner - esta actividad exploradora personal del estudiante es guiada por el docente dándole pautas a manera de “andamios” que le permitan realizar su propia construcción.

---

<sup>152</sup> KAPLÚN, Gabriel(2007), Aprender y enseñar en tiempos de internet, cap. III La pedagogía de la Ead con NTIC; en [www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/.../cap3.pdf](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/.../cap3.pdf) -; colgado (10/2007)

Desde la perspectiva socio-constructivista- Vygotski- el papel central de los procesos educativos es crear zonas de desarrollo próximo. Y para ello serán claves las interacciones comunicativas entre el aprendiz y el educador, pero también entre el aprendiz y sus pares, que están en mejores condiciones de ayudarlo que el propio docente, porque están más cercanos a su propia situación. Desde este enfoque las interacciones son claves en los procesos de aprendizaje. Se aprende solo, pero también, y sobre todo, con otros, en el diálogo con otros y con el entorno social. La clave es trabajar en grupos, porque el aprendizaje es un proceso de construcción social que necesita de diálogo entre el docente y el estudiante y los estudiantes entre sí. En la comunicación verbal y escrita están las claves del desarrollo cognitivo.

Desde los enfoques crítico-dialógicos, es fundamental la crítica frente al conocimiento personal y de los otros –docentes y estudiantes- y frente a la realidad que vive el estudiante. Es comunicación en red entre los integrantes del grupo y con la realidad circundante, diálogo crítico porque de lo que se trata es transformarnos y transformar la realidad que nos rodea. Para esta perspectiva son importantes los contenidos llevados a la práctica, los procesos mismos y los resultados. El docente comunica información a partir del conocimiento grupal para facilitar los procesos de confrontación y crítica con la realidad material y social.

### Nivel organizacional

Desde la perspectiva de la planificación estratégica Julián López Yáñez entiende que la comunicación en las organizaciones “*adopta una forma característica (...) la forma de una estructura de poder. Esta estructura modela el grado, la capacidad y la forma que unos sujetos influyen sobre los otros. El poder emerge como una modalidad de las relaciones sociales en el interior de la organización que adopta simultáneamente la forma de red y discurso*”.<sup>153</sup> Estas estructuras de comunicación básica o elemental son sobre las que se asienta el poder y lo que les permite a las organizaciones en general, y las educativas en particular, garantizar su supervivencia y el mantenimiento de su unidad como sistema

---

<sup>153</sup> LOPEZ YAÑEZ, Julián( 2002) “El ambiente enrarecido de la teoría sobre el cambio planificado y la búsqueda de aire fresco”, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año X, Nº 20, Bs.As., Diciembre; págs.. 38-39

Desde este punto de vista la comunicación en la organización puede concebirse como el conjunto de técnicas y actividades encaminadas a facilitar y agilizar el flujo de mensajes, de trabajo, de conocimiento que se dan entre los miembros de la organización, entre la organización y su medio como también influir en las opiniones, aptitudes y conductas de los docentes y estudiantes como de las instituciones externas con el propósito de cumplir con los objetivos del currículo.

### Los elementos y tipos de la comunicación en la organización educativa

El análisis de la estructura de poder implica analizar las inter e intrarrelaciones entre todas las partes del sistema en tanto dependen de los otros en el desempeño de sus actividades. Las organizaciones educativas son sistemas y por lo tanto, la comunicación dentro del sistema se da en varios niveles,

- A) Comunicación entre las partes del sistema. En este nivel se incluye la relación comunicativa entre grupos funcionales: dirección- docentes, dirección-estudiantes, dirección-docentes-estudiantes, docentes-estudiantes. Considerando el flujo de información, actividades de trabajo, recursos, entre emisores y receptores quienes son emisores y quienes receptores, la retroalimentación y los canales elegidos.
- B) Comunicación dentro de cada parte del sistema considerando el flujo de información, actividades, recursos, entre emisores y receptores, quiénes emiten y quienes reciben y si hay realimentación al interior de: la dirección, el cuerpo docente, grupo-clase en las diferentes materias y el grupo de estudiantes.
- C) Comunicación entre el sistema organización y su entorno entendido como el conjunto de instituciones. La comunicación organización instituto normal rural–instituciones y/o grupos considerando el flujo de información, significados, valores, actividades, recursos materiales y de personal, entre emisores y receptores y la retroalimentación.

### Tipos de comunicación interpersonal, grupal, organizacional (inter) y extra-organizacional

- 1) Unidireccional es cuando se produce desde el emisor y no implica feedback del receptor
- 2) Horizontal cuando se produce entre dos emisores en iguales condiciones frente a la propia comunicación donde se intercambian mensajes De acuerdo con Beltrán este

constructo latinoamericano significa “(...) *el proceso de interacción social democrática que se basa sobre el intercambio de símbolos por los cuales los seres humanos comparten voluntariamente sus experiencias bajo condiciones de acceso libre e igualitario, diálogo y participación*”(Beltrán; 2010:21).<sup>154</sup>

- 3) Multilateral o multidireccional en el sentido de que implica diversas partes en igualdad de condiciones para intervenir en el diálogo.
- 4) Intra-grupal es la mantenida dentro de un grupo
- 5) Organizacional o intergrupal comunicación entre los grupos.

#### Flujos de la comunicación en la organización:

##### Comunicación Vertical:

- Comunicación ascendente: fluye la información a los niveles superiores respecto a lo que sucede en los niveles más bajos. Necesita de un medio ambiente en que los docentes y estudiantes se sientan libres para comunicarse. Tiende a ser filtrada, modificada o condensada por los administradores de nivel más alto con el riesgo de que se tomen decisiones basándose en información errónea o inadecuada. Incluye buzones de sugerencias, reuniones de grupo y procedimientos de presentación de quejas.
- Comunicación descendente: va desde la dirección hacia los docentes y estudiantes. Su objetivo es informar, dirigir, instruir y evaluar, propiciar a los integrantes información sobre metas y políticas organizacionales. Estas son básicamente de cinco tipos: instrucciones de trabajo, explicación razonada del trabajo, información sobre procedimientos y prácticas organizacionales, retroalimentación al docente respecto a la ejecución, información de carácter ideológico para iniciar la noción de una misión por cumplir. Cuando no suministra a los mandos medios –docentes - información tiene como resultado sentirse confusos, desinformados, sin que puedan cumplir bien sus obligaciones.

##### Comunicación horizontal:

---

<sup>154</sup> BELTRÁN; Luis Ramiro (2010); La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo; en [http://www.infoamerica.org/teoria\\_textos/lrb\\_com\\_desarrollo.pdf](http://www.infoamerica.org/teoria_textos/lrb_com_desarrollo.pdf) p21

- Comunicación lateral y diagonal: tiene lugar entre los miembros de los grupos de trabajo, entre grupos de trabajo, entre miembros de diferentes departamentos y entre personal de nivel superior e inferior. Su objetivo es ofrecer un canal directo de coordinación, integración del trabajo y solución de problemas en la organización y fuera de ella. Se evita así el procedimiento más lento de dirigir la comunicación por medio de un superior común. Permite a los miembros de la organización establecer relaciones con sus colegas -parte importante de la satisfacción laboral y en el aprendizaje. La diagonal es la que cruza distintas funciones y niveles de una organización y es importante cuando los miembros de la misma no pueden comunicarse por medio de los demás canales de comunicación.

#### Comunicación horizontal y vertical como puntos críticos para la organización

El alineamiento horizontal es crítico, ya que significa la sincronización de esfuerzos a lo largo de los procesos claves de la organización, los cuales deben trabajar cohesionadamente para crear valor para los estudiantes y comunidad. Este proceso puede llegar en algunas organizaciones, hasta la vinculación y coordinación con organizaciones externas claves en la cadena de suministro.

El alineamiento vertical también es crítico, ya que significa la conexión entre la estrategia y objetivos educativos de la organización y el trabajo diario de los docentes y estudiantes, quienes día tras día, trabajan para lograr los resultados buscados por la estrategia, desde cada rol, haciendo de la estrategia un trabajo de todos y no de unos pocos.

#### 3.1.6) El rumor como canal informal de comunicación<sup>155</sup>

La comunicación cumple funciones de facilitación social en el intercambio de información contribuyendo a la interacción de convivencia del individuo dentro de su grupo social. Sin embargo, algunos tipos de comunicación promueven el *conflicto social*; entre los que se encuentran los fenómenos sociales comunicacionales del *chisme* y *el rumor*;

---

<sup>155</sup> VAZQUEZ, a; (2010) Estilos comunicacionales: chisme y rumor; <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-26-estilos-comunicacionales-chisme-y-rumor.pdf>

El rumor es una idea no comprobada que circula en una organización o en el entorno de la misma. Es un poderoso medio de comunicación que utiliza todos los canales establecidos. Se clasifica en cuatro tipos .

- Ilusiones o deseos: Son los más positivos y sirven para estimular la creatividad de otras personas. Aunque su tono es positivo, expresan lo que preocupa a los integrantes
- El rumor "metemiedos": Obedece a los temores y ansiedades del grupo provocando una incomodidad general.
- Rumor cicatero: Es el más agresivo y perjudicial, ya que divide a los grupos. Suelen obedecer al odio o a la intención de atacar a otra persona, creando enfrentamientos. Tienden también a desprestigiar a una organización o a una persona afectando negativamente su reputación.
- Rumor estimulante: Son los que tratan adelantarse a los hechos y suelen darse cuando los miembros de la organización llevan mucho tiempo esperando alguna noticia.
- Cuando hay mala intención – porque se pretende indisponer de unas personas con otras o se murmura de alguna- el rumor se convierte en un chisme

### 3.1.7) Tipos de comunicación en la dimensión cultural

- 1) Integrada es cuando la cultura organizacional no es disruptiva respecto de la identidad del estudiante y de la del contexto externo
- 2) Fragmentada es cuando la cultura organizacional es disruptiva respecto de la identidad del estudiante y la del contexto externo

### 3.1.8) Características de la comunicación en las organizaciones educativas

Es un proceso de creación, intercambio, desarrollo y almacenamiento de mensajes dentro de un sistema con objetivos determinados y retroalimentación

De creación por la continua creación de mensajes, intercambio esto es recepción y envío de mensajes.

De desarrollo: dado que el intercambio se da según objetivos predeterminados. De almacenamiento en tanto se busca la conservación de las ideas, información y conocimientos.

Es un proceso cualitativo y se relaciona con los términos especialización, jerarquía, canales de comunicación, equipos de trabajo, coaliciones.

En tercer lugar la comunicación es la clave de una buena coordinación. La coordinación depende de la adquisición, transmisión y procesamiento de información o mensajes. Cuando más grande sea la incertidumbre de las actividades por coordinar, mayor será la necesidad de coordinar. Por ello es útil pensar en la coordinación como una actividad esencialmente consistente en el procesamiento de información.

#### Características de la comunicación efectiva en la organización

Según Abraham Nosnik,<sup>156</sup> esta presenta las siguientes características

Abierta Tiene como objetivo el comunicarse con el exterior;

Evolutiva que hace énfasis en la comunicación imprevista que se genera dentro de una organización.

Flexible: permite una comunicación oportuna entre lo formal e informal.

Multidireccional: esta maneja la comunicación de ascendente, descendente diagonal, con el exterior

Instrumentada: Utiliza herramientas, soportes, dispositivos, estructuras para que la información llegue en el momento adecuado

#### Características de la estructura comunicacional de organizaciones adaptables

Desde la perspectiva de los sistemas complejos López Yáñez<sup>157</sup> las organizaciones adaptables a los cambios del interior y del entorno presentan estructuras de vínculos con las siguientes características:

Diversidad, comprendiéndola como producir alternativas diferentes de operación y relación entre elementos del sistema entre los que poder elegir

Flexibilidad entendiéndola como la capacidad de desempeñar funciones diferentes, cambiar de función fundamentalmente en el caso de responder a perturbaciones inesperadas o inusuales del entorno.

---

<sup>156</sup> SA, St (2009) <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/invcomunorga.htm>

<sup>157</sup> LOPEZ YAÑEZ, Julián, 2002 “El ambiente enrarecido de la teoría sobre el cambio planificado y la búsqueda de aire fresco”, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año X, N° 20, Bs.As., Diciembre.; pág. 32



### 3.1.9) Funciones de la comunicación en la organización <sup>158</sup>

La comunicación cumple una serie de funciones dentro de la institución como proporcionar información de procesos internos, posibilitar funciones de mando, toma de decisiones, soluciones de problemas, diagnóstico y análisis de la realidad para el logro de los objetivos organizacionales.

En la función de producción, incluye todas las actividades e información que se relacionan directamente con enseñanza, apertura de espacios para formulación y concertación de objetivos, la solución de conflictos y la sugerencia de ideas para mejorar la calidad del servicio

En la función innovadora La función innovadora de la comunicación incluye actividades de comunicación tales como los sistemas de sugerencias a nivel general, el trabajo de investigación y desarrollo, la investigación y el análisis de mercados, entendiendo por mercado “*el conjunto de personas que tienen una necesidad educativa común*” <sup>159</sup> , las sesiones de manifestación de inquietudes y los grupos de desarrollo de ideas.

La función de mantenimiento está relacionada con los espacios de socialización de la gente que permite un contacto con el ambiente físico y el humano a través de la información oportuna, amplia y puntual; lo cual genera mejores relaciones interpersonales e identificación con la organización. La comunicación de mantenimiento busca compensar y motivar a los miembros para se comprometa con los objetivos y las metas institucionales, a través del trabajo en equipo y la creación individual.

### 3.2) DIMENSIÓN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA ORGANIZACIÓN

El segundo aspecto central objeto de estudio son los conflictos y las formas de resolverlos por parte de la organización. La importancia de ello radica en su impacto a nivel de los resultados en la cultura organizacional. Para explicar esta dimensión se hará referencia a las nociones de cambio, conflicto, crisis, violencia, y resolución de conflictos

---

<sup>158</sup> SA, St (2009) <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/invcomunorga.htm>

<sup>159</sup> SA (2008) Las 4 p del marketing; en [www.red21.com](http://www.red21.com) (colgado 06/08)

## El cambio como aprendizaje

Desde el punto de vista institucional el aprendizaje es “ *Todo el proceso de incorporación del individuo a su mundo social (...) (por el cual) se producen las transformaciones de la conducta(...)*”<sup>160</sup> En esta dimensión transformación del individuo, y desde este punto de vista, es explicada por los mecanismos de desestructuración- reestructuración cognitiva y la identificación afectiva. El conocimiento sería el resultado del conflicto entre la nueva información y la que se poseía, entre lo instituyente y lo instituido.

Aprender, en consecuencia, es producir un ajuste de esos modelos mentales para acomodar esas nuevas experiencias. Visto en diacronía, el progreso intelectual en el amplio sentido del término no es absoluto ni uniforme. No es absoluto en tanto lo viejo no desaparece sino que lo nuevo se integra a él. No es uniforme porque el conflicto cognitivo instituyente-instituido, implica el interjuego de identificaciones y oposiciones, ambivalencias afectivas, avances y retrocesos.

Para el análisis institucional en tanto el obstáculo es lo que impide el aprendizaje de lo nuevo, el proceso de enseñanza debe centrarse en todo lo que lo frena.

## El cambio organizacional como aprendizaje organizacional

Desde la perspectiva de la planificación educativa Julián López Yáñez define el aprendizaje organizacional como “*cualquier respuesta de una institución a los cambios que se suceden en su entorno como en su interior. Este proceso de aprendizaje queda plasmado en estructuras sociales (de vínculos y de poder) y en estructuras de significado (normas, valores, conocimientos)*”.<sup>161</sup> Las estructuras culturales son la base cognitiva de la organización y condicionan al sistema en la toma de decisiones, el análisis, la clasificación y la memorización, y el aprendizaje se despliega a través de ellas. Para que el aprendizaje ocurra requiere del

---

<sup>160</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1998), “El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas Teóricas”, Paidós, Bs. As., 1ª. Edición, p19

<sup>161</sup> LOPEZ YAÑEZ, Julián, 2002 “El ambiente enrarecido de la teoría sobre el cambio planificado y la búsqueda de aire fresco”, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año X, N° 20, Bs.As., Diciembre; p. 37

procesamiento social de la información, hasta llegar a interpretaciones colectivas acerca de los hechos y conocimientos.

Este proceso de cambio lo comprende como “(...) *algo bastante incontrolable, como un embrollo altamente dependiente de las circunstancias culturales y políticas (...)( y viene) acompañado de esfuerzos de la misma intensidad para conservar algo de lo que ya había*”<sup>162</sup>

Desde su punto de vista comprende la dinámica del aprendizaje organizacional como un proceso autorregulado y marcado por un equilibrio “inestable” entre un ciclo reforzador y un ciclo compensador. Entendiendo por ciclo como una construcción mental del observador que encuentra relaciones entre acciones. En el ciclo reforzador el estímulo provoca nueva estructura o pautas y las ensaya hasta que funciona una de las pautas. Este ciclo es el que lleva a una nueva configuración más o menos alejado de la identidad inicial. Cuando la organización cambia su forma de verse y de ver el mundo es porque cambió su identidad.

En tanto el ciclo compensador frena, minimiza el nuevo camino para enfrentar las perturbaciones para evitar que lo lleve lejos de la configuración identitaria inicial. La dialéctica ciclo reforzador-ciclo compensador es la que posibilita al sistema adaptarse a las demandas del entorno interno y externo cambiante. En condiciones adecuadas ambos ciclos se complementan y a esto lo denomina aprendizaje sostenido.

El aprendizaje sostenido necesita de la oposición para que el sistema mantenga la estabilidad si no el cambio se volverá agresivo, dramático, para algunos de los miembros y la oposición no hará sino crecer hasta volverse abiertamente desestabilizadora. El potencial “enemigo” debe volverse potencial aliado. Lo importante en el conflicto es el modelo político de la organización que permite o no el aprendizaje, qué papel juegan los que tienen poder en la resolución de conflictos, o como afecta a otras dimensiones institucionales, así como a sus contradicciones internas que son las que hacen que el proceso se derrumbe.

En cualquier caso la resistencia colectiva al cambio en la perspectiva de Lidia Fernández depende de dos factores a) la índole del material con que se elaboran - proveniente de imágenes, fantasías y conflictos sufridos en etapas tempranas de la vida que hacen sentir al adulto amenazado- y b) la amplitud del consenso que apoyan las imágenes instituidas. De

---

<sup>162</sup> Idem; p 31

acuerdo con Lewin a mayor valor social de una norma de grupo tanto mayor es la resistencia del miembro individual a moverse y abandonar ese nivel.

### 3.2.1) NOCIÓN DE CONFLICTO

La percepción del conflicto como algo negativo está muy extendido. De hecho en su etimología el lexema flicto procede de fligere que quiere decir topar y el prefijo co- se refiere a interacción. Por lo tanto refiere a chocar o topar unos con otros.

En el diccionario de la Real Academia Española hace referencia a la palabra latina conflictus que significa combate, lucha, pelea. Enfrentamiento armado. Apuro situación desgraciada y de difícil salida.

Sin embargo, tengo una perspectiva constructiva del conflicto como propulsor del desarrollo en tanto considero:

- la diversidad y la diferencia como un valor. Vivimos en un mundo plural, y en el que la diversidad desde la cooperación y la solidaridad son una fuente de crecimiento y enriquecimiento mutuo. Convivir en esa diferencia conduce inevitablemente al contraste, y por lo tanto a las diferencias, disputas y conflictos.
- sólo a través de entrar en conflicto con las estructuras injustas y con aquellas personas que las mantienen, la sociedad puede avanzar hacia modelos mejores. En este sentido el conflicto es palanca de transformación social sobre todos para aquellos que anhelamos la paz, la tolerancia y la no discriminación
- el conflicto es una oportunidad para aprender en tanto es constitutivo de las relaciones humanas y de las relaciones de aprendizaje. Por lo tanto aprender a intervenir en ellos para analizarlos y resolverlos es algo fundamental.

#### Definición del conflicto en la organización

Lo defino como *“situaciones que revelan desacuerdo, divergencia de intereses, u oposición de objetivos entre los actores sociales en la acción colectiva, causando una reacción/acción*

*determinada, provocando un bloqueo de los mecanismos normales de regulación o de poder escoger una acción por los actores sociales sea individualmente o colectivamente.”*<sup>163</sup>

### 3.2.2) FUENTES DEL CONFLICTO

Los conflictos provienen de causas diversas:

Factores exógenos que se reflejan y refractan en el interior institucional de orden económico, social, educativo en el año 1960

- A nivel latinoamericano: crisis estructural del medio rural
- A nivel nacional: Dimensión económica: reestructuración productiva; menor intervención estatal en las políticas económica, sanitaria, social para contener la profundización de la exclusión social; disminución del crecimiento económico; incidencia de la pobreza; desempleo
- Dimensión social: exacerbación de las disparidades sociales, las divisiones socioeconómicas y la exclusión; flujos migratorios;
- Ambiental: Contaminación y agotamiento de los recursos naturales; pautas de desarrollo insostenibles.
- Política: Transición a sistemas más cerrados de participación política
- Educativa: crisis estructural manifiestos en elevados índices de deserción y repetición.
- Conflictos con otras instituciones que compiten con la organización educativa en tanto tiene cierta cuota de poder social sobre las generaciones jóvenes.

Factores endógenos o internos a la organización:

- Cambio organizacional.
- Distintos conjuntos de valores.
- Problemas en la comunicación
- Diferencias de intereses y metas

---

<sup>163</sup> Fleury (1985), tomada del curso de Negociación del Prof. Alejandro Petrissans.

- Falta de claridad en la asignación de tareas
- Problemas en la estructura de la organización
- Falta de participación de los actores estudiantes y docentes en las decisiones
- Actitudes personales
- Percepciones y puntos de vista contrarios
- Competencia por recursos

Watkinson<sup>164</sup> señala como fuentes de los conflictos educativos, la violencia implícita en sus estructuras

- Las prácticas pedagógicas sin afectividad ni equidad
- La estandarización u homogenización de contenidos y evaluaciones que no respeta las diferencias culturales, estilos cognitivos, de personalidad, los tiempos evolutivos
- La existencia de métodos para controlar y castigar a las personas
- Relaciones pedagógicas jerárquicas
- Considerar subalternas las culturas populares

Goodson señala la presencia de contradicciones entre sub-grupos e individuos por la selección de la “cultura valiosa” del currículo en los niveles preactivo o el escenario donde se diseña la política curricular y activo o en la organización donde se lo realiza

Desde el punto de vista del análisis institucional Lidia Fernández distingue tensiones o conflictos constitutivos de las organizaciones educativas:

- a) Tensiones de origen: Tendencia a negar la cultura nativa desde el origen de la institución educativa y que condicionan a los sujetos entre la cultura “oficial” de la institución y su cultura con la amenaza y el temor real a la exclusión

---

<sup>164</sup> FERNANDEZ, Isabel (1998), Prevención de la violencia y resolución de conflictos; Nancea SA de ed Madrid, Madrid. Este aspecto lo refiere para el nivel primario lo cual considero adecuado su trasladado al ámbito de la formación docente.

- b) Tendencias que juegan en el desenvolvimiento educativo y que condicionan a los sujetos el conflicto entre las necesidades de la organización vs. deseos de sus miembros. .

Son fuentes de tensión: a) la tendencia personas a actuar según sus criterios vs exigencias de la estructura formal organización que es la tensión entre dirección educativa vs. deseo libertad estudiante; b) tendencia a develar la violentación que significa dirigir la conducta vs. la tendencia a mantener idealización sobre la acción directriz; c) Innovar y modificar el contexto vs. tendencia a reproducirlo.

- c) Tensiones constitutivas según la ubicación socio-histórica del establecimiento y que condicionan el desenvolvimiento y los resultados institucionales. Contradicciones entre 1) demanda de transformar o conservar el contexto; 2) presión a sostener la autoridad y el análisis científico de la realidad como principio regulador de la acción institucional 3) dirección –libertad en el desarrollo individuos, grupos, 4) dilema respeto-violencia frente a singularidad y las diferencias individuales y grupales. El modelo educativo del establecimiento elige entre uno y otro polo según las condiciones políticas y económicas.
- d) Las paradojas que introducen los fundadores o líderes del proyecto porque ellos encarnan la resolución del conflicto en el origen del proyecto de formación. La tesis de la autora es que en cada crisis se pone de manifiesto, aquellas contradicciones en el origen.
- e) Las contradicciones de la puesta en marcha, expansión y el logro de los objetivos institucionales.
- f) La tendencia de las organizaciones a conservar el statu quo, por lo tanto a no cambiar y desligarse de los procesos socio-históricos.
- g) Tensiones de la historia con que cargan los espacios de aprendizaje. En este sentido Lidia Fernández señala que en grupos innovadores que a través de sus proyectos intentan realizar valores de igualdad y justicia social con las poblaciones marginales que atienden, sufren la sobrecarga de tensión en la vivencia de aprendizaje que aumenta el estado de ansiedad.

En primer lugar por las críticas que recibe de afuera, de otros maestros, y la amenaza de interrupción por parte de las autoridades

En segundo lugar la sobrecarga de tensión, a nivel del imaginario social, que liga su audacia con otras audacias históricas.

En tercer lugar el proceso funciona a nivel profundo, como un escenario de un drama que lo sobrepasa. Drama silenciado que alude a violencias ejercidas, en un pasado remoto y en un pasado cercano contra estas poblaciones del medio rural, que hicieron posible el avance de la pobreza, su profundización y perpetuación.

- h) El conflicto inter-grupos en la organización, en el aula. Desde el punto de vista de las corrientes institucionales existen dos dimensiones complementarias siempre presentes que atraviesan organizaciones, grupos, personas, entre lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica, la propuesta opuesta o de transformación).<sup>165</sup>.

Al hablar del conflicto entre los grupos inter-institucionales principalmente entre los estratos que dominan y luchan por mantener el orden establecido o instituido y los estratos subordinados que se oponen a mantenerlo ya sea criticándolo o proponiendo alternativas (instituyente).

#### Conflicto a nivel individual

Defino el conflicto individual como *“la coexistencia de conductas (motivaciones) contradictorias, incompatibles entre sí, configura un conflicto...El conflicto es consustancial con la vida misma y tanto significa un elemento propulsor en el desarrollo del individuo como puede llegar a constituir una situación patológica”*<sup>166</sup>

A nivel del estudiante a la hipótesis de tensión inevitable entre la cultura que porta y la cultura de la organización, se le agregan otro conjunto de tensiones En primer lugar la tensión no-saber-saber que origina el movimiento de aprender a punto de partida de una declaración de no-saber.

En segundo lugar las derivadas por la transformación misma y la vivencia de tensión entre deseo de cambio-temor al cambio. Esto causa ansiedad en tanto implica asumir el riesgo de

---

<sup>165</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1993) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones Críticas. Paidós, Bs. As; pág 36

<sup>166</sup> Idem pág. 179



probar conductas nuevas y abandonar la seguridad de "lo habitual" , lo viejo. Asimismo, otros factores aumentan el estado de ansiedad como una alta dependencia del docente porque puede ser auxiliador pero también amenazante; la desprotección a verse expuesto y exponer ante otros falencias y vulnerabilidades; el riesgo a perder la estima de los otros y ver dañada su autoestima; el temor a incapacidad temida; incertidumbre respecto de la ayuda prometida; y todo ello mezclado con el interés, la curiosidad y el deseo de aprender. Por otra parte el aprendizaje en sí mismo es un proceso difícil con puntos críticos como la capacidad de demora, tolerancia a la frustración, capacidad de control ansiedad y de tolerancia a la ambigüedad

En tercer lugar el conjunto de tensiones según la etapa vital en que realiza pertenencia institucional el estudiante, el conflicto entre incorporar o rechazar, mostrar u ocultar, saber u omitir, denegar, a confiar o desconfiar; a lograr o fracasar.

A nivel del docente está atravesado por el conflicto entre la libertad vs. Control del estudiante; confiar o desconfiar; ayudar y generar un rival u obstaculizar el crecimiento del estudiante

A nivel de las relaciones de los sujetos con la organización el conflicto entre identificación vs. Oposición a los valores y bondad del propósito. Para el estudiante la identificación con los valores y los fines del proyecto son lo que legitiman el costo de sufrimiento por la transformación.

### 3.2.3) EFECTOS DEL CONFLICTO EN LA ORGANIZACIÓN

Tiene efectos positivos y negativos. Una de las ventajas del conflicto consiste en que se estimula a los individuos a buscar mejores métodos que les aporten resultados más satisfactorios. Los impulsa a ser más creativos y probar nuevas ideas. Los problemas ocultos se traen a la superficie y entonces pueden afrontarse y resolverse. Despiertan sentimientos y energía, generan cohesión grupal, rompen la rutina, desafían la acomodación de ideas, revelan problemas, aguzan la percepción y estimulan la creatividad. En este caso el conflicto es funcional

Entre los efectos negativos en especial si el conflicto es duro y se prolonga mucho tiempo, se puede tornar muy intenso. En este caso se producen esfuerzos que se ven bloqueados generan sentimientos de frustración, hostilidad, peleas, división en bandos y tensión. Este tipo de conflicto puede hacer caer a la organización en una configuración crítica

### 3.2.4.) NOCIÓN DE CRISIS

#### Perspectiva de la Historia de la Educación

Desde una perspectiva histórica político educativa la crisis concebida como “ crisis orgánica” en la comprensión de Marengo es efecto de antagonismos “*cuanto más inestables sean las relaciones sociales, cuanto menos logrado sea un sistema definido de diferencias, tanto más proliferarán los puntos de antagonismo; pero a la vez (...) carecerán(...) de (...) cadenas de equivalencias unificadas.*”<sup>167</sup>

Para este autor los antagonismos se establecen cuando no existe el reconocimiento del otro como otro por parte del poder en la organización educativa de la existencia de identidades diferenciales “*las relaciones antagónicas impiden la constitución de la sociedad como sistema objetivo y cerrado de diferencias.*”<sup>168</sup>

#### Perspectiva de la Historia

Desde la perspectiva de la Historia (Tucídides) hace referencia a un conjunto de hechos ordenados –antecedentes y consecuentes- en los que se dirime un conflicto entre fuerzas antagónicas –personas, grupos, pueblos. Es un momento de decisión, punto clave o hito en el acontecer que marca un cambio, una discontinuidad.

---

<sup>167</sup> CUCUSSA, Héctor (comp.),(1996), “Historia de la educación en debate”, Miño y Dávila, Bs. As. 1993.pág 287

<sup>168</sup> Idem.-

### Perspectiva sociológica

Desde la perspectiva de las ciencias sociales esta noción se liga a “*perturbación, conmoción, inestabilidad grave*”.<sup>169</sup> Las tensiones se agudizan hasta que se suceden dos tipos de hechos: aquellos que revelan y des-ocultan o aquellos que dan cuenta de una transformación, del sacudimiento de lo viejo

### Perspectiva psicosocial e institucional

Desde la perspectiva institucional la noción de crisis institucional “(...) *permite establecer un nexo entre el estado de las formas sociales en las que está viviendo y trabajando el sujeto, el estado del sujeto mismo y el nivel de contención que le ofrece a modo de encuadre externo su contexto institucional inmediato*”<sup>170</sup> De acuerdo Lidia Fernández y recuperando las reflexiones de Kaes la configuración de situaciones críticas en la formación, denuncian el fracaso de los “continentes” sociales –grupo, organización, instituciones que regulan la vida social- porque no proveen los soportes y apoyo emocional y técnico adecuado para que el sujeto y el grupo, puedan poder gobernar el proceso de desestructuración y reestructuración cognitiva y realizar bien la tarea y obtener satisfacción.

Desde el punto de vista psicológico en la comprensión de Kaes la crisis hace referencia a “(...) *una experiencia de interrupción en el devenir de las cosas en las que prima el sentimiento subjetivo de ruptura en la continuidad del entorno y del sí mismo (...) (si) se prolonga (...) deja de funcionar la capacidad de utilizar símbolos de unión y el traumatismo sufrido genera un retorno y una apelación a formas antiguas de defensa*”<sup>171</sup> Para Thorn, esta ruptura es percibida subjetivamente como “sufrimiento” determinado por la captación de hechos que se significan como una amenaza a la vida o al estado del organismo.<sup>172</sup> A nivel cognitivo esto se traduce en bloqueo para pensar y en el empobrecimiento para hallar

---

<sup>169</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1998), “El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas Teóricas”, Paidós, Bs. As., 1ª. Edición, p125

<sup>170</sup> Idem; pág 126.

<sup>171</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1998), “El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas Teóricas”, Paidós, Bs. As., 1ª. Edición, p125

<sup>172</sup> Idem

respuestas. En este sentido el concepto de crisis alude a un nivel de dificultad que puede llevar a una ruptura, a una desintegración.

Desde la perspectiva de Edgar Morin el concepto de crisis es explicado por cinco nociones. En primer lugar “perturbación y ausencia” de solución. Acontecimientos externos que producen una sobrecarga del sujeto y lo enfrentan a situaciones las cuales no puede resolver con las pautas habituales. En segundo lugar la noción de “desorden, incertidumbre asociadas a parálisis. En tercer lugar “bloqueo y desbloqueo” en cuanto a que los mecanismos que controlan los desvíos están trabados, con el aumento de desviaciones, polémicas, doble vínculo. Se genera con esto movimiento de investigación y creación así como producción mítica e imaginaria investida de poder de solución. En cuarto lugar se liga a la noción de “transformación”. En quinto lugar a “contradicción y paradoja” ya que la crisis lleva en sí al mismo tiempo el “potencial del retorno”, la desintegración del sistema y el “cambio”.<sup>173</sup>

#### 3.2.4.1) Tipología de configuraciones institucionales críticas organizadas alrededor de un proyecto de cambio<sup>174</sup>

Desde la perspectiva institucional las características de la dinámica de los espacios abiertos, configurados en circunstancias de dificultad económico-social, son de tipo “heroico” . El tipo heroico se identifica por la convocatoria al sacrificio y la militancia.

En momentos de cambio, adquieren la dinámica de bandos conservadores vs progresistas; tradicionalistas vs innovadores.

La división en bandos puede acarrear dos riesgos importantes: la rigidización de posiciones hasta el dogmatismo, la selectividad salvaje, y la estigmatización de los diferentes.

El segundo riesgo es el de desplazamiento de los intereses por los que el proyecto lucha a la lucha en sí, a la lucha por el poder en sí como señal de triunfo y superioridad de fuerzas.

---

<sup>173</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1999), “Crisis y dramática del cambio. Avances de investigaciones sobre proyectos de innovación educativa”

<sup>174</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1998), “El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas Teóricas”, Paidós, Bs. As., 1ª. Edición, págs. 129-135

Estas dinámicas con necesidades y carencias serias pueden derivar en “espacios estallados” con desorganización del comportamiento colectivo, la dispersión de los esfuerzos por encima de su integración.

O en espacio de tipo devastado caracterizado por la ausencia de motivación para actuar, vaciado de contenidos utópicos y míticos. O en espacio cerrado cuyo rasgo principal de la dinámica es preservar la identidad del “afuera” revestido de peligrosidad potencial a los valores del adentro. O en espacio sitiado caracterizado por los la hostilización de los intercambios con el medio.

### 3.2.5. VIOLENCIA

El diccionario de la Real Academia entre otras cosas define el término violencia como que se ejecuta contra el modo regular o fuera de razón y justicia.

Tomando este último aspecto la violencia está en la base misma del sistema social, político y económico. La denegación de los derechos del niño y de la mujer, el hambre o el racismo son algunas manifestaciones de la violencia estructural.

En este contexto, se le suman la violencia simbólica de las estructuras educativas y entre sus manifestaciones encontramos:

- expropiación del poder de decidir sobre sus actos tanto del profesor como del estudiante
- relaciones pedagógicas frías y distantes, la falta de afectividad en general ,
- exigencias en las rutinas y en los sistemas de evaluación que están por encima de las posibilidades de los estudiantes, lugares donde el trato interpersonal y las relaciones son ríspidas y agresivas;
- aplicación de la ley y las normas de manera rígida o de manera arbitraria;
- fenómenos de dominación, de manipulación, de sustracción de la información, de chismes, rumores:
- instituciones donde impera la desorganización, la improvisación
- acoso laboral y abusos por parte de la autoridad
- barreras en las relaciones entre pares que provocan autoexclusión
- Agresiones físicas directas
- Agresiones verbales

- Robos y destrucción de pertenencias,

### 3.2.6) GERENCIAMIENTO Y ESTRATEGIAS PARA ENFRENTAR LOS CONFLICTOS

Desde la perspectiva institucional la forma de resolver los problemas y conflictos juega un papel central en su dinámica de funcionamiento. Dinámica significa para esta autora movimiento a través del cual las dificultades se convierten en problemas.

Este núcleo de tensión oscila entre los polos

- integración o dispersión organizacional;
- tendencia de funcionamiento en el nivel fantaseado o tendencia al análisis de este nivel, someter los problemas a prueba y actuar reflexivamente;
- reflejar el contexto y por lo tanto ocultar la enajenación de su poder o transformar el contexto y generar conocimientos para su transformación.

En la tesis de Lidia Fernández la evolución de un establecimiento educativo es de “equilibrio inestable” entre dos dinámicas complementarias: progresiva y regresiva con predominio de una u otra según el contexto económico y político. La primera tiende a caracterizarse por mirar al futuro con una baja conservación de la tradición, racionalizar problemas, permitir la crítica y autonomía respecto del contexto socio-histórico. La regresiva mira al pasado, se aliena respecto a los problemas internos como del contexto.

El modelo explicativo del tipo de dinámica incluye la capacidad de la organización en cuanto al “(...) *control y discriminación de los aspectos irracionales, de la autonomía relativa respecto de las instituciones externas, de la posibilidad consecuente de planificar en función de la realidad institucional propia y de una mayor incidencia sobre el medio externo*”.<sup>175</sup>

La segunda área a diagnosticar es la estructura de su funcionamiento en dos aspectos: “a) *el grado de desarrollo de los individuos para participar reflexiva críticamente en sus responsabilidades como miembros institucionales y en las referidas a la dimensión instrumental de las tareas que le toca desarrollar*; b) *el sistema político institucional en cuanto a la posibilidad que ofrece a los miembros para intervenir-cada uno desde su área de*

---

<sup>175</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1998), “El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas Teóricas”, Paidós, Bs. As., 1ª. Edición, págs 61-62

*incumbencia- en las decisiones vinculadas a las tareas y la vida cotidiana en la organización.*”<sup>176</sup>. Ambas áreas explican los mecanismos políticos institucionales y su capacidad o incapacidad de hacer.

Desde la perspectiva de Orlando Pulido el gerenciamiento de los conflictos depende del modelo político de cómo se ejerce la hegemonía en la organización. Define hegemonía como “(...) *la hegemonía, en sentido estricto, aunque involucra tanto a dirección política como a la dirección intelectual y moral, es entendida por Gramsci, esencialmente, como ejercicio de la dirección intelectual y moral de unas bases sociales o de una combinación de ellas, sobre otras que configuran el campo de las bases sociales subalternas.*”<sup>177</sup>

Pulido señala que, cuando en el ejercicio de la misma predomina uno de los dos polos en el enfrentamiento de los conflictos, estos se convertirán, si predomina el polo coercitivo – dirección política- en problemas altamente tensionantes y hasta destructivos. En el caso que predomine la orientación al consenso “ (...) *se reduce la contradicción al mínimo por integración de los intereses y necesidades de los estratos subordinados a los intereses y necesidades de los estratos «dominantes»,*<sup>178</sup> generando oportunidades de cambio y desarrollo.

### Modelo para enfrentar conflictos

#### A) Tipología negociaciones basadas en ganancias y pérdidas<sup>179</sup>

---

<sup>176</sup> Idem

<sup>177</sup> PULIDO, Orlando (2009); Hegemonía y cultura: introducción a las estructuras culturales disipativas; en [www.anthroglobe.info/docs/hegemonia\\_cultura.htm](http://www.anthroglobe.info/docs/hegemonia_cultura.htm)

<sup>178</sup> PULIDO CHAVES, Orlando; (2009), Hegemonía y cultura: introducción a las estructuras culturales disipativas; en [http://www.anthroglobe.info/docs/hegemonia\\_cultura7.htm#\\_Toc448038422](http://www.anthroglobe.info/docs/hegemonia_cultura7.htm#_Toc448038422); documento colgado (07/2009)

**179** MENDIETA Suñé; Carles, (2006) Técnicas de negociación; en <http://74.125.113.132/search?q=cache:I4u4X7VUGq4J:cdiserver.mba-sil.edu.pe/mbapage/cdi/newtxtcompletos.htm+Carles+Mendieta+Su%C3%B1e+Su%C3%A9&cd=8&hl=es&ct=clnk&gl=uy>

## NOSOTROS

		Ganar	Perder
ELLOS	Ganar	Ganar / Ganar	Perder / Ganar
	Perder	Ganar / Perder	Perder / Perder

Basada en este modelo existen varias formas de enfrentar los conflictos:

- 1) Evitación o fuga (modelo Perder-Perder): En ella el conflicto se deteriora al grado que ambas partes, al final, están en peor situación que antes de él ; las partes involucradas se "alejan" del conflicto, lo evitan, tratan de ignorarlo. La evasión puede significar sacarle la vuelta diplomáticamente a un problema, posponiéndolo hasta un momento más adecuado o simplemente retirarse de una situación amenazadora. Aquí no se maneja el conflicto.
- 2) Suavización (Perder-Ganar): En ella una persona (A) sale derrotada y la otra (B) triunfa, ocurre cuando una de las partes sencillamente se "pliega" o acomoda a los intereses de la otra, busca complacer los intereses de la otra parte en detrimento de los suyos; más que resolver el conflicto, le interesa satisfacer al otro.
- 3) Imposición (Ganar-Perder): Aquí se invierte el proceso; la persona (B) sale derrotada y la otra (A) triunfa, una parte se lleva todo y la otra nada, pero porque la parte ganadora utiliza estrategias para imponer, hacer prevalecer sus intereses, generalmente sin importarles los de los demás. Este es un estilo orientado al poder coercitivo y a la posición. La falacia de este modelo de acuerdo con Chiavenato es considerar que los objetivos de la organización – crecimiento, calidad de servicio, productividad, imagen- son antagónicos con los objetivos particulares – consideración y respeto, satisfacción en la tarea, libertad, crecimiento, autorrealización- de las personas

<sup>180</sup> Cuando lo que se verificó es lo contrario “*se a organização busca alcançar o seus*

---

<sup>180</sup> CHIAVENATO, Idalberto (2008), Gestao de pessoas, Ed. Cmapus, versión electrónica, (Bajado de internet 15/09/08) pág 6



*objetivos da melhor maneira possível, precisa saber canalizar os esforços das pessoas para que também elas atinjam o seus objetivos individuais (...)*<sup>181</sup>

- 4) Negociación (Ganar-Ganar): Ambos sujetos enfrentan el conflicto de una forma constructiva, tratando de llegar a soluciones que resulten mutuamente satisfactorias. Existe preocupación por ambos, así como un interés por el impacto que tenga la solución del conflicto. Se concentran y sinergizan los esfuerzos en aclarar y salvar las diferencias entre las partes, porque están fuertemente comprometidas en la resolución del conflicto en sí. Este es el resultado ideal que ha de buscarse siempre. Se privilegia las buenas relaciones en el largo plazo, los intereses en común y que ambas partes salgan ganando. Se negocia sobre intereses y necesidades de las partes y no sobre posiciones.
- 5) Mediación jerárquica. Es otro método para resolver conflictos que supone un tercero neutral que ayuda a los actores en disputa. El mediador utiliza las técnicas para lograr un clima de confianza, obtener información sobre la postura de los participantes, reconocer las posiciones, detectar sus verdaderos intereses y trabajar para el acuerdo

#### 4) LOS SUPUESTOS DE CRECER, ORIENTACIÓN VOCACIONAL, ORIENTACIÓN DIFERENCIADA, APRENDIZAJE E INTELIGENCIA

##### 4.1) El concepto de crecer en la identidad vocacional-profesional :

El crecimiento es un proceso y un resultado. Visto como un resultado *“tiene que ver con el cumplimiento de las tareas de desarrollo de una determinada edad, que incluye siempre alcanzar los niveles de independencia, seguridad y desarrollo intelectual que la misma requiere”*<sup>182</sup>

Entendido como un proceso es *“el proceso de conformación de una identidad determinada o la configuración de la personalidad a través del enfrentamiento de las contradicciones que la cotidianidad nos va creando en determinadas condiciones socioeducativas”*<sup>183</sup>

---

<sup>181</sup> Idem. Pág 5

<sup>182</sup> dr. del pino calderón; J (2010) ; Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo [http://74.125.155.132/scholar?q=cache:apsemmrh2xgj:scholar.google.com/++perspectiva+integrativa+orientacion+vocacional+&hl=es&lr=lang\\_es&as\\_sdt=2000](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:apsemmrh2xgj:scholar.google.com/++perspectiva+integrativa+orientacion+vocacional+&hl=es&lr=lang_es&as_sdt=2000)

<sup>183</sup> Idem

Este supone un proceso continuo de pérdidas y adquisiciones que si se dan a través del re-aprendizaje de la realidad “(...) favorecen el cumplimiento de las tareas del desarrollo, nos conducirán a una situación independiente y socialmente responsable que nos da los recursos para enfrentar las contradicciones de la vida cotidiana y alcanzar una identidad personal adecuada.”<sup>184</sup>

En el crecimiento el sujeto va elaborando su situación personal independiente y responsable, construyendo nuevos vínculos y compromisos sociales más complejos. En este camino de crecimiento supone un necesario aprendizaje constante de roles y un enfrentamiento activo a los conflictos cognitivo-afectivos y obstáculos al desarrollo.

### Etapas de la educación profesional de la personalidad

De acuerdo con la Dra. Viviana González el establecimiento de una periodización no tiene que ver con el modelo pedagógico tradicional establecido. Establece tres etapas para la orientación vocacional:

- 1) Etapa de la formación vocacional general. Esta abarca los primeros seis u ocho años en la escuela. Son importantes que el niño logre desarrollar la independencia, la perseverancia, la autovaloración adecuada y la flexibilidad.
- 2) Etapa de la preparación para la selección profesional. Esta se dirige al desarrollo intereses cognoscitivos, conocimientos y habilidades como consecuencia de las asignaturas y del quehacer social hacia las cuales el adolescente ha ido mostrando inclinaciones o preferencias. El abordaje debe hacerse más diferenciado y tiene como propósito preparar al sujeto para una selección profesional autodeterminada, momento importante en la conformación de su proyecto de vida. Será decisivo de esta etapa el logro de una actitud reflexiva, volitiva e independiente que garantice su compromiso con la elección y una condición subjetiva capaz de enfrentar los obstáculos que se le presentarán en su formación profesional. Diversos estudios científicos han demostrado

---

<sup>184</sup> dr. del pino calderón; J (2010) ; Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo [http://74.125.155.132/scholar?q=cache:apsemmrh2xgj:scholar.google.com/++perspectiva+integrativa+orientacion+vocacional+&hl=es&lr=lang\\_es&as\\_sdt=2000](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:apsemmrh2xgj:scholar.google.com/++perspectiva+integrativa+orientacion+vocacional+&hl=es&lr=lang_es&as_sdt=2000) o <http://www.monografias.com/trabajos80/motivacion-orientacion-profesional-ambito-educativo2.shtml#viasytecna>

que no es imprescindible la formación de un interés profesional específico en este momento.

- 3) Esta etapa se inicia con la inserción en el centro de formación profesional superior. Es fundamental que el estudiante desarrolle intereses hacia el contenido de la profesión y asimile conocimientos esenciales para su inserción laboral. El objetivo fundamental de la etapa es lograr la identidad profesional a la cual contribuye todo el sistema curricular.

#### 4.2) Concepto de orientación

Es un mecanismo consciente y activo, planificado, que como la educación no puede ser concebido como un proceso rígido sino como “ (...) *un proceso devenido y construido en un quehacer cotidiano que debe ser constantemente revisado, cuestionado y reconstruido, partiendo de un diagnóstico sistemático de la realidad y desde una actitud crítica frente a la misma.*”<sup>185</sup>

El diagnóstico es un proceso continuo y participativo a nivel individual del estudiante y a nivel grupal, y apunta a evaluar desde una perspectiva sistémica en el cual se combinan los elementos deficiencias del alumno con la evaluación de lo positivo y negativo de otros ámbitos, el grupo-clase y organización que inciden en el cumplimiento de los objetivos educacionales.

El seguimiento de orientación se comprende como evaluación del proceso de acercamiento a los objetivos y la relación diagnóstico-orientación como una espiral dialéctica, que se corresponde más con una investigación educativa en acción y cuyo efecto transformador se multiplica y mediatiza. Esto da lugar a un continuo de diagnóstico-orientación orientación-diagnóstico.

De acuerdo con Del Pino si bien se puede programar solo se realiza a través de la “ (...) *autodeterminación del sujeto, que se responsabiliza con sus decisiones en un ambiente de libertad y espontaneidad y con la consciencia y responsabilidad que el marco social demanda*”

<sup>186</sup>

---

<sup>185</sup> Dr. del Pino Calderón; J (2010); Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo; pág 10 [http://74.125.155.132/scholar?q=cache:apsemmrh2xgj:scholar.google.com/++perspectiva+integrativa+orientacion+vocacional+&hl=es&lr=lang\\_es&as\\_sdt=2000](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:apsemmrh2xgj:scholar.google.com/++perspectiva+integrativa+orientacion+vocacional+&hl=es&lr=lang_es&as_sdt=2000) o [www.monografias.com](http://www.monografias.com)

<sup>186</sup> Idem

### Concepto del rol de orientador

Es una postura humanista y dialéctica ante el proceso docente-educativo y una manera específica de concebir el rol como rol de ayuda que busca facilitar que el sujeto haga un enfrentamiento activo de sus problemas del crecer, para lo cual debe tomar conciencia, elaborar y resolver los conflictos que este proceso le genera. Actualmente este rol se inserta junto al rol docente tradicional, en el sentido de rol que privilegia el componente informativo de la relación pedagógica.

El contenido de la orientación son las necesidades humanas del estudiante y grupo y los conflictos entre estas necesidades y el contexto social del estudiante lo cual la ubica en la dimensión ética de la profesión pedagógica. Esta orientación axiológica se inserta en el sistema general de formación docente que incide cualitativamente en el logro de los objetivos educacionales planteados desde las tareas del desarrollo de la etapa de la formación profesional.

### Perspectiva pedagógica de la orientación adoptada

Enfoque problematizador: Concepción pedagógica que propicia el aprendizaje y transformación de la realidad desde un proceso continuo y consciente de cuestionamiento y crítica del vínculo sujeto - mundo. Le son inherentes el diálogo, la búsqueda y enfrentamiento de las contradicciones del sujeto en el proceso de conocimiento y su solución como fuente de desarrollo

### Conceptos componentes del sistema orientación profesional

Sistema de orientación profesional: Es el sistema de concepciones teóricas - metodológicas que se insertan en la práctica pedagógica a través de diferentes vías y técnicas, con el fin de facilitar la identificación del alumno con una profesión y su inserción exitosa en el proceso de conformar una identidad profesional

### Orientación profesional:

Relación de ayuda que se establece con el estudiante para facilitar el proceso de desarrollo de la identidad profesional del mismo, a través de diferentes técnicas y vías, integradas al

proceso educativo general, según la etapa evolutiva y la situación específica en que se encuentre.

Relación de ayuda:

Vínculo interpersonal donde se movilizan, en función del crecimiento personal y/o profesional, los recursos personales de un sujeto, en un contexto educativo que lo facilita.

Problematización personalizada y mediatizada de la relación sujeto-profesión:

En un nivel psicológico: Alude a la regularidad psicológica necesaria del proceso de conformación de la identidad profesional. Es la relación contradictoria y conscientemente valorada del sujeto con su profesión (o proyecto ideal de profesión), que es típica de cada persona y se genera y desarrolla a través de la relación con otros que inciden en las valoraciones y decisiones del sujeto.

En un nivel pedagógico alude a la regularidad pedagógica en que los métodos pedagógicos empleados estimulan e implementan un cuestionamiento consciente por el sujeto de su relación con la profesión, partiendo de sus propias vivencias y en una relación social que facilita el aprendizaje.

- Es personalizada ya que la problematización se da de forma peculiar en cada persona y la implica como totalidad. Esto significa que la identidad profesional se da, en cada sujeto, a partir de su historia personal y requiere para su desarrollo de la actividad del propio sujeto.
- Es mediatizada: la mediatización es la determinación socioeducativa significativa que realiza otra persona sobre el proceso de constitución de la identidad profesional en un sujeto dado. La mediatización se genera a través del vínculo con otras personas y el resultado de su influencia depende de la calidad de ese vínculo, que debe configurarse como una relación de ayuda para la solución desarrolladora de las contradicciones que genera la configuración de su identidad profesional.

Identidad profesional: Es una configuración subjetiva que expresa el sentido personal de pertenencia a una profesión.

#### 4.3) Técnicas de orientación para un trabajo docente diferenciado

La perspectiva integrativa es una tendencia de la psicología de la orientación profesional que se alimenta de lo aportado por las tradiciones psico-métrica, socio-clínica y humanista. Esta corriente se caracteriza en la actualidad por buscar que la orientación y el orientador se integren al centro como agentes de cambio; tiene una perspectiva que alcanza una comprensión más social de los problemas de los estudiantes y sus posibles soluciones. En tercer lugar busca la inserción de la orientación en el proceso docente y valoriza la función orientadora del maestro. En cuarto lugar se ve como un profesional más y complementa su trabajo con otros profesionales y roles sociales (maestros, padres)

Las técnicas de orientación son variadas y recogen la integración de lo mejor de las corrientes psicológicas que han abordado el problema. De acuerdo con Del Pino Calderon <sup>187</sup> las vías y técnicas permiten, por tanto, la realización de un trabajo docente diferenciado con fines orientacionales e incluye:

1. LA CLASE.
2. PRÁCTICA LABORAL (Educación Superior ).
3. MONITORES.
4. ESTUDIANTES AYUDANTES ( Educación Superior ).
5. TRABAJO CIENTÍFICO – ESTUDIANTIL.

Entre las técnicas fundamentales para realizar un trabajo de orientación diferenciada incluye en la caja de herramientas a

- LA ENTREVISTA DE ORIENTACION.
- TECNICAS GRUPALES (articuladas siempre por el grupo de reflexión)
- ASIGNACIÓN DE TAREAS.
- REFORZAMIENTO.

Que se utilice una u otra depende de la coyuntura concreta de aplicación y de los problemas de los orientados. Algunas son ampliamente utilizadas en el ámbito de la educación superior como la práctica laboral pero Almendras sostiene que no es común que se las utilice para

---

<sup>187</sup>DEL PINO ; J (2010) ; Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo [http://74.125.155.132/scholar?q=cache:apsemmrh2xgj:scholar.google.com/++perspectiva+integrativa+orientacion+vocacional+&hl=es&lr=lang\\_es&as\\_sdt=2000](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:apsemmrh2xgj:scholar.google.com/++perspectiva+integrativa+orientacion+vocacional+&hl=es&lr=lang_es&as_sdt=2000) o [www.monografias.com](http://www.monografias.com)

ayudar a un estudiante específico a enfrentar un conflicto motivacional que obstaculiza la identificación del mismo con la profesión o con el objetivo de motivarlo hacia la misma.

#### 4.4) Aprendizaje

Desde mi punto de vista es necesario adoptar complementariamente varias conceptualizaciones en virtud de la consideración de la complejidad que reviste este proceso. Todas ellas enfatizan una dimensión o variable determinante del éxito en el aprendizaje y el conjunto conforma mi modelo explicativo.

El aprendizaje es una capacidad innata y una necesidad del ser humano porque, como sostiene Bernard Charlot está obligado aprender desde que nace por su condición de “pequeño hombre”. El ser humano pues tiende desde que nace a la maduración y al desarrollo omnilateral de sus capacidades. Su actualización constante se constituye en el móvil de la vida por lo cual la liberación del si mismo es la razón de ser de la educación.

Desde el punto de vista de la psicología institucional Rogers define al aprendizaje como vivencial. De acuerdo con él significa el “*poseer una cualidad de compromiso personal (..) la persona pone en juego sus aspectos cognitivos como afectivos*”<sup>188</sup> El aprendizaje vivencial supone las cualidades de significativo y ser penetrante. Al respecto sostiene “*Aunque el incentivo (...) viene del exterior el significado de descubrimiento, de captación, de logro, de comprensión, se originan en el interior*”<sup>189</sup> La penetrabilidad es cuando el estudiante lo evalúa si responde a su necesidad de aprendizaje, si lo conduce a lo que quiere saber o si explica algún punto oscuro de su vivencia, siendo la esencia, el significado que reviste para la persona. El aprendizaje es significativo cuando el sujeto lo percibe como algo importante para su desarrollo y supone la movilización de sus recursos o motivaciones profundas como el amor al saber, a la investigación o la utilidad del conocimiento.

Desde el punto de vista de la Psicología cognitiva el aprendizaje significativo es explicado por el factor cognitivo. Al respecto Ausubel sostiene que este apunta a la comprensión lógica, clara y precisa de las ideas. Sobre esto dice “*la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no*

---

<sup>188</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1998), “El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas Teóricas”, Paidós, Bs. As., 1ª. Edición, pág 114

<sup>189</sup> Idem

*arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición). El aprendizaje significativo presupone (...) una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra”<sup>190</sup> En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del estudiante; en el sentido de cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad.*

Por otra parte, lo distingue del aprendizaje por repetición o memorización mecánica “ *Las tareas de aprendizaje por repetición pueden incorporarse a la estructura cognoscitiva tan sólo en la forma de asociaciones arbitrarias; es decir, como entidades discretas y autónomas, aisladas organizativamente, para todos los propósitos prácticos, de los sistemas ideativos y ya establecidos del alumno. La exigencia de que estas asociaciones arbitrarias estén constituidas al pie de la letra en lugar de sustancialmente (pues cualquier cosa que no sea la fidelidad literal y absoluta carece de valor en el caso de las asociaciones puramente arbitrarias)(....)(y el) Periodo de retención de los aprendizajes repetitivos son relativamente breves.”<sup>191</sup>*

Desde la perspectiva institucional Lidia Fernández identifica aprendizaje con transformación definiéndolo como “*(...) todo proceso por los cuales se producen transformaciones de la conducta*”<sup>192</sup> . Según la autora incluye las situaciones formales y de entrenamiento, la vida cotidiana - en la organización y en el grupo de clase- y la comunicación primaria o emocional. La autora sostiene que el aprendizaje en su dimensión transformación se produce

---

<sup>190</sup> AUSUBEL,(2010) Significado y aprendizaje Significativo. EN <http://cadel2.uvmnet.edu/portalPLE/asignaturas/mesxxi/contenido/unidad5/psico.pdf>

<sup>191</sup> AUSUBEL,(2010) Significado y aprendizaje Significativo. EN <http://cadel2.uvmnet.edu/portalPLE/asignaturas/mesxxi/contenido/unidad5/psico.pdf>

<sup>192</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1998), “El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas Teóricas”, Paidós, Bs. As., 1ª. Edición, pág 19.



por factores emocionales –los vínculos de identificación - y la reestructuración cognitiva y requiere del sujeto verse enfrentado y reconocer una carencia, si no, no hay aprendizaje.

En tanto proceso, lo concibe como difícil con puntos críticos como la capacidad de demora, la tolerancia a la frustración, capacidad de control de la ansiedad y tolerancia a la ambigüedad. Difícil porque el cambio de sí, en la percepción de sí mismo, es vivido como amenazador tiñéndolo a la vez de ansiedad y de temor mezclado con interés, curiosidad y deseo de aprender.

Considera la existencia de cuatro áreas críticas para el aprendizaje en los grupos de formación: las relaciones con la autoridad en el sentido del grado de poder como miembro de la organización y en la tarea de aprendizaje, las relaciones con los pares: el clima de colaboración y ayuda o de competencia; las técnicas docentes en cuanto al grado de confianza en las relaciones pedagógicas, de apoyo y comprensión y disponer del conocimiento necesario para avanzar en los trabajos y los problemas metodológicos-axiológicos. Entre los problemas metodológicos incluye las formas de aprender y cualidades de lo aprendido en el sentido del desarrollo de un estilo de vida. Para Fernández la organización en su calidad de agente educativo debe ser creíble y sus valores los legitimadores del costo de sufrimiento por la transformación. En última instancia la bondad de los propósitos es el punto clave para no entrar en situaciones críticas.

Desde el punto de vista de la programación neurolingüística el concepto de aprendizaje generador hace referencia a dos elementos necesarios para que la transformación se de. El primero refiere a la integración de conocimientos “*contempla tres ejes (conocimientos, competencias y valores) sobre los que trabajar de forma holística e integrada a fin de conseguir un aprendizaje sólido,*”.<sup>193</sup> El integrador de lo cognitivo, con lo emocional y conductual, la comprensión, comprensión y el entrenamiento. Implica además el entrenamiento- aprendizaje de primer orden- y revisar los supuestos en que descansan las prácticas a cambiar- aprendizaje de segundo orden.

Desde la pnl el aprendizaje de segundo orden debe “*(...) centrarse ... en todo aquello que sirve de freno al nuevo (...)*”, que *partiendo del des- aprendizaje (desde la revisión de creencias-paradigmas y valores), permite el aprendizaje continuo a partir de la lectura de los*

---

<sup>193</sup> SA; (2008); Más allá de la formación; en [www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion\\_portada/documentos/CD-82%20Doc.%20desarrollo%20de%20las%20competencias%20\(ficha%2047\).pdf](http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD-82%20Doc.%20desarrollo%20de%20las%20competencias%20(ficha%2047).pdf) (colgado junio 2008)

*resultados obtenidos (percepción y feed-back del entorno) como consecuencia de nuestras conductas”<sup>194</sup>.*

Desde la perspectiva histórica cultural de Vygotski, el desarrollo del sujeto está determinado por el desarrollo de la sociedad. La sociedad transmite toda una serie de herramientas culturales que nosotros tenemos que dominar, interiorizarlas. Lo que aprendemos depende de las herramientas psicológicas – el lenguaje verbal y emocional- y éstas dependen de la cultura en que vivimos por lo cual los pensamientos, experiencias, intenciones y acciones están culturalmente e históricamente mediadas.

La cultura proporciona las orientaciones que estructuran el comportamiento de los individuos, lo que los seres humanos percibimos como deseable o no deseable depende del ambiente, de la cultura a la que pertenecemos, de la sociedad desarrollada históricamente. De acuerdo con Vygotski el proceso de aprendizaje es una construcción social en el que intervienen dos factores:

- a) Línea natural que se caracteriza por los principios de tipo de biológico o madurativos, y hace referencia a las funciones psicológicas inferiores o elementales como las sensaciones
- b) Línea cultural explicada por el concepto mediación y descontextualización
  - 1) Mediación: las personas interactuamos a través de una serie de instrumentos o herramientas culturales. Los símbolos ocupan en el plano cultural el mismo papel que los instrumentos materiales en los procesos de construcción de las sociedades. Son los elementos de intermediación. El símbolo es el instrumento de la cultura que posibilita a través del lenguaje el proceso de constitución de las subjetividades
  - 2) Descontextualización: supone generalizar nuestros conocimientos a otros contextos, Vygostky la asocia a las funciones psicológicas superiores.

Estas dos líneas son complementarias y necesarias para explicar el aprendizaje ya que es un proceso unitario y global. Para que se de, es necesaria la interacción social – con el docente, con los pares- y la organización para que podamos utilizar las herramientas culturales de una

---

<sup>194</sup>Idem

manera autónoma. La Zona de desarrollo próximo explica el pasaje de una habilidad inter-psicológica a una habilidad intra-psicológica. Y está compuesta por dos zonas:

- a) Zona de desarrollo real: hace referencia a la que la persona puede hacer por sí misma.
- b) Zona de desarrollo potencial: lo que la persona puede hacer con ayuda de otra persona.

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador “*constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, normas de relación emocional, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes*”.<sup>195</sup>

### Relaciones aprendizaje - desarrollo

La zona de desarrollo próximo pone en entredicho la teoría del desarrollo de Piaget, definiendo el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo. Para Vygotski el desarrollo ni antecede ni coincide con el aprendizaje, sino que el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje. Sólo a través de la interacción del sujeto con otros, de la cooperación en relación a una tarea, que permita el despliegue de procesos de comunicación y de conflicto es que el aprendizaje se hace efectivo.

### Factores críticos del proceso de enseñanza-aprendizaje

Desde este punto de vista se constituyen en obstáculos para el aprendizaje del estudiante una serie de factores como:

- No tener un Diagnostico de la preparación y desarrollo del estudiante
- Sobrecarga contenidos: la tendencia a la inclusión de numerosos elementos secundarios del contenido de las disciplinas, conduce a la sobrecarga en la instrucción.
- El vínculo del conocimiento con la práctica social del hombre, la cercanía de esta al contexto en que vive, el reconocimiento de la utilidad para sí, favorecen la formación

---

<sup>195</sup> SLVESTRE M, ZILBERSTEIN; (2010) Enseñanza –Aprendizaje Desarrollador pág29  
[http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Libros/PsE/Ensenanza\\_Aprendizaje\\_desarrollador.pdf](http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Libros/PsE/Ensenanza_Aprendizaje_desarrollador.pdf)  
(consulta 8/2010)

de intereses y motivos en el estudiante y el desarrollo de su propia actividad cognoscitiva.

- Deficiente comunicación docente-estudiante, estudiante –estudiante: la participación reproductiva del estudiante en la clase, reduce las posibilidades comunicativas entre los docentes y estudiantes; resulta muy limitada la interacción grupal de los estudiante

Factores que lo favorecen:

- organización del trabajo educativo bajo formas de trabajo colectivas en que se propicie la interacción estudiante-estudiante y su protagonismo.
- La actividad en el sentido no sólo de entrenamiento sistemático y la reflexión del sentido de ella, sino en el sentido de Chudnovsky de los cambios en la motivación del estudiante que condicionan el paso a un nuevo nivel del desarrollo psíquico.
- Actividades con las siguientes cualidades: **VARIADA**, de forma que se presenten diferentes niveles de exigencia que promuevan el esfuerzo intelectual creciente en el estudiante ; desde el ejercicio sencillo hasta la solución de problemas, la formulación de hipótesis, la búsqueda de soluciones, la concepción y ejecución de proyectos, la creación de problemas. **SUFICIENTE** de modo que asegure la ejercitación necesaria tanto para la asimilación del conocimiento como para el desarrollo de habilidades. **DIFERENCIADA**, de forma tal que la tarea este al alcance de todos; que facilite la atención de las necesidades individuales de los estudiantes
- La enseñanza es la integración de la instrucción que se centra en el conocimiento, en el desarrollo integral del estudiante y en la educación en el sentido de formación de sentimientos y valores.

Indicadores críticos para la enseñanza-aprendizaje en el aula:

1Dominio por el profesor del contenido y vínculo con la vida.
2. Dominio del fin, los objetivos del nivel y del grado, así como las características del adulto
3. Motivación que se logra en la clase, implicación que logra en el alumno, para que el aprendizaje tenga significado y sentido.

4. Atención a las necesidades y potencialidades del alumno, a partir de la utilización científica del diagnóstico.
5. Posibilidades que ofrece para una implicación consciente y reflexiva del adulto en los diferentes momentos de la actividad de estudio.
6. Propicia que el estudiante establezca nexos entre lo conocido y desconocido.
7. Utiliza vías que orienten e impliquen al estudiante en las condiciones de la actividad y en los procedimientos de solución.
8. Estimula la búsqueda de diferentes vías de solución.
9. Propicia que el estudiante distinga las características de lo que estudia y dentro de ellas las esenciales.
10. Controla la orientación del estudiante
11. Propicia la realización de tareas con diferentes niveles de complejidad (reproductivas y de aplicación).
12. Propicia la ejecución de tareas individuales a partir de trabajos por parejas, equipos o grupales.

13. Organiza el aprendizaje a partir de estimular el desarrollo potencial del estudiante
14. Controla la ejecución del estudiante
15. Propicia la realización por el adulto de actividades de control y valoración por parejas, equipos y grupales a partir de la autovaloración y autocontrol.
16. Utiliza variadas formas de control para propiciar en el estudiante conciencia de sus insuficiencias y potencialidades.
17. Dirige el proceso con un carácter flexible, participativo y creador (posibilita expresar las ideas, los sentimientos, las aspiraciones, preguntar y no se anticipa a los juicios)
18. Dominio de métodos, procedimientos y formas de organización activas de enseñanza.
19. Atiende la formación de hábitos y normas de comportamiento.
20. Utilización de los medios de enseñanza.

A modo de síntesis el aprendizaje efectivo es un proceso multideterminado en que concurren a explicarlo factores de índole individual y social ponderándose estos últimos.

A nivel individual depende de una declaración de no saber, que sea significativo en el sentido cognitivo –que el saber se relacione con lo que ya sabe,- En lo emocional –levantar las defensas que interpone para aprender, y una voluntad persistente para sostener el esfuerzo. En lo motriz- el entrenamiento

Factores que dependen del estilo institucional: conocimiento con sentido para la carrera y el desarrollo personal en cuanto a su utilidad y pertinencia; conocimientos integrados, que se favorezca la revisión de los supuestos o esquemas teórico-prácticos detrás de los viejos hábitos; que se favorezca la combinación de descubrimiento, con la asimilación, el razonamiento inductivo, deductivo, a partir de problemas, pensamiento lateral -; tener espacios para participar, criticar aquello que considera que lo perjudica sin temor a ser sancionado. En lo emocional que el estudiante se sienta valorado y aceptado por los docentes en su individualidad; relaciones pedagógicas basadas en la confianza y en la escucha; poseer sentimientos de pertenencia a la organización;

#### 4.5) La concepción de inteligencia

Sternberg define a la inteligencia como “ *la habilidad intencional para adaptarse a diferentes ambientes, moldearlos y seleccionarlos, así como para lograr propósitos propios como de nuestra sociedad y cultura. Implica que un individuo pueda distinguir su patrón de fortalezas y debilidades, para luego hallar la manera de capitalizar las primeras y de compensar y corregir las segundas.*”<sup>196</sup>

Esta definición obviamente cuestiona el modelo tradicional que reduce a inteligencia lógico-matemática cuando hoy día varios estudios han demostrado que los problemas de aprendizaje y los problemas en el trabajo docente son un problema de motivación, y particularmente de baja autoestima y auto concepto. Por otra parte, estudios a nivel laboral han demostrado que las fallas de los directivos obedecen casi en un 50% a fallas en la manera de relacionarse en el aspecto emocional.

Comparto con Sternberg los aspectos a los cuales hace referencia y muy especialmente el que refiere a la capacidad de autoobservación.

---

<sup>196</sup> STERNBERG et al (2009) Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos; pá g 112; En [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1268618103.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268618103.pdf)

Ahora bien, pienso que otros autores han contribuido en pensar el tema de la inteligencia para los contextos actuales de la sociedad del conocimiento y en crisis permanentes.

### El modelo de inteligencia

El modelo de inteligencias adoptado sintetiza e incluye las propuestas de autores como Goleman, Boyatzis y Sternberg que enfatizan la inteligencia emocional y el pensamiento lateral o creativo como las dos cualidades humanas esenciales a desarrollar para poder liderar la vida personal, laboral y como ciudadano responsable.

### Habilidades de conocimiento y dominio personal

- Motivación de logro: Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.
- Conocimiento de uno mismo: Reconocer las propias emociones y sus defectos. Conocer las propias fortalezas y debilidades.
- Iniciativa o proactividad
- Optimismo en el sentido de persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos.
- Autorregulación: Capacidad para canalizar las propias emociones en la dirección adecuada.
- Autoconfianza: Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades.
- Flexibilidad: Capacidad de adaptación a situaciones de cambio.

### Habilidades de gestión de relaciones

- Empatía: Capacidad de escucha y comprensión de las preocupaciones, intereses y sentimientos de los otros y de responder a ello.
  - Liderazgo inspirador: Capacidad para ejercer el papel de líder de un grupo o equipo y de generar ilusión y compromiso entre sus miembros.
- Conocimiento organizacional: Capacidad para comprender y utilizar la dinámica existente en las organizaciones.
- Gestión del conflicto: Capacidad para negociar y resolver desacuerdos.
- Trabajo en equipo y colaboración: Ser capaces de trabajar con los demás en la



consecución de una meta común.

- Desarrollo de otros: Capacidad de identificar los puntos fuertes y débiles de las personas y facilitarles los medios adecuados para que puedan mejorar y desarrollarse profesionalmente.
- Sensibilidad intercultural: Sensibilidad para apreciar y respetar las diferencias y la diversidad que presentan las personas.
- Comunicación oral: Capacidad para escuchar y expresar mensajes.

#### Habilidades cognitivas de razonamiento

- Pensamiento analítico: Capacidad para comprender las situaciones y resolver los problemas a base de separar las partes que las constituyen y reflexionar a cerca de ello de manera lógica y sistemática
- Pensamiento sistémico: Capacidad para percibir las interacciones entre las partes de un todo.
- Reconocimiento de modelos. Capacidad de identificar modelos o conexiones entre situaciones que no están relacionadas de forma obvia, y de identificar aspectos clave o subyacentes en asuntos complejos.
- Expertise técnica o profesional. Capacidad e interés en utilizar, mejorar y ampliar los conocimientos y las habilidades necesarias en relación con el propio trabajo.
- Análisis cuantitativo y cualitativo: Capacidad para analizar, valorar y trabajar con datos y variables cuantitativas y cualitativas
- Comunicación escrita: Habilidad para redactar y sintonizar a través de mensajes escritos
- Pensamiento práctico: usar, utilizar y aplicar.
- Pensamiento creativo: descubrir, inventar, imaginar, suponer. Un individuo creativo: genera ideas novedosas, de alta calidad y acordes con la tarea. Seis recursos se requieren para esta habilidad: ciertos procesos cognitivos (redefinición de problemas: codificación, combinación y comparación selectivas de información), conocimiento, estilos de pensamiento, personalidad, motivación y ambiente.
- Capacidad de resolver problemas

## CAPITULO III

### MARCO METODOLÓGICO

#### 1) Supuestos

Desde mi punto de vista la realidad de una organización educativa es una realidad humana concreta, concreta en el sentido de situada en un contexto institucional, histórico y geográfico. Como realidad es compleja, multifacética y contradictoria lo cual significa que la organización puede ser explicada adoptando distintos puntos de vista, siempre complementarios, en términos de estructuras y niveles; de sistemas y sus interacciones; de procesos dinámicos de larga duración, mediana y corta. Como realidad humana, y adoptando la analogía con el ser humano, es posible pensar en ella como constituida por motivaciones, deseos inconscientes y conscientes, conocimientos, ideas, representaciones, es decir dotada de personalidad.

En tanto “realidad histórica” es una reconstrucción del pasado y su aprehensión relativa al punto de vista del observador- sea este historiador o entrevistado- que desde los problemas e inquietudes sobre su presente selecciona, de una realidad multifacética, aquellos hechos que le interesan problematizar, y en el caso del historiador comprenderlos en su sentido profundo. Para el investigador este enraizamiento en el presente, es a la vez que estímulo fuente de errores y de distorsión como el anacronismo y el presentismo. Lo cual le exige dialectizar la relación pasado-presente a través del diálogo entre la sociedad de hoy y la sociedad de ayer

#### Los supuestos epistemológicos.

Desde el punto de vista de la producción de conocimiento entiendo que es co-construido por el investigador y los investigados en un contexto concreto de entrecruzamiento de perspectivas y puntos de vista. Entiendo que la investigadora es un sujeto que aprende desde sus marcos referenciales y en proceso de transformación, que en su confrontación con los “otros” significativos los va ampliando y modificando sus hipótesis. En ese sentido opté en la primera fase del proceso investigativo por la construcción inductiva de teoría mediante el método comparativo constante o Grounded Theory: *“Una teoría construida desde los datos es una teoría generada de manera inductiva desde los fenómenos que pretende comprender (...) el método comparativo constante no busca medir el ajuste de la realidad a ciertas variables preestablecidas sino que busca descubrir la teoría que está implícita en la realidad estudiada”* (De Angelis; 2009; 1-2).

Si bien desde esta perspectiva el énfasis está en la generación de categorías por parte del investigador en mi caso me basé en constructos y tipologías generadas por otros investigadores desde la teoría curricular, de la planificación, de la administración, de la pedagogía, psicopedagogía y de la didáctica.

En una segunda fase, y una vez construido el sistema de indicadores, la comparación se realizó a los efectos de evaluar la adecuación o no según los indicadores construidos por los actores.

El segundo supuesto de partida es de ruptura con la noción tradicional de objetividad, en el sentido atribuido de “neutralidad” o asepsia afectiva en la percepción de “la verdad” y el necesario distanciamiento sujeto-objeto. En este último aspecto, propugné por establecer una relación de comprensión empática con una época histórica y una relación sujeto-sujeto más simétrica y de escucha real.

El compromiso afectivo o la no neutralidad frente a los hechos atraviesan a ambos, observador y observado, y tiene consecuencias de orden metodológico. Para el investigador la objetividad es una conquista que implica una reorientación cognitiva hacia el aprendizaje acerca de sí mismo. Aprendizaje de su compromiso intelectual, implicación con el objeto y de los motivos de su ansiedad frente a sus datos durante todo el proceso para entender las deformaciones. La reflexividad del investigador sobre estos aspectos, tiene la finalidad de reducirlas al mínimo para conquistar como sostiene Devereux una objetividad auténtica, “no ficticia. Desde este punto de vista el cual comparto la objetividad es el trabajo para lograr el deslinde/traslape necesarios entre sujeto-objeto que lo da la teoría.

En el caso de “lo observado” que son sujetos humanos, que hablan y sienten, la no “neutralidad” supone entender dos cosas. Por un lado que ellos no son neutrales frente a sus prácticas culturales como no lo son frente a las preguntas del investigador: cuestionan, no contestan, preguntan, en una palabra son agentes.

El tercer supuesto la existencia de múltiples percepciones y versiones de los hechos, que de no haberlo madurado pudo haberme llevado a empobrecer y distorsionar una realidad multifacética y rica, confundiendo mi interpretación de los hechos con la de los “otros”. Distinguir la interpretación de la investigadora de la de cada uno de los sujetos, los consensos y disensos al evaluar un hecho, es un factor crítico que afecta la confiabilidad de los datos De acuerdo con Lidia Fernández esto tiene consecuencias de orden metodológico e implica seguir una serie de criterios técnicos a la hora del trabajo de análisis interpretativo:

- 1) Cada hecho, cada dato deberá ser analizado en la trama de significaciones de tipo universales y en las que provienen de su contexto socio-histórico.
- 2) Cada hecho ..... deberá ser analizado en todos sus ámbitos de expresión: individual, interpersonal, grupal, organizativo, social. Esto nos dará los matices del hecho.
- 3) Vistos desde los ojos de cada uno de los actores. La síntesis de la mirada nos dará el estilo y la idiosincrasia, la experiencia institucional.
- 4) Diferenciar con mayor nitidez condiciones institucionales y resultados institucionales
- 5) Utilizar modelos explicativos que acepten la contradicción y los diferentes significados tanto en relación con la interpretación que dan los actores o nuestras hipótesis.
- 6) Controlar nuestras hipótesis con los miembros de la organización. A través del cuestionamiento, la adición de información permitirá avanzar en la tarea del conocimiento.

## 2) Tipo de estudio

Para dar respuesta al problema, se optó por un estudio evaluación institucional integral de la calidad educativa.

La calidad educativa desde una racionalidad ética, la preocupación pasa por las características de las condiciones socio-históricas externas, las condiciones educativas endógenas, los procesos y resultados educativos considerados en sí mismos, situando la calidad en los valores intrínsecos o inherentes de los mismos. El sujeto y el grupo, sea directivo, docente o estudiante interno o externo, al compartir una actividad, en cierta medida están siendo conformados por ellas. Nuestra preocupación es que esas actividades diversificadas potencien el desarrollo autónomo del ciudadano y la ciudadana para una vida más plena.

### Qué es evaluar y qué se evalúa

El significado técnico de evaluación según el cual es un proceso sistemático de recogida de información cualitativa y/o cuantitativa que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación educativa.

De acuerdo con la definición del Diccionario de la RAE evaluar significa “*Señalar el valor de algo*. Evaluar es participar en la construcción de un tipo de conocimiento axiológico, interpretando la información y estableciendo visiones no simplificadas de la realidad. Evaluar implica valorar y es una práctica que compromete una dimensión ética no siempre tenida en

cuenta y asumida como tal. Requiere de un proceso reflexivo que asuma una posición de análisis en relación a las percepciones de las acciones que se realizaron conjuntamente con las intenciones que se persiguieron. En decir, se hace necesario preguntarse qué se pretendió, qué valores estuvieron involucrados, cómo se realizaron, qué efectos tuvieron y qué papel asume la evaluadora. Siendo el conocimiento sobre evaluación una construcción, depende de los modelos explicativos del aprendizaje e interpretativos o patrones que adopta la evaluadora.

En nuestro caso al ser un modelo integral hemos formado juicios de valor acerca de las características de unas condiciones educativas, procesos y resultados con un enfoque sistémico.

La evaluación es un proceso que consiste en la determinación del grado de adecuación a un patrón o tipología de valores de referencia o estándares para los distintos momentos o fases del currículum. En el caso de la evaluación sociohistórica fue un proceso que lo realizó la investigadora basada en investigaciones provenientes de otros campos disciplinares que dan cuenta cabalmente de la situación socio-histórica a nivel latinoamericano, nacional y local.

#### Dimensiones de la calidad educativa: condiciones, procesos y resultados en logros de la ubicación institucional en el contexto

Evaluar las condiciones del proyecto en sus componentes de gobierno, política pedagógica y estrategia metodológica curricular es un elemento fundamental para poder comprender y evaluar el tipo de gestión así como el grado de desarrollo del modelo, los obstáculos y las contradicciones entre lo proyectado y los procesos.

#### Los Procesos: la calidad ética y el cumplimiento de los objetivos del currículo

Por calidad de los procesos de la gestión educativa entiendo como la capacidad para lograr la mejor calidad en valores realizados. Este es un concepto relativo, que se obtiene por comparación con otras alternativas disponibles, considerando los recursos empleados en la consecución de unos objetivos y resultados. (Acevedo; 2010; 219) <sup>197</sup> Por gestión entiendo

---

<sup>197</sup> Acevedo Rueda, Rafael Alexis; (2010) Implicaciones filosóficas de la eficiencia gerencial; pág 219 <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/30578/1/articulo1.pdf>. (consulta 12-08-10)

“conjunto de actividades coordinadas para dirigir y controlar una entidad”<sup>198</sup> Este conjunto de actividades se conceptualizan como política pedagógica y estrategia metodológica.

Evaluar la capacidad de la organización para alcanzar los objetivos del currículo significa “cuando un fin específico deseado se consigue, (...) y por tanto el grado de cumplimiento de los objetivos de una organización incide en el grado de eficacia de la misma”<sup>199</sup>

### Logros en Equidad educativa e influencia en la transformación del contexto

El logro es interpretado aquí en el sentido de dar respuesta a un problema o una necesidad. Para entender el concepto de equidad educativa es necesario precisar el concepto de equidad y su relación con la igualdad.

### Equidad e igualdad

Igualdad significa “(...) en el ámbito social (...) a la base común de derechos y responsabilidades que corresponden a todos los miembros de la sociedad de acuerdo a las pautas que rigen su funcionamiento, en tanto pertenecientes a la misma. Igualdad remite a la característica común compartida” (Arrupe, 2010),.

Equidad “(...) remite desde la igualdad a la consideración de la especificidad, de la diferencia. Podríamos referirnos a la estima conjunta de semejanzas y alteridades incluidas en un género común. Incluye igualdad y diferencia. De allí que, referido a los grupos humanos, el concepto de equidad queda naturalmente implicado con el de justicia que connota igualdad y equilibrio.(...) la equidad se involucra con la justicia social distributiva” (Arrupe, 2010).

### Equidad educativa

De acuerdo con Cohen este principio se ve reflejado a nivel educativo en las políticas de universalización de la satisfacción de las necesidades de las personas alternativa a la

---

<sup>198</sup> ARTEHORTÚA; f; (2010) Gestión y auditoria de la calidad para organizaciones públicas; Ed-Universidad de Antioquia; en [http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=EaDovpo6HF4C&oi=fnd&pg=PA95&dq=definici%C3%B3n+eficiencia+de+proceso&ots=\\_u5FP3IBqZ&sig=nzy84awcPADgw3pWkfYOQLUsW7U#v=onepage&q=definici%C3%B3n%20eficiencia%20de%20proceso&f=false](http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=EaDovpo6HF4C&oi=fnd&pg=PA95&dq=definici%C3%B3n+eficiencia+de+proceso&ots=_u5FP3IBqZ&sig=nzy84awcPADgw3pWkfYOQLUsW7U#v=onepage&q=definici%C3%B3n%20eficiencia%20de%20proceso&f=false)

<sup>199</sup> FERNANDEZ RIOS, M; ET ALTER; (2010); Eficacia organizacional. Concepto desarrollo y evaluación; Ed Diaz de Santos P 180; en [http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=d3z\\_i6znsFUC&oi=fnd&pg=PR19&dq=definici%C3%B3n+eficiencia+y+eficacia+&ots=A81DmgBwIS&sig=b\\_8us6Ci6e\\_gINCsrXsoJdnAl3w#v=onepage&q=definici%C3%B3n%20eficiencia%20y%20eficacia&f=false](http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=d3z_i6znsFUC&oi=fnd&pg=PR19&dq=definici%C3%B3n+eficiencia+y+eficacia+&ots=A81DmgBwIS&sig=b_8us6Ci6e_gINCsrXsoJdnAl3w#v=onepage&q=definici%C3%B3n%20eficiencia%20y%20eficacia&f=false)

universalización de la oferta u homogeneización de la política, que ha demostrado que reproducen el sistema social. Desde su punto de vista la universalización de la satisfacción de las necesidades de las personas “*se sustenta en el principio de equidad, según el cual para superar las diferencias, debe tratarse desigualmente a quienes son socioeconómicamente desiguales (acción afirmativa o discriminación positiva) Una oferta homogénea para situaciones heterogéneas solo puede conducir a no alterar diferencias originarias. Esa oferta corresponderá a las necesidades de cierto subconjunto de la población pero no será adecuadas para otros por razones culturales o socioeconómicas*” (Cohen, 2010) Asimismo el tratamiento diferencial puede obedecer a criterios etarios llamada equidad vertical. En cualquier caso el tratamiento diferencial es la base de una distribución justa ya que se asegura que todos puedan acceder al bien público que es la educación de buena calidad.

### Los valores

El fundamento del énfasis dado, lo sustento en la consideración que el proceso de socialización en la cultura de un establecimiento educativo conduce a las personas a su humanización, en tanto presenta alternativas de valores, entre las que pueda realizar sus opciones personales que le permitan estructurar y crear su propia escala de valores, que transmitirá a su entorno familiar, social y laboral. Las materias del currículo son no solo una experiencia intelectual y afectiva sino ética ya que expresan valores, formas de concebir los problemas humanos y sociales con consecuencias históricas y sociales.

De acuerdo con la definición del diccionario de la RAE la palabra valor proviene del latín (-ōris) y significa, entre otras, “*Grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite.*” *Alcance de la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase.*”

Los valores son directrices para la conducta que dan sentido y finalidad a la vida humana, por lo que cada vez que se explican y/o justifican los actos de la vida, implica una valoración de los mismos. Los valores no se imponen se eligen libremente.

Dada la complejidad del concepto también significa todo lo que favorece al desarrollo y la realización del hombre como persona; también grado de excelencia de una persona o cosa. Los valores se caracterizan por su dependencia en el sentido de necesitar un depositario en

quien descansar su bipolaridad ya que el valor oscila entre la polaridad valor-antivalor, y pasible de ser jerarquizados o graduados en positivo, neutro y negativo.

La organización educativa como colectivo humano es también un agente que elige valores comportándose éticamente. En este sentido Lidia Fernández sostiene que en la dimensión de las relaciones de las organizaciones educativas con el contexto desde el punto de vista cultural, las decisiones de los directivos oscila entre dos polos: un modelo cerrado *“Estrictamente aislada. El “afuera” es vivido como peligro pues encierra la diversidad, el cuestionamiento y las diferencias. El “adentro” en cambio es un medio artificial “puro”*” Y en el otro polo un modelo abierto *“Integrado con la comunidad. El afuera es fuente de estímulos que permiten el desarrollo. El adentro es peligroso, sobre todo cuando es artificial y homogéneo.”* (Fernández; 1998; 115)

El otro factor crítico señalado por esta autora, a resolver por ellos, fluctúa entre transformar o reproducirlo, decisión altamente dependiente de las condiciones económicas, políticas y educativas a nivel del continente, de las a nivel país así como de la existencia de fuerzas instituyentes o innovadoras al interior de la organización.

Desde mi punto de vista los directivos de las organizaciones educativas deberían dirigir las buscando construir :

- Equilibrio entre la salud económica, emocional y ética de la organización con vista a disfrutar de una mayor felicidad interna, una mayor ventaja competitiva en el mercado y una mayor contribución a un mundo mejor.
- Horizonte o visión: construir una idea ilusionante y ética de hacia dónde vamos (visión), para qué (misión) y con cuáles normas (ética).
- Humanizar la organización Considerar a las personas como fines a potenciar y no como simples “recursos humanos a perfeccionar”.
- Potenciar la legitimación, cohesión y credibilidad de la organización y de su equipo directivo ante sí mismos, sus colaboradores y la sociedad.

En la jerarquía personal de valores, incluyo como terminales referidos a situaciones de vida deseados : el autorrespeto, el respeto de los demás, la seguridad en el trabajo y en el aprendizaje, la confianza, la igualdad, la libertad, el amor, la felicidad y la autorrealización.



Como valores instrumentales referidos a las formas, modos o conductas de lograr las metas terminales a la honestidad; la veracidad; la responsabilidad; la lealtad; el coraje; la ambición; la capacidad; el compromiso; el empeño; la independencia; la perseverancia; el estudio y la motivación. Como valores aceptados universalmente he incluido la vida, la verdad, la justicia, el respeto, el bien común y la colaboración. El cuidado del medio ambiente y de los derechos humanos como valores elegidos pero no aceptados universalmente.

#### 4.4) El uso de tipologías

Un “ideal tipo” es una construcción abstracta, de estatuto provisional, susceptible de ordenar el caos, la infinita diversidad de lo real. No expresan “la” verdad, que en tanto que concepto sustancial es un ideal vano, sino uno de sus aspectos, a través de acentuar los rasgos cualitativos de una realidad. Para comprender e interpretar los discursos sobre las acciones educativas y evaluar la calidad de las mismas, utilicé tipologías construidas desde las distintas disciplinas componentes de las ciencias de la educación y de fuera del campo.

#### Tipología de culturas

Fuertes<sup>200</sup> Las culturas fuertes, son aquellas en las que los valores fundamentales están muy arraigados y difundidos, ejercen mayor influencia en los actores institucionales. Se definen en función del grado de aceptación de los valores fundamentales de la organización. Los beneficios de una cultura fuerte son:

- Valores centrales que se sostienen con intensidad y se comparten ampliamente.
- Un fuerte vínculo de cohesión que sirve de guía para los comportamientos y el desempeño de las funciones
- Mayor consistencia de las decisiones por la fuerte orientación de los valores compartidos.
- Menor necesidad de sistemas formales y controles por el alto compromiso e identificación
- Mayor identidad cultural y mejor implementación de la estrategia.

Riesgos de este tipo de cultura: volverse conservadora y resistente al cambio, al volverse poco permeable y no percibe los cambios y los problemas que se derivan de la falta de adaptación; puede derivar en un fundamentalismo ideológico que potencie los conflictos con otras culturas, respuestas orientadas al pasado y a las tradiciones e ignoran nuevas realidades

---

<sup>200</sup> Rodríguez Garay, R; (2010) La cultura organiacional un potencial activo estratégico desde la perspectiva de la administración; p 76; en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/877/87722106.pdf>

Débiles o disfuncionales<sup>201</sup> Son culturas con falta de claridad acerca de qué es importante y qué no en cuanto a sus valores. Se producen disfuncionalidades como el bajo alineamiento entre la cultura y la estrategia; el conflicto y baja armonía entre sub-culturas, incapacidad para enfrentar crisis que amenazan la supervivencia

Tipo de cultura educativa abierta Posee un número mínimo de normas, las esenciales para proteger la integridad física de sus miembros. Permanece abierta y sin vallas en el sentido simbólico (se pueden aceptar o rechazar sus propuestas sin perder la pertenencia) sino también en lo físico en tanto se entra y se sale de ellas y se intercambia libremente con la comunidad. El supuesto de este modelo es que las personas en situaciones de máxima libertad y contenidas por la seguridad de ser aceptadas afectivamente, harán un proceso de recuperación de sus motivaciones para aprender y hacer, generalmente enajenadas por las instituciones habituales. El desempeño docente es un modelo dinámico en el sentido de operar como facilitador del aprendizaje lo cual implica la renuncia al poder sobre el estudiante y que éste se haga cargo de su aprendizaje. Las ayudas que da el docente a demanda del estudiante son en relación con la información, recursos didácticos y retroalimentación sobre la dinámica del aprendizaje y del grupo.<sup>202</sup>

Cultura educativa cerrada. Como tipo ideal se caracteriza por un espacio cerrado con límites precisos y normas precisas de ingreso y egreso. Un tiempo específicamente definido y pautado en su uso; un plan de trabajo estricto y con criterios explícitos respecto de la perfección o el error de resultados, la demarcación estricta de la frecuencia y el tipo de contactos permitidos entre las personas, un sistema jerárquico con neta división entre cada escalón y acompañado o preservado por un sistema de control que se convierte en el “personaje” central de la dinámica institucional; el rol docente se define como transmisor de información y responsable del control que permite constatar la recepción y la repetición de la información. La relación docente-estudiante queda reducida a esta transmisión y recepción de

---

<sup>201</sup> Rodríguez Garay, R; (2010) La cultura organizacional un potencial activo estratégico desde la perspectiva de la administración; p 76; en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/877/87722106.pdf>

<sup>202</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1998), “El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas Teóricas”, Paidós, Bs. As., 1ª. Edición, págs. 115-117

información en las dos situaciones básicas de contacto: la exposición del docente (el dictado de clases, la lección) y la del estudiante (el examen) <sup>203</sup>

MODELO EDUCATIVO ABIERTO de LIDIA FERNÁNDEZ<sup>204</sup>

UBICACIÓN	Integrado con la comunidad. El afuera es fuente de estímulos que permiten el desarrollo. El adentro es peligroso, sobre todo cuando es artificial y homogéneo.
ESPACIO	Abierto, flexible, se adapta a los diferentes tipos de población.  Incluye espacios para el trabajo individual aislado, de grupo pequeño, de grupo grande y de comunidad completa.  También utiliza todos los espacios e instalaciones de la comunidad y a ésta como espacio educativo
TIEMPO	Su funcionamiento se ubica en un presente orientado hacia el futuro donde existen “grandes cosas que se buscan”  <u>Hay una baja conservación de la tradición</u> y un interés por la innovación y el cambio
FINES (VISIÓN)	Los fines se vinculan a ideas generales del desarrollo libre de la persona y la sociedad.  El proyecto que acompaña el fin convida a aunar fuerzas en la búsqueda de una meta que no se define en sus contenidos; más bien queda abierta (“en construcción”) y asociada al valor del proceso de de búsqueda mismo.  (No solo admite sino que supone que el avance del proyecto común se da sobre la base del de los proyectos individuales.)
NORMAS DE CONTROL	Las normas definen mas bien rasgos del comportamiento deseado (dejan al sujeto libre para decidir qué hacer, pero le exigen que lo haga en forma libre, creativa, cooperativa ...)

<sup>203</sup> Idem; pág 112 y 114

<sup>204</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1998), “El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas Teóricas”, Paidós, Bs. As., 1ª. Edición, pág; 115

	<p>No se propone un sistema riguroso de control. Se espera que los sujetos y los grupos autorregulen su acción en función del interés por el proyecto y acorde con ciertos valores producto de la elaboración conjunta. Propone situaciones y espacios individuales, grupales o institucionales para evaluar la acción y no prevé un sistema de premios y castigos (estos son considerados negativamente pues se los ve como reemplazos peligrosos de las motivaciones genuinas)</p> <p>El éxito de este tipo de socialización sería un sujeto liberado de culpas internas que actúa en función del impulso que emerge de su tendencia natural a vivir, estar con otros, cuidar de su ambiente.</p> <p>En la base el modelo se vincula aquí a la concepción más general de un hombre naturalmente bueno a quien la sociedad perturba y que librado a sus impulsos naturales hará lo necesario para preservar la vida.</p>
TAREAS	<p>La tarea educativa se define de modo amplio como la de orientar y facilitar una <u>relación diversificada</u> de los estudiante s entre sí, con la comunidad, y con los recursos y los contenidos de aprendizaje.</p> <p>La responsabilidad de proporcionar ayuda no se asigna a un rol exclusivo. Todos los integrantes de la escuela, el espacio y la comunidad misma deben compartirla.</p>
RECURSOS DIDÁCTICOS (REDES DE ACTIVIDADES)	<p>Los recursos son variados y se propone como medio privilegiado la acción real en condiciones reales (producción de procesos y objetos, trabajo en organizaciones productivas, etc.)</p>
AUTORIDAD Y PODER	<p>Hay una distribución de responsabilidades flexible con intercambio de roles.</p> <p>El contacto y la comunicación de los ocupantes de los diferentes roles son abiertos y libres.</p> <p>El poder de decisión es compartido y da lugar a diferentes formas de participación.</p> <p>La expropiación del poder está prohibida. Entra dentro de las normas mínimas vinculadas a la integridad de las personas.</p> <p>Se sostiene que la participación responsable debe ser la base del</p>

	funcionamiento institucional.
RESULTADO	<p>Se espera que todos alcancen niveles de excelencia.</p> <p>La fundamentación de la expectativa puede hacerse solo con argumentos ideológicos (todos deben ser iguales) o también con argumentos experimentados (cuando se proporcionan ayudas diversificadas la distribución de los rendimientos es de tipo J)</p>
FUNCIONAMIENTO PSICOSOCIAL	<p>Propone el modelo previo de “los compañeros de ruta” y toma las características de los grupos heroicos movidos por el afán de alcanzar metas-siempre son difíciles – los compañeros en una relación fraterna, sorteando todos los peligros generando en su marcha una epopeya (Käes, 1977)</p> <p>La autoridad como mecanismo de concentración de poder queda abolida, porque deja de ser necesaria. En la igualdad del grupo de compañeros se asumirán y responderán todos a las responsabilidades.</p> <p>Aquí el peligro máximo está dado por la “guerra fratricida” asimilado a la destrucción del grupo y su proyecto (o la caída en la búsqueda desesperada de una autoridad padre)</p>

## TIPOLOGIA DE LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DE ORGANIZACIONES FLEXIBLES E INNOVADORAS

### Organización del trabajo

Desde un punto de vista estructural-funcional es el conjunto de todas las formas en que se divide el trabajo, en tareas distintas, y se lo coordina para el logro de los objetivos de la organización. Desde el punto de vista formal incluye funciones, actividades, tareas y procesos de acción mutua que habrán de tener lugar entre sus miembros. Define especialidades de trabajo y líneas de comunicación y estas dependen en última instancia del concepto de hombre desde el cual se lo organiza con unos efectos en la personalidad, el carácter, la motivación y por lo tanto en los resultados del mismo

## Tipología de estructuras organizacionales abiertas y flexibles

Existen cuatro modelos o tipos de estructuras del trabajo en las organizaciones de tipo flexible y/o abierta: de equipos y racimos, adhocrático y red virtual.

### Estructura de equipos y racimos

El equipo se transforma en unidad organizativa fundamental para la agrupación del trabajo, es decir, sustituye al departamento convencional. La toma de decisiones, la planificación, organización y el control del trabajo pasa a ser llevada por cada equipo ya que existe una descentralización en todos los aspectos relativos a la actividad que cada grupo realiza.

Tanto directivos como subordinados se organizan en equipos que adoptan una orientación más horizontal que vertical. Por lo tanto ese tipo de organización requerirá un tipo de trabajadores especializados y polivalentes, ya que rotan por los diferentes equipos, lo que le da el nombre a la organización en racimo

### Adhocrática

De acuerdo con Chiavenato<sup>205</sup> desde el punto de vista de la administración la adhocracia es un sistema temporario variable, fluido y adaptativo organizado en torno a problemas diversos que deben ser resueltos por los equipos de personas relativamente extrañas entre sí y dotadas de habilidades profesionales diversas. Adhocracia significa una trayectoria gradual de desadministración de la organización para liberarlas del exceso de burocracia.

Recibe el nombre de “ad hoc” en el sentido de aquí y ahora. Es el tipo de organización mas aplastada, es la forma de organizarse más adecuada cuando una actividad es singular y compleja, y deben intervenir expertos de distintas disciplinas. Son proyectos que requieren una organización con gran flexibilidad y de fácil intercomunicación. Está destinado a organizaciones que necesitan innovar en entornos de cambios rápidos. Los equipos se auto dirigen y cada miembro del equipo tiene una determinada autoridad respetada por todos. Las tareas a veces son más operativas y otras son más directivas. Lo más importante en esta estructura organizativa de enlace y coordinación, es decir las formas de comunicarse siendo muy importante el grado de confianza mutua y el respeto por la profesionalidad de los componentes del equipo.

---

<sup>205</sup> CHIAVENATO, Idalberto (2004); Introducao a Teoría geral da administracao, Ed Elsevier, doc colgado web 2008 [www.campus.com.br](http://www.campus.com.br) P 500

Entre las características principales están a nivel del planeamiento: ser genérico y amplio; Situado a corto plazo; envuelve situaciones rutinarias y previsibles. A nivel de la organización: Algunas veces informal, responsabilidades vagamente definidas; departamentalización por producto o cliente, descentralización de la autoridad. En cuanto a la dirección: ser participativa y democrática; supervisión genérica y amplia, centrada en la persona y en la tarea. Respecto de los controles: controles genéricos, orientados a resultados, acentúa y refuerza el autocontrol

### Estructura en red o red virtual

Surge para responder a las presiones competitivas cambiantes del entorno y a la vez para saber diseñar tareas en entornos y ambientes que demanden una elevada flexibilidad. El objetivo de las redes es proporcionar a las organizaciones la flexibilidad necesaria para responder a las demandas cambiantes y heterogéneas del mercado, entendiendo por mercado al conjunto de personas que tienen una necesidad común. No significa que sean intrínsecamente inestables o que no puedan ir más allá del corto plazo y tengan que funcionar meramente como conexiones tácticas.

De acuerdo con Pelechano et al (2010) el concepto de virtualidad en el ámbito organizacional como un *“tipo de red basado en la interacción entre organizaciones independientes con objetivos complementarios.”*<sup>206</sup> El nivel de virtualidad también depende de otros factores como duración de las relaciones, dispersión geográfica, cultural y funcional de los agentes, la naturaleza de las relaciones entre los agentes (se asume que las tecnologías de la información son herramientas que facilitan los canales de comunicación y la transferencia de recursos y capacidades complementarios entre los participantes pero las relaciones no se reducen a ellas) y el número y tamaño de los agentes.

El requisito para una estructura virtual es la independencia jurídica de los agentes y la complementariedad de los objetivos y la especialización de conocimientos de los agentes, interrelacionados en torno a una cadena de valor orientada a la satisfacción de una oportunidad específica de mercado.

---

<sup>206</sup> PELECHANO, Eva GARCÍA Fernando SORIANO Isabel (2010) Las organizaciones virtuales frente a los sistemas tradicionales de coordinación de la actividad económica; en <http://www.madrimasd.org/revista/revista28/aula/aula1.asp>

Las ventajas competitivas del uso y desarrollo de una red virtual pueden englobarse en dos grandes grupos: 1) agiliza la respuesta a los cambios en las necesidades de las poblaciones que atiende y 2) mejora la calidad de la respuesta organizativa

Tipo estructur a	DIMENSIONES					
	Sustento	Definición estructura	Comunica ción	Autoridad	Toma decisio nes	Tipo trabajador
A D H O C R Á T I C A	Principio equilibrio interno motivación; participación gestión orientada a objetivos y trabajo en equipo	No está predefinida. Se define en función de objetivos  Es temporal	Proyectos flexibles y de fácil intercomunic ación para responder a entornos de cambios rápidos.  Comunicación directivos- subordinados : de enlace y coordinación siendo muy importante el grado de confianza mutua y el	Los equipos se auto dirigen y cada miembro del equipo tiene una determina da autoridad respetada por todos.	Cada equipo tiene autorid ad para organiz ar, planific ar y control ar	Expertos de distintas disciplinas



			respeto por la profesionalidad de los componentes del equipo.			
R E D O R E D V I R T U A L	Red de organizaciones dispersas geográficamente comparten valores, recursos y capacidades	Elevada flexibilidad para responder a entornos cambiantes	La interacción entre organizaciones independientes, dispersas geográficamente con objetivos complementarios y la especialización de conocimientos de los agentes, interrelacionados en torno a una cadena de valor orientada a la satisfacción de una oportunidad específica de mercado.			

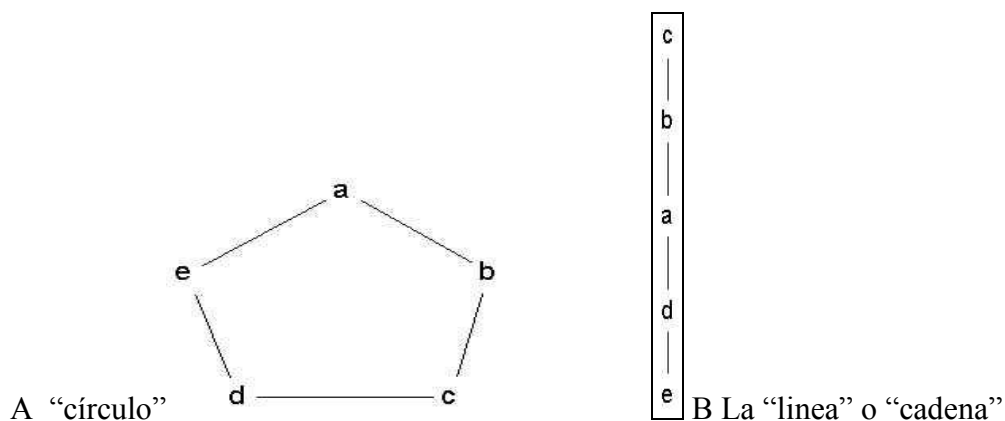
E Q U I P O S		El equipo se transforma en unidad organizativa fundamental para la agrupación del trabajo, es decir, sustituye al departamento convencional	Directivos como subordinados se organizan en equipos que adoptan una <u>orientación</u> <u>más</u> <u>horizontal</u> <u>que vertical.</u>	Descentralizada	Las decisiones sobre actividades de las toma cada equipo	Especializados y polivalentes, ya que rotan por los diferentes equipos

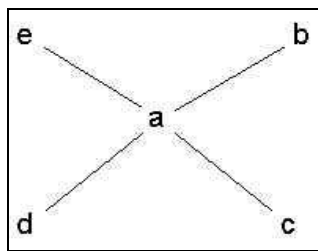
**MODELO DE ORGANIZACIÓN COMPLEJA QUE APRENDE CON LOS CAMBIOS DEL ENTORNO REQUIERE: (Julián López Yañez)**

- a) Diversidad de estructuras - vínculos, normas, símbolos o significados - alternativas de relaciones y de operaciones para poder elegir;
- b) Flexibilidad de estructuras elementos deben desempeñar funciones diferentes o cambiar de función

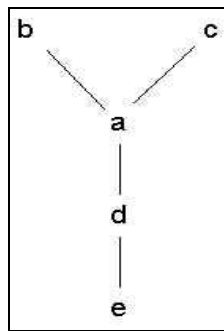
Tipología de redes comunicativas de Alexander Bavelas

Distingue cuatro estructuras comunicativas:





C la "rueda"



D la "Y"

Tabla ética de las relaciones jerárquicas para crear entornos agradables de trabajo (Great Place to work)

	INDICADORES DE CONFIANZA		
	Dimensión	Indicador	
<b>R E L A C I O N E S  J E R A</b>	<b>C</b>	Comunicación abierta y honesta	
	<b>R</b>	Comunicaciones en dos direcciones variadas, frecuentes y efectivas, compartir información por parte de los directivos de cuestiones estratégicas de la organización, los planes y objetivos, a través de diversos canales de comunicación con los estudiantes y los docentes.	
	<b>E</b>		
	<b>D</b>		
	<b>I</b>		
	<b>B</b>	Trabajo en equipo	
	<b>I</b>	Competencia en la coordinación de recursos	
	<b>L</b>	Competencia en: el manejo de una crisis	
<b>I</b>	Integridad y consistencia en el cumplimiento de la visión.		
<b>D</b>			
<b>A</b>	Respeto	Participan estudiantes en las decisiones que afectan rol	
		Participan en las actividades	

<b>R Q U I C A S</b>	Trato justo	Equidad: tratamiento parejo para todos en lo que hace a <u>los reconocimientos</u>	
		Imparcialidad: <u>ausencia de favoritismos</u>	
		Justicia: <u>ausencia de discriminación</u> y acceso a mecanismos de apelación	
Relaciones entre Pares	Compañerismo	Se puede ser uno mismo	
		Socialmente amigable y atmósfera de bienvenida Sentido de familia o de equipo	
Relación con el Trabajo	Sentimiento de Orgullo	En el trabajo personal, por el trabajo individual  En el trabajo producido, por el equipo o por la organización  En los productos de la organización y su posicionamiento en la comunidad	

Tipos de encuadres pedagógicos que determinan el poder del alumno. (Lidia Fernández)

	Naturaleza	Indicadores explicativos
Encuadre pedagógico directivo	Cualitativa	- predomina el mandato del docente
Encuadre pedagógico Semi-directivo		- El proceso lo dirige el docente y el estudiante centralidad relaciones de confianza y respeto estudiante -docente
Encuadre pedagógico Autogestión		- Sólo los estudiantes participan en decisiones

	MODELO TRADICIONAL	MODELO CONDUCTISTA	MODELO DIALOGICO	MODELO SOCIO-CONSTRUCTIVISTA
aprendizaje	Asimilación y retención de contenidos de modo de ser capaz de reproducir conocimientos y poner en práctica habilidades	No tanto retener sino que sea capaz de hacer lo que se espera de él, resolver problemas situaciones concretas	Diálogo entre los integrantes del grupo y con la realidad circundante. Diálogo crítico, precisamente, porque de lo que se trata es de transformarnos y transformar la realidad que nos rodea	El aprendizaje es un proceso social de construcción de conocimientos . El <i>diálogo</i> con los otros –y no sólo con el educador– nos permite desarrollar pensamiento, que se construye con el lenguaje
Docente	tarea central del educador: “enseñar”, transmitir	planificar y dosificar adecuadamente estímulos positivos que	ayudarnos en esa tarea transformadora facilitador de los procesos de	crear esas zonas de desarrollo próximo. serán las claves las interacciones

<sup>207</sup> KAPLÚN, Mario (2007), Aprender y enseñar en tiempos de internet, cap. III La pedagogía de la Ead con NTIC; en [www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/.../cap3.pdf](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/.../cap3.pdf) -; colgado (10/2007)

	<p>contenidos que él conoce y que los estudiantes ignoran</p>	<p>promuevan las conductas deseables estímulos negativos, que promuevan el abandono de conductas no deseables. cuidadosa planificación en la que cada objetivo educativo es diseñado en detalle y expresado en término de conductas:</p>	<p>aprendizaje personales y grupales.</p>	<p>entre el aprendiz y el educador, pero también entre el aprendiz y sus pares,</p>
<p>actividad es</p>	<p>las <i>preguntas y los ejercicios</i>, que se plantean después de la exposición de los contenido</p>	<p>Centralidad actividades resolviendo adecuadamente los problemas que se le presentan. Adiestramiento</p>	<p>información, pero lo hará a partir del conocimiento grupal y su problematización y de la confrontación permanente con el mundo, con la realidad material y social que lo rodea. Las actividades permiten expresar,</p>	<p>Centralidad desarrollo lenguaje en trabajo grupal</p>

			<p>sistematizar, organizar el conocimiento. Y que permiten <i>usar</i> ese conocimiento enfrentando algunos de los problemas que el grupo visualiza en su realidad.</p>	
--	--	--	---	--

### Tipología de estilos docentes

Tipo	Naturaleza	Dimensiones explicativas
El profesor que se concentra en el contenido:	Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- su principal misión consiste en cubrir sistemáticamente todas las materias de su disciplina, para ayudar así a los estudiantes a saberlas.</li> <li>- No existe la idea que el profesor aprende con el estudiante</li> <li>- No concibe al proceso de enseñanza y aprendizaje como una investigación conjunta del docente con el estudiante</li> <li>- La originalidad no tiene tanta importancia</li> </ul>
El profesor que se concentra en la persona total:		<ul style="list-style-type: none"> <li>- se concentra en el estudiante</li> <li>- concibe que el desarrollo intelectual no puede ser desligado de los otros aspectos de la personalidad humana, tales como los</li> </ul>

		<p>factores afectivos y no racionales de la identidad y de la intimidad. Esto es visto como una amenaza para el crecimiento de la identidad profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concibe a la enseñanza como un desafío global a la persona del estudiante, que lo obliga a buscar respuestas todavía no aprendidas y a experimentar con ellas.</li> <li>- el estudiante debe ser tratado como persona integral</li> </ul>
<p>El profesor que tiene visión estructural de la sociedad</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- considera al estudiante, las materias para la enseñanza y así mismo, como partes inseparables de un contexto macro social;</li> <li>- concibe a la sociedad históricamente estructurada en estratos dominantes y estratos dominados, sociedad que a su vez esta incierta en un mundo en el que ciertas sociedades compiten con otras provocando la reacciones de conflicto o de emancipación</li> <li>- La metodología didáctica apunta análisis puesto en favorecer el desarrollo de una conciencia critica en sus estudiante s y de favorecer a la vez un compromiso personal, tanto propio como de sus estudiante s con las conclusiones del análisis critico de su propia sociedad.</li> </ul>



## Tipologías de concepciones de Aprendizaje

Tipo	Naturaleza	Indicadores
Aprendizaje significativo	Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Requiere de una declaración de no-saber del estudiante</li> <li>- Parte de los conocimientos previos del estudiante para relacionarlos con los nuevos conocimientos</li> <li>- Parte de los problemas de la práctica profesional del maestro</li> <li>- Da importancia a los aspectos motivacionales para facilitar la comprensión</li> <li>- Pondera el trabajo individual del estudiante</li> <li>- Da importancia a la ligazón de los factores racionales con los factores afectivos y no racionales</li> <li>- Estimula el razonamiento inductivo</li> </ul>
Aprendizaje generador		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se concentra en todo lo que obstaculiza el aprendizaje</li> <li>- Revisa críticamente supuestos aprendidos</li> <li>- Integra lo teórico con lo práctico</li> <li>- Pondera entrenamiento</li> <li>- Integra valores, conocimientos y actitudes</li> </ul>
Aprendizaje socio-constructivista		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización de equipos de trabajo</li> <li>-</li> </ul>
Aprendizaje dialógico		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo crítico entre integrantes del grupo y de su relación con la realidad circundante con el propósito de transformar y transformarse</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se centra en actividades de información para ser usado ese conocimiento en resolver problemas que el grupo visualiza de su realidad.</li> </ul>
Aprendizaje por descubrimiento		<ul style="list-style-type: none"> <li>- El contenido principal que tiene que adquirir no se da lo tiene que descubrir</li> <li>- Se usa para la formación de conceptos y resolución de problemas</li> <li>-</li> </ul>

#### Tipos de enseñanza

	Naturaleza	Indicadores explicativos
Supuestos de orientación diferenciada (Del Pino)	Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vía la Clase</li> <li>- Vía la Práctica laboral</li> <li>- Vía los Monitores</li> <li>- Vía Estudiantes ayudantes</li> <li>- Vía Investigación por parte de los estudiantes</li> </ul>
Supuestos orientación (Silvestre)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Variada: se le presentan diferentes de exigencia en el esfuerzo intelectual desde un ejercicio sencillo hasta formulación de hipótesis, resolución de problemas de modo que desarrolle el pensamiento</li> <li>- Suficiente de modo que asegure la ejercitación que asegure asimilación del conocimiento y desarrollar habilidades y (esto es efectivo si se cumple: estudiante preparado para vencer dificultades, se le ofrece ayuda y es consciente de los errores)</li> <li>- Diferenciada: de modo tal que se atienda las necesidades individuales y distintos niveles de exigencia</li> <li>- Diagnóstico necesidades</li> </ul>
Supuestos de enseñanza diferenciada (Figuerola)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe variabilidad de actividades programadas en cada una de las</li> </ul>

		<p>materias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los contenidos son significativos para los estudiantes</li> <li>- Apuntan las actividades a desarrollar experticia de relacionamiento entre las diferentes operaciones cognitivas: observación y el análisis; clasificación, evaluación y ordenamiento de la información</li> <li>- Es intensa la variabilidad de las estrategias para elaborar y transmitir informaciones.</li> <li>- Se prevé el entrenamiento sistemático en la resolución de problemas</li> <li>- Se prescribe el entrenamiento antes de la aplicación en contextos reales</li> <li>- Se prescribe profundizar la capacidad del pensamiento reflexivo incluyendo la inducción y la deducción</li> <li>- Se prescribe profundizar en el pensamiento práctico</li> <li>- Se prescribe espacios para la información, la exploración y la creación</li> <li>- Trabajo en equipo y colaboración</li> <li>- Estilos pedagógicos acotados</li> </ul>

Enseñanza-Aprendizaje desarrollador (Margarita silvestre Oramas José Zilberstein Toruncha)	Indicadores
	Dominio por el profesor del contenido y vinculo con la vida
	Dominio del fin, los objetivos del nivel y del grado, así como las características del estudiante
	Motivación que se logra en la clase, implicación que logra en el estudiante , para que el aprendizaje tenga significado y sentido.
	Atención a las necesidades y potencialidades del estudiante , a partir de la utilización científica del diagnóstico.
	Posibilidades que ofrece para una implicación consciente y reflexiva del estudiante en los diferentes momentos de la actividad de estudio.
	Propicia que el estudiante establezca nexos entre lo conocido y desconocido.
	Utiliza vías que orienten e impliquen al estudiante en las condiciones de la actividad y en los procedimientos de solución.
	Estimula la búsqueda de diferentes vías de solución
	Propicia que el estudiante distinga las características de lo que estudia y dentro de ellas las esenciales.
	Controla la orientación del estudiante
	Propicia la realización de tareas con diferentes niveles de complejidad (reproductivas y de aplicación).
	Propicia la ejecución de tareas individuales a partir de trabajos por parejas, equipos o grupales.
	Organiza el aprendizaje a partir de estimular el desarrollo potencial del estudiante .
	Controla la ejecución del estudiante .
	Propicia la realización por el estudiante de actividades de control y valoración por parejas, equipos y grupales a partir de la autovaloración y autocontrol.
Utiliza variadas formas de control para propiciar en el estudiante conciencia de sus insuficiencias y potencialidades.	
Dirige el proceso con un carácter flexible, participativo y creador (posibilita expresar las ideas, los sentimientos, las aspiraciones, preguntar y no se anticipa a los juicios)	
Dominio de métodos, procedimientos y <u>formas de organización activas de enseñanza</u>	

	Atiende la formación de hábitos y normas de comportamiento
	Utilización de los medios de enseñanza.

### Metodología enseñanza

Tipos	Concepto
Método Deductivo (nivel razonamiento)	el asunto estudiado procede de lo general a lo particular
Método Inductivo (nivel razonamiento)	el asunto estudiado se presenta por medio de casos particulares, sugiriéndose que se descubra el principio general que los rige.
Método Activo (participación estudiante )	tiene en cuenta el desarrollo de la clase contando con la participación del estudiante . La clase se desenvuelve por parte del estudiante , convirtiéndose el profesor en un orientado, un guía, un incentivador
Método de Globalización (nivel disciplinas)	las clases se desarrollan abarcando un grupo de disciplinas ensambladas de acuerdo con las necesidades naturales que surgen en el transcurso de las actividades.
Método Recíproco:	Se llama así al método en virtud del cual el profesor encamina a sus estudiantes para que enseñen a sus compañeros
Método de Trabajo Individual ( <b>nivel tarea estudiante</b> )	El trabajo “escolar” es adecuado al estudiante por medio de tareas diferenciadas,
Método de Trabajo Colectivo	se apoya principalmente, sobre la enseñanza en grupo. La actividad es repartida entre los componentes del grupo contribuyendo cada uno con una parcela de responsabilidad del todo. De la reunión de esfuerzos de los estudiante s y de la colaboración entre ellos resulta el trabajo total Puede ser llamado también
Método Mixto de Trabajo	Combina actividades socializadas e individuales

Indicadores comunicación efectiva para el manejo crisis

	Natural e za	Indicadores
<b>Comunicación horizontal efectiva en momento de crisis directivos-docentes y estudiantes (Evaluaciones generales periódicas)</b>	Cualitativa	<p>tiene en cuenta canales comunicación de las personas comunicación clara y precisa reunirse cara a cara varias veces</p> <p>seguimiento a través de reuniones de repetición hasta que el mensaje sea claro para todos los estudiantes recibir preguntas, escuchar ideas, preocupaciones Retroalimentación: fomenta conversación a través de reuniones frecuentes</p>

Tipología de redes de trabajo para la realización de los objetivos de aprendizaje según ERP

Tipo actividad	Acciones	
colaborativas:	Los docentes y estudiantes trabajan sobre un mismo repositorio de datos para obtener un resultado común. Tiene entidad el trabajo de cada uno de ellos en sí mismo.	
cooperativas	Trabajan sobre su propio	

	<p>conjunto particular, estableciendo los mecanismos de cooperación entre ellos. No tiene entidad el trabajo de ninguno de ellos si no es visto desde el punto de vista global del resultado final.</p>	
Coordinación	<p>Concertar medios, esfuerzos, etc., para una acción común.</p>	
Apoyo	<p>El docente aporta o intercambia información, consejos y/o sugerencias o afecto al estudiante. En el primer caso se puede entender como apoyo instrumental en el sentido de ayuda material en la tarea. En el segundo como apoyo emocional ya sea mediante el afecto</p>	

	o la ayuda concreta para enfrentar emociones negativas.	
--	---	--

### Tipos de evaluación

Dimensiones	Naturaleza	Concepto
Evaluación Inicial diagnóstica	Cualitativa	Es previa al desarrollo del proceso educativo y se hace al inicio del ciclo y/o al inicio de cada nueva secuencia de aprendizaje
Evaluación Formativa		Se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para la mejora
Evaluación Sumativa o de Resultado		se realiza al término de un proceso o ciclo educativo, su fin principal consiste en certificar el grado en que las intenciones educativas se han alcanzado y permite que el docente verifique si los aprendizajes estipulados en las intenciones educativas fueron cumplimentados según los criterios y las condiciones expresadas en éstas.
Evaluación Institucional participativa		quienes dirigen la unidad educativa consultan a los estudiantes con propósito de mejora, de aprendizaje



Código especialización	Definición
Collection	Yuxtaposición materias, con separación nítida entre unos y otros
Integrado	Acepta la fórmula del área como recurso organizador de conocimientos amplios que trascienden el ámbito de una disciplina muy delimitada.

### Currículo

Tipo	Formal	No formal
El sujeto planificador	Estado	Los maestros, los padres y comunidad
Organización del currículo	Sistematizada	Responden a necesidades sentidas y realidades concretas. Es flexible
Servicio educativo	Se lleva un calendario de estudios No hay recuperación de tiempo perdido	Brindan servicios, de acuerdo a la alternativa de organización, a padres y la comunidad
Lugar en donde se educa	Aula	Funcionan en variados ambientes de la comunidad
Conocimientos	No existe una retroalimentación de todos los temas que no se pudieron ver con anterioridad	Respetan la realidad geográfica, climatológica y socio-económica  Aportan al desarrollo integral del niño al desarrollar con prioridad, acciones de: salud, alimentación, comunicación, formación de hábitos,

		socialización, estimulación, educación.
Metodología enseñanza	Única. Estandarizada	Adecúan metodologías de trabajo y organización de alternativas de atención de acuerdo a cada realidad.

Mapa curricular integrado, sistémico y unitario (Gimeno Sacristán Karr y Kemmis; Lawton, Grundy , Bernstein)

Dimensiones cultura	Naturaleza	Indicadores
<p>Objetivos de formación integrados a los fines</p> <p>-----</p> <p>Cultura integrada del currículo (niveles cultura estudiante-cultura currículo; currículo-contexto; entre materias; Globalidad desarrollo personalidad maestro: ético-cognitivo-afectivo;</p>	Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se integra/comunica/alinea con la visión y misión</li> <li>-----</li> <li>- la profesionalización de las diversas áreas del conocimiento vincula los contenidos científicos que se trabajan con su aplicación en la vida, en el mundo laboral y productivo.</li> <li>- No está fragmentada/separada de la cultura del estudiante: El currículo se establece para él/ella</li> <li>- Se centra en los problemas sociales que debe enfrentar el maestro en la escuela</li> <li>- Atiende la <u>globalidad</u> del desarrollo personal</li> <li>- Valora favorecer la vida y el crecimiento profesional</li> <li>- Armoniza cultura intelectual y manual</li> <li>- Armoniza teoría-práctica</li> <li>- valora el método científico</li> <li>- El formato del currículo es agrupado en asignaturas o en áreas</li> <li>- Existe coordinación entre materias con el propósito de proporcionar una experiencia de aprendizaje más significativa y globalizada</li> <li>- Esquema <u>globalizador</u> superador de fragmentaciones abarcó los niveles método-contenido; enseñanza de aprendizaje, aula respecto al contexto, decisiones técnico-pedagógicas de decisiones políticas y determinantes exteriores a la organización educativa y el aula</li> <li>- El proceso pedagógico fue concebido de creación de significados</li> </ul>

#### 4.5) Los instrumentos de evaluación

A los efectos de evaluar las dimensiones de las áreas estudiadas condiciones endógenas, estilo de funcionamiento y resultados institucionales elaboré tablas con los indicadores construidos al modo de guías. Las valoraciones realizadas fueron sobre la adecuación o no aplicabilidad del indicador, entendiendo por adecuado, según la definición del diccionario, en la acepción de ajustado. Un indicador es *“una expresión numérica, simbólica o verbal usada para caracterizar actividades (eventos, objetos o personas) tanto en términos cuantitativos como cualitativos para evaluar el valor de las actividades caracterizadas y el método asociado.”*<sup>208</sup>

En todas las dimensiones de la evaluación diagnóstica de las condiciones externas, internas, el estilo de los procesos y los resultados se evaluó tomando dos tipos de indicadores: positivos y negativos en función de la jerarquía personal de valores explicitada en el apartado anterior.

A los efectos de evaluar elaboré tablas con indicadores cualitativos al modo de guías. Las valoraciones realizadas fueron sobre la adecuación o no aplicabilidad del indicador, entendiendo por adecuado, según la definición del diccionario, en la acepción de ajustado.

En las dimensiones de la evaluación diagnóstica, esto es las exógenas o contextuales y las endógenas, se tomaron dos tipos de indicadores: positivos y negativos en función de la jerarquía personal de valores explicitada en el apartado anterior y en el marco teórico. A nivel endógeno cuando observo un indicador cualitativo positivo significa que si el valor se da tiende a la equidad educativa.

El indicador negativo significa que tiende a la inequidad educativa. A nivel contextual un indicador cualitativo o cuantitativo positivo significa que si se da o tiende al aumento significa que tiende a la equidad social; en el caso que sea negativo significa que si se da o

---

<sup>208</sup> Edgardo Alberto Stubbs (2010) Indicadores de desempeño: naturaleza, utilidad y construcción; pág 151; en <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ci/v33n1/v33n1a18.pdf>

aumenta tiende a la inequidad económica y/o social. Lo político se evalúa de progreso o regreso/retroceso, progreso en el sentido que lo deseable es que se avance hacia la democracia, la libertad, la diversidad y la civilización

#### 4.6) Las fuentes

Para el área referida a las condiciones exógenas y endógenas el proyecto curricular de base fue reconstruido a partir de fuentes escritas.

Las fuentes orales fueron utilizadas para, a partir de la valoración de los actores docentes y estudiantes de lo realizado, evaluar la calidad ética de los procesos y los logros institucionales en la comunidad.

#### 4.7) El enfoque de las entrevistas.

El enfoque biográfico adoptado complementa la perspectiva de de Gaulejac con la de Bertaux sobre el objeto de estudio. Dos características centrales son las que este enfoque otorga a la identidad: por un lado, la considera como el producto de toda la experiencia biográfica del individuo, lo que transforma al individuo en producto de una historia personal, familiar y social la cual escapa a su voluntad, pero a su vez es un actor capaz de situarse en la dialéctica que confronta lo que es y lo que quiere llegar a ser. En este sentido de Gaulejac sostiene “*La identidad se construye de hecho en el cruce de ... tres puntos de vista: en las relaciones del individuo con su inconsciente, con su medio social y cultural y con él mismo, y en el trabajo que efectúa para producir su individualidad.*”<sup>209</sup>

El enfoque biográfico propone al relato de vida para acceder a la identidad profesional individual, y por ese medio acceder a las identidades colectivas, desde el supuesto que la identidad es una construcción narrativa que se despliega en la narración.

Para Bertaux el objeto de estudio de los relatos de vida son las estructuras simbólicas-entendidas como los complejos de valores y de representaciones colectivas, del imaginario y de la idealidad-. Como sostiene Lidia Fernández a través del relato de vida podemos conocer las motivaciones profundas de la relación con el saber, de porqué se sienten los docentes, estudiantes, directivos interpelados por algunos conocimientos, valores y otros no.

---

<sup>209</sup> De GAULEJAC, Vincent, Historia de vida y sociología clínica, en *Proposiciones* 29, marzo 1999, revista electrónica

Al respecto Taracena reflexiona acerca de la potencialidad de relacionar lo socio-estructural, lo socio-simbólico y socio-psíquico en los siguientes términos:” “(...) *los relatos de vida permiten precisar las articulaciones entre fenómenos objetivos, las determinaciones inconscientes y la experiencia subjetiva. (...) es necesario reflexionar sobre los lazos entre la historia familiar personal y los núcleos duros del pensamiento. La hipótesis que subyace es que (...) que nuestras elecciones teóricas están determinadas por inscripciones políticas, culturales e ideológicas, ellas mismas en función de nuestra novela familiar y nuestra trayectoria cultural. (...) a reflexiones existenciales, preocupaciones profundas, incluso a veces obsesiones, que la historia de vida permite aclarar*”<sup>210</sup>

En la perspectiva de de Gaulejac, el objeto de estudio privilegiado es la faceta del conflicto y las formas de resolverlo en la trayectoria de vida de los estudiantes y los docentes. Conflicto entre el proyecto de vida diseñado para él por sus padres o con el proyecto de formación diseñado por los decididores del currículo y su proyecto personal. En este sentido la movilidad en la identidad socio-profesional puede ser interpretada como producto de la resolución de estos conflictos.

#### 4.8) Los entrevistados

La lista de personas a entrevistar me fue otorgada por la esposa del director de la institución junto al archivo documental. La elección de la cota temporal en el año 1960 se fundamenta en la hipótesis de consolidación de un estilo de trabajo dado que el proyecto se fundó en el año 1959, y en ese año debido al atraso del comienzo de cursos regulares, no se pudo concretar en su totalidad.

#### 4.9) El tipo de entrevista

El tipo de entrevista fue semi-estructurada y el diseño final, adjunto en el capítulo de Procesamiento y Análisis, fue el producto del proceso de concreción de las mismas entre 2004-2006. El fundamento de las dimensiones objeto de interrogación se explican por el modelo de aprendizaje adoptado de multideterminación, fundamentado en el marco teórico. Realicé seis entrevistas individuales y una en grupo de dos estudiantes.

---

<sup>210</sup> Elvia Taracena,(2002) La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales, en Revista Perfiles Latinoamericanos, N°21, Diciembre, Flacso, México; [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2211498](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2211498)

Entre los logros del trabajo de campo en mi percepción fue la receptividad de la mayoría de entrevistados y su implicación con mi propuesta de trabajo, que en la mayoría de los casos - seis de ocho entrevistados - fue de más de dos días de entrevista de una hora cada una.

La entrada al campo fue en octubre de 2004. Hasta ese momento seguí el orden de la lista de personas que tenía en mi poder en la cual figuraba el nombre y el número de teléfono solamente. Ante la negativa de uno de los estudiantes del instituto del año 1959, que figuraba en los primeros lugares del listado, a mi planteo de realizarla en varias sesiones, me vi obligada a solicitar a una de las entrevistadas, que había confeccionado la lista junto a la esposa del director, me ampliara los datos, fundamentalmente en cuanto al año de cursado y tipo de curso que realizó en el Instituto. Por otra parte una de las docentes entrevistadas me informó que los estudiantes del departamento de Salto y de Treinta y Tres del año 1960 se habían comprometido mucho con el proyecto del instituto. Dado que me tenía que trasladar a esos departamentos decidí en un principio seleccionar a los estudiantes del departamento de Treinta y Tres. Luego de realizadas y evaluadas las mismas, di por saturado el campo con lo cual no procedí a entrevistar a los estudiantes del departamento de Salto.

#### 4.10) Otros datos.

Fecha de realización: octubre 2004-abril 2006

#### Caracterización de la entrevista en el diseño final

Las preguntas que efectué combinaron los tipos abiertas, mixtas y directas. Por el tipo de estructura de las preguntas combiné la directa, no directa y abierta a temas propuestos por los entrevistados. Se complementó con preguntas del socio-grupo y psicogrupo.

#### 5) Criterios generales de codificación para la recuperación y tratamiento de la información

He optado dentro del menú que ofrece el Atlas ti para la recuperación de las citas una estrategia combinación del uso de CODIGOS LIBRES vacíos previamente definidos en sus relaciones de tipo *is part of* (es una parte de) con el uso de la codificación in vivo. La codificación por lista realizada se ajustó al modelo teórico referencial. La codifiación in vivo se ajustó a lo emergente de los documentos y se relacionó con el código libre con el mismo tipo de relación *is part of*

A modo de ejemplo para obtener representaciones acerca de la METODOLOGIA ENSEÑANZA del Instituto Normal Rural este código libre se relacionó con la METODOLOGIA DE ENSEÑANZA DE LAS N MATERIAS, de manera tal que en la query al poner METODOLOGIA DE ENSEÑANZA SUB se recuperó las visiones presentes en los programas elaborados por los docentes de todas las materias, pudiendo establecer hipótesis acerca de la mirada colectiva.

Como toda codificación tiene sus ventajas y desventajas. Claramente el ejemplo dado más arriba señala las ventajas del código libre ya que me dio la posibilidad de relacionarlos con otros códigos libres lo cual significó que la información heredada padres-hijos de uno de ellos también la hereda el otro código con el que previamente se definió la relación. Creo que se ajusta a la complejidad de lo educativo en el sentido de que cada dimensión de análisis posee múltiples planos y niveles y por lo tanto mucha información.

Otras de las ventajas fue que me permitió poder comparar las representaciones entre documentos y/o entrevistados acerca de un mismo código. La tercera ventaja fue que la homogeneización previa me facilitó el trabajo de síntesis.

Entre las desventajas es un modelo de base de datos prefijado rígido ya que que no permite la introducción de nueva información, esto es adaptarse a la nueva información como tampoco establecer relaciones reflexivas de un segmento consigo mismo.

## 6) PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

### 6.1) ANÁLISIS DE LOS CONDICIONAMIENTOS EXÓGENOS

El primer objetivo de evaluación fue analizar los condicionamientos exógenos y endógenos socio-históricos previos al análisis situacional del estilo y resultado

#### 6.1.1) Análisis y evaluación de los condicionamientos exógenos a nivel del continente latinoamericano en la coyuntura del año 1960

En la dimensión latinoamericana los pasos del análisis diagnóstico situacional fueron

a) fichado con la descripción de las características y la evolución de cada uno de los países del continente latinoamericano a nivel de los procesos político, económico y educativo de nivel primario.

b) a partir de la descripción de la evolución en función de los datos emergentes de la bibliografía consultada, agrupé países en 2 grupos, que en mi interpretación tuvieron desarrollos desiguales en los procesos políticos, económicos y educativos. En esta dimensión, la variable de análisis fue las políticas educativas públicas de nivel primario para el ámbito rural. De ese análisis surgieron dos hipótesis: la existencia de una crisis económica y educativa generalizada en el continente y la existencia de una tendencia dominante a nivel de las políticas económicas y del tipo de gobierno;

c) análisis interpretativo, identificando las tendencias generales y específicas por grupos de países, en cada una de las dimensiones

d) análisis interpretativo para identificar las tendencias positivas o de equidad social y educativa o negativas o inequidad social y educativa que en mi interpretación condicionaron en forma paralela la gestión del proyecto de formación del normal rural.

Las fuentes bibliográficas consultadas fueron:

- PUIGGRÓS, A., LOZANO, C., (1995) “Historia de la Educación Iberoamericana”, Miño y Dávila, Argentina;
- SOLER ROCA, Miguel, (1996), Educación y vida rural en América Latina, Federación Uruguaya del Magisterio y el Instituto del Tercer Mundo: p. 204-210
- NAHUM, Benjamín, COCCHI, Juan Angel, FREGA, Ana, TROCHÓN, Ivette, (1998), “Crisis política y recuperación económica 1930-1958”, Tomo 7, Ediciones de la Banda Oriental, La República, Buenos Aires..págs 123-126

#### 6.1.2) Análisis y evaluación de los condicionamientos a nivel nacional en la coyuntura del año 1960

##### Dimensión económica

Para abordar la dimensión económica los pasos para el diagnóstico de la situación en este nivel fueron:

- a) Fichado con el análisis de la política económica impulsada durante los dos primeros años del gobierno del partido nacional y las consecuencias de profundización de la



crisis en las tesis de Nahum y Machado. Incluí los indicadores manejados por ambos autores.

- b) Análisis de los factores estructurales causales de la crisis económica, emergentes de las tesis de Machado, Isaac Ganon y Nahum. El análisis lo profundicé en lo referente al agro incluyendo el nivel industrial según la tesis de Machado.
- c) De este análisis surgió la hipótesis el factor crisis estructural económica como tendencia negativa

Fuentes bibliográficas consultadas

- GANON, Isaac (1966) Estudio social del Uruguay; Ed. As, Montevideo
- MACHADO, Carlos, (1995) “Historia de los Orientales”, Tomo III, EBO
- NAHUM, Benjamín, COCCHI, Juan Angel, FREGA, Ana, TROCHÓN, Ivette, (1998), “El fin del Uruguay liberal”, Tomo 8, Ed. De la Banda Oriental, La República, Bs. As, 1998.

### Dimensión socio-estructural

En la dimensión socio-estructural los pasos para el diagnóstico de la situación en este nivel fueron:

- a) Fichado bibliográfico de las tesis del autor sobre la estructura social y psico-social del Uruguay de la década de 1960
- b) De su estudio sobre la estructura social tomé los datos estadísticos de la estratificación social y datos cualitativos sobre las identidades culturales de clase y en su valoración de la relación que mantiene con las otras clases.
- d) Del análisis interpretativo y a partir de su hipótesis de consolidación de la movilidad social descendente de la clase media, construí la hipótesis de que esta tendencia era negativa y por tanto favorable a la inequidad económica

Fuente consultada

GANON, Isaac (1966) Estudio social del Uruguay; Ed. As, Montevideo; págs. 197-204

### Dimensión política

En la dimensión política los pasos para el diagnóstico de la situación en este nivel fueron:

- a) Fichado bibliográfico sobre las características evolutivas y coyunturales en las tesis de Machado, Nahum et alter y Demassi.
- b) De mi análisis interpretativo seleccioné dos hipótesis: de crisis política a la interna del Partido Nacional sostenida por Machado y la hipótesis de retroceso político y endurecimiento del gobierno ante las demandas populares que en mi interpretación coincide con la sostenida por Demasi de predominio de un clima de “enfrentamiento” por parte del gobierno.
- c) Con esas tesis construí dos hipótesis. La primera la tendencia del gobierno Uruguayo similar a la evolución en el continente de gobiernos de tipo conservador y de un clima de enfrentamiento y anticomunismo

Fuentes bibliográficas consultadas:

- ALONSO, R., DEMASSI, C., (1986), “Uruguay 1958-1968: crisis y estancamiento”, Montevideo, EBO; págs. 15-16
- MACHADO, Carlos, (1995) “Historia de los Orientales”, Tomo III, EBO; Montevideo;
- NARDONE, Benito, (1965) El peligro rojo en América Latina; Montevideo, Diario Rural

### Dimensión psico-social

En la dimensión psico-social los pasos para el diagnóstico de la situación de crisis de identidad en este nivel fueron:

- a) Fichado bibliográfico con el análisis de las características de la mentalidad del uruguayo, el modelo de hombre imperante

- b) De la interpretación de la caracterización en la hipótesis de Isaac Ganon de las características mentales de los uruguayos de la época de individualismo con rasgos débiles de conciencia de intereses comunes tanto a nivel nacional como local, y la auto percepción negativa “haragán”, “indiferente”, “despreocupado”, “cómodo”, “avivado”, “falta de iniciativa”, como indicadores de la situación de crisis en este nivel

Fuente bibliográfica consultada

- GANON, Isaac (1966) Estudio social del Uruguay; Ed. As, Montevideo

### Dimensión educativa

En la dimensión educativa los pasos para el diagnóstico de la situación de crisis en el nivel primario fueron:

- a) Fichado bibliográfico con el análisis estadístico de los indicadores de analfabetismo a nivel nacional y desagregado a nivel del medio rural y urbano, de resultados educativos a nivel primario entre los que incluyo datos sobre desgranamiento, egreso, inscripción, cantidad de maestros por clase en el medio rural, comparación de recursos destinados por primaria a comedores escolares entre Montevideo y el medio rural, cantidad de maestros no titulados en el medio rural
- b) Del análisis de estos indicadores construí la hipótesis de situación de crisis de la educación y de tendencia histórica de inequidad educativa en el nivel primario
- c) Fuentes consultadas:
- ANALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (1958), La campaña de alfabetización en el Uruguay; Tomo .XXI Nos. 10-11-12; octubre-diciembre de 1958
  - Diario El País, 26/02/1957, Centenares de maestros rurales discuten sobre la situación de sus escuelas y los programas, Montevideo.
  - FUM, (s/f) Congreso Nacional de maestros sobre escuela Rural, FUM, Montevideo; pág 4. Cifra ratificada por el congreso de maestros rurales de la FUM del año 1955.
  - NAHUM, Benjamín, COCCHI, Juan Angel, FREGA, Ana, TROCHÓN, Ivette, (1998), “Crisis política y recuperación económica 1930-1958”, Tomo 7, Ediciones de la Banda Oriental, La República, Buenos Aires.

- d) Análisis interpretativo cualitativo de la política educativa hacia el medio rural en las dimensiones mandato a la escuela y al maestro y concepción de enseñanza. Del análisis interpretativo de las concepciones de la escuela, el maestro y la enseñanza emergentes del documento del currículo escolar para escuelas rurales construí la hipótesis que estos mandatos fueron factores positivos para el proyecto.

#### Fuentes consultadas

- Consejo Nacional de Enseñanza primaria y normal, Depto. Técnico, Comisión Asesora de Educación Rural (1959) Necesidades presupuestales de la educación rural, (s/e); Montevideo. pag 6
- Memorándum del Instituto Normal 1957 a 02/1961.p15

#### 6.1.3) Análisis y evaluación del contexto de Canelones

Los pasos para el diagnóstico de la situación de crisis económica imperante en Canelones:

- a) Fichado con la descripción a partir del análisis de la fuente consultada de las características del departamento en las dimensiones estructura poblacional, estructura económica, social y educativa.
- b) Del análisis de esos datos recuperé indicadores del medio agropecuario canario y educativo significativos. Del medio agropecuario aquellos referidos a la estructura poblacional, económica, los problemas del trabajo. De la dimensión educativa recuperé aquellos indicadores referidos a los problemas locativos, ausentismo escolar en el medio granjero y al rendimiento comparado entre el medio lechero, granjero y zona de balneario.
- c) Del análisis de esos datos construí la hipótesis de la consolidación de una crisis económica y educativa, tendencia a la inequidad social y educativa similar a la evolución general del país.

Fuentes bibliográficas consultadas:

- Colección “Los Departamentos”; (1968); Nuestra Tierra; volumen 16

Sistema de indicadores de evaluación a nivel continental, nacional y departamental







## 6.2) ANÁLISIS DE LOS CONDICIONAMIENTOS ENDÓGENOS DE LA GESTIÓN DEL CURRÍCULO

### Las condiciones originales del currículo prescrito de formación de especialistas en Educación Rural.

Para el análisis de esta dimensión se siguieron los siguientes pasos:

- a) Definí dos dimensiones objeto de análisis del proceso de construcción del currículo preactivo en función del marco teórico. Los antecedentes y el proceso de gestación.
- b) En la dimensión de “Los antecedentes” incluí a las experiencias precursoras que fueron tomadas como modelo de formación de referencia y otras ideas influyentes del proyecto del currículo de formación de especialistas.

#### 3.4.1) EXPERIENCIAS PRECURSORAS.

Los pasos para la reconstrucción de la hipótesis que el proyecto del Normal de Victoria en Chile fue impulsado por Julio Castro como modelo de referencia para el Uruguay.

En esta dimensión procedí de la siguiente manera: primero en función del marco teórico y luego de conocer en profundidad el proyecto del normal rural uruguayo elaboré los objetivos de análisis y seleccioné los documentos.

La hipótesis de partida es que las ideas influyentes del proyecto son el proyecto del Normal de Victoria y el concepto de Educación Fundamental de la Unesco.

#### Ideas tomadas del modelo de formación de maestros rurales del Normal de Victoria en Chile

Para el primer aspecto de la hipótesis, definí como objetivos del análisis en primer lugar reconstruir el contexto y los fundamentos por los cuales para Julio Castro, el modelo del Normal de Victoria tenía que ser tomado como referencia para el Uruguay.

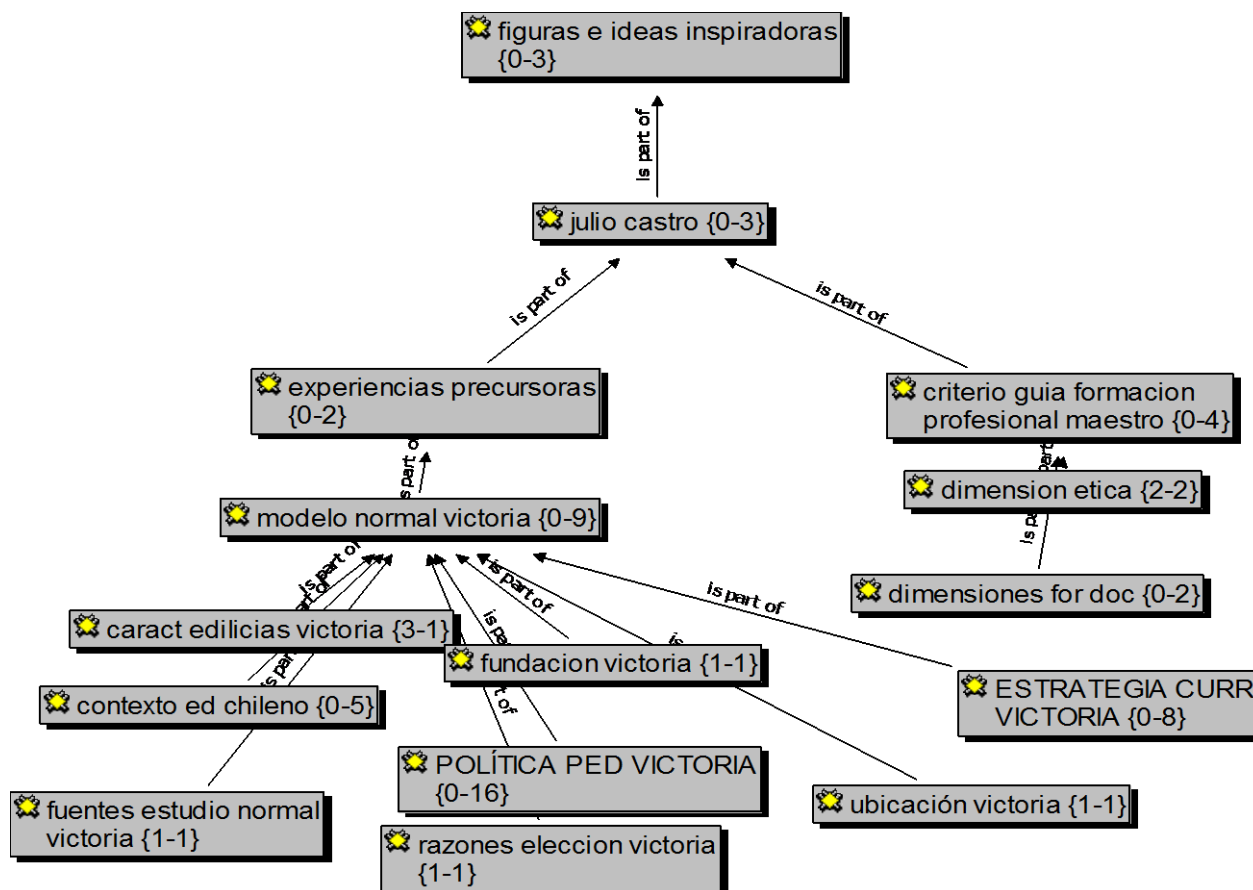


## Fuentes

Para reconstruir este aspecto seleccioné los documentos Castro, Julio, (1945) Problemas generales de la Enseñanza rural, Anales de Instrucción Primaria, Montevideo, Epoca II, Tomo VIII, N° 2;p” y ANALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (1945), Concentración de Maestros en Tacuarembó; época II, Tomo VIII N° 2, junio; págs 341 y ss. El segundo documento me permitió datar la fecha probable en que Julio viajó a Chile para hacer el estudio y realizar la contextualización del mismo. De la triangulación de ambos documentos surgió la hipótesis de datación de la ida a Chile en el año 1944. La segunda hipótesis que surgió de la lectura del documento “*Problemas Generales de la Enseñanza rural*” de la similitud evolutiva del contexto socio-político y educativo con el Uruguay: período de reconstrucción social post-dictadura y similitud en los problemas educativos de la escuela rural y de formación docente. La descripción de este documento se encuentra en el Apéndice documental.

El procesamiento informático del documento *Problemas generales de la Enseñanza rural* fui construyendo las categorías que surgían del análisis del discurso para luego pasar a definir las variables que darían la respuesta a las ideas inspiradoras del proyecto de Victoria, que en mi interpretación adoptaron los gestores del proyecto uruguayo.

Codificación con Atlas ti para el análisis del discurso dimensión ideas inspiradoras del proyecto de formación de maestros de escuelas rurales multigrado en la responsabilidad social



Los temas definidos luego del análisis informático para la reconstrucción de la historia fueron: ubicación; las características edilicias del futuro normal rural, criterios para la selección del/de los directores responsables del proyecto, el modelo de gestión institucional. Dentro del modelo de gestión institucional se incluyen como dimensiones de análisis el régimen de internado como comunidad de vida, pilares de la convivencia, posicionamiento institucional en las relaciones pedagógicas, la política pedagógica. Este es explicado por las variables el poder- autonomía del estudiante, el trabajo en equipo de los directivos, el trabajo docente en equipo, el trabajo en equipo de los estudiantes, comunicación y resolución de conflictos y la estrategia curricular. Esta a su vez es explicada por las variables formación ética del estudiante, la formación profesional del

estudiante, la formación para la investigación-acción social. La dimensión recursos educativos variados.

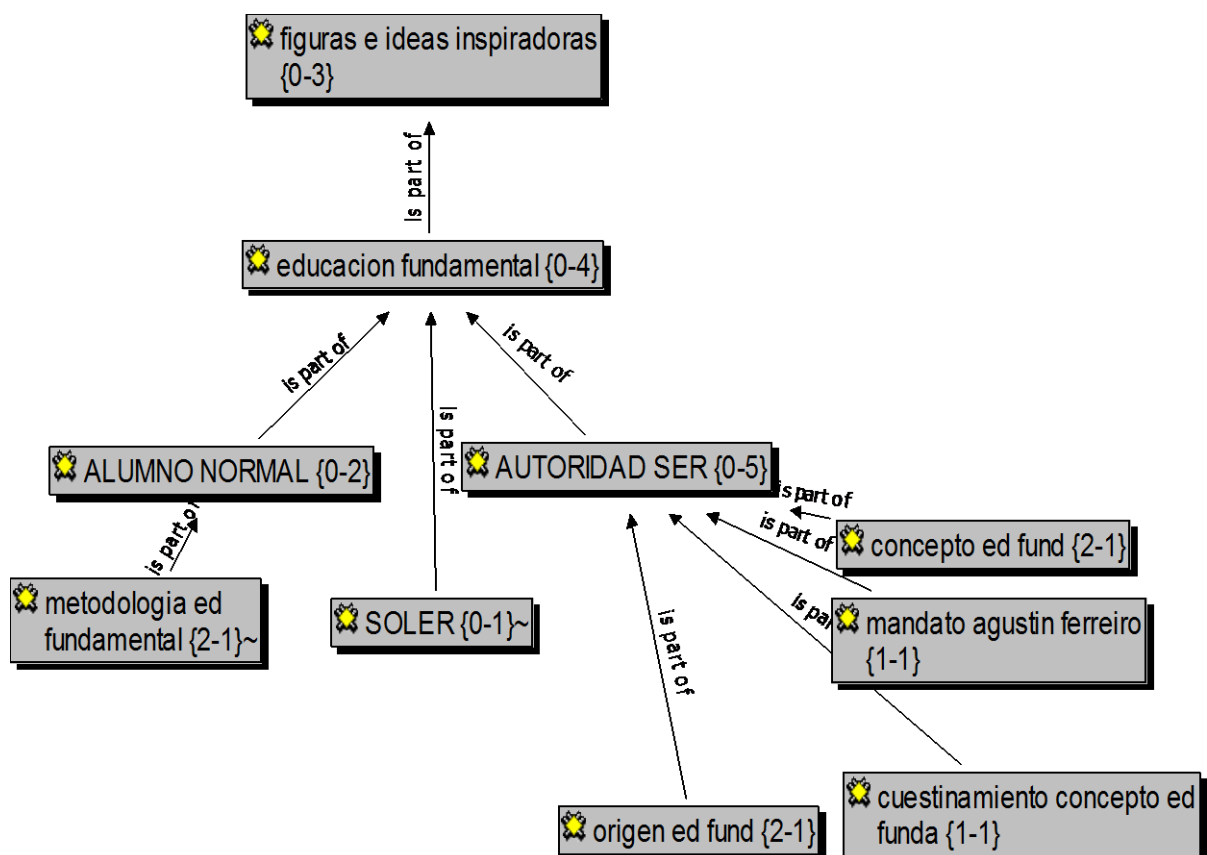
### Ideas influyentes de la Educación Fundamental

Para dar respuestas al problema de las ideas influyentes de la Educación Fundamental seleccioné dos entrevistas y el documento *Miguel Soler, ( 1955) Informe concepto Educacion Fundamental Anales de Instrucción Primaria; escrito en Junio-agosto de 1952; Tomo VIII abril- junio 1955, págs. 172”*

El documento de Soler fue fichado.

### Procesamiento con atlas ti

Luego procesé el documento y las entrevistas en Atlas ti a partir de la siguiente codificación



El paso siguiente fue la definición de la inclusión de esas tres perspectivas explicativas del concepto de la Educación Fundamental: la autoridad del la Sección Educación rural

recupera las razones del origen del concepto, la perspectiva de Soler en la que recupero la definición de los fines de la Educación Fundamental y el concepto de educación. Del estudiante Leandro, maestro del Núcleo Experimental recupero su interpretación de las finalidades de la Educación Fundamental, la metodología de trabajo interpretada por el Núcleo y el tipo de trabajo con los vecinos realizadas allí

## 6.2.2) EL PROCESO DE GESTACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DE FORMACIÓN

Las áreas a indagar en una interpretación personal del modelo de Lidia Fernández<sup>211</sup> para la formación de maestros incluye: la evolución de las demandas de formación explícitas e implícitas y los fundamentos; los gestores: características, la elaboración del proyecto fundacional, la vinculación con proyectos educativos. Vicisitudes materiales, ideológicas e imaginarias: dificultades y conflictos del proyecto; significación comunitaria de la inserción del proyecto fundacional. La hipótesis general de partida es que los maestros participaron activamente en la construcción del currículo y que en el proceso de gestación estuvo marcado por el conflicto con las autoridades del Consejo que no querían la reapertura de cursos en el normal rural.

### 6.2.2.1.) Área la evolución de las demandas de formación explícita e implícita y los fundamentos.

De una primera lectura de los documentos sindicales surgió que existieron demandas de formación en tres momentos: anteriores 1949, 1955 y 1957. De la lectura de la prensa escrita de la época surgió que en el año 1959 los estudiantes cursillistas nuevamente demandaron especialización con carácter regular.

---

<sup>211</sup> FERNANDEZ, Lidia (1997); Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos; en Garcia, Carlos y López Yáñez (comp); Asesoramiento curricular y organizativo en educación; Ed. Ariel; Barcelona.

### Análisis de las demandas de formación de los maestros sindicalizados anteriores a 1949

Seleccioné como documentos objeto de análisis para el análisis de las demandas anteriores a 1949: *Sra. Reyna Reyes, (s/f) Informe, en minoría, de 1ª. 2ª. Comisión tema: Preparación del maestro. Relator:.; pág 4 y ss. (adjunto al de Di Giorgi); Di Giorgi, D. (s/f), Informe, en mayoría, de la Segunda Comisión del Congreso. Tema: Preparación de maestros rurales Relator: Diógenes de Giorgi.*

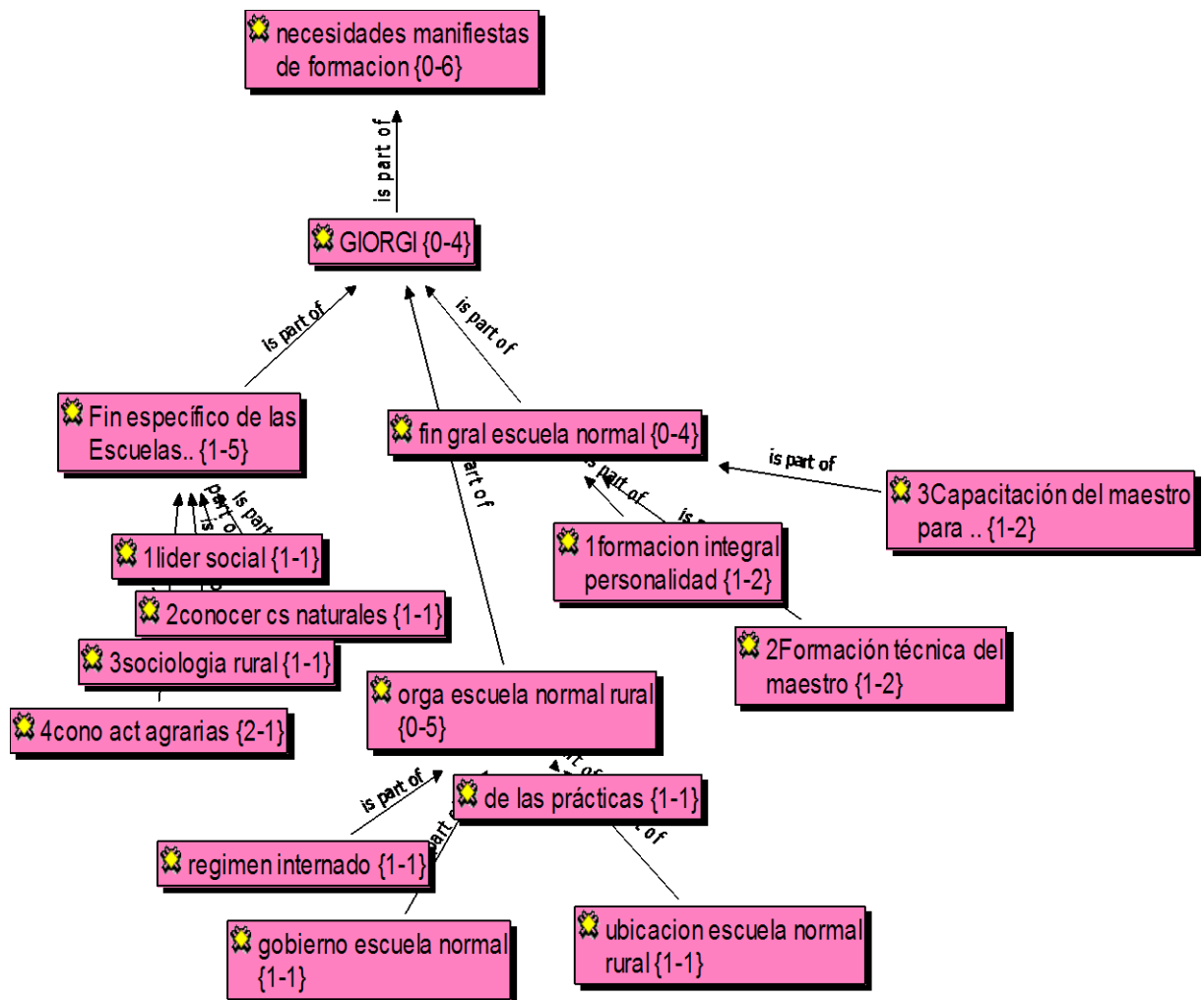
Del análisis de las características del documento surgió que no está fechado, ni pude fecharlo por ningún otro medio. Planteé el problema en la FUM, me entrevisté con Florit el cual me informó que toda la documentación estaba en las manos del historiador Yamandú González que había hecho la historia de la FUM. Con González tuve varios contactos telefónicos, a través de los cuales le di el dato del documento del cual necesitaba información, información que nunca recibí. Cabe señalar que en ese momento el estado de salud del historiador era grave.

Asimismo hice gestiones para dar con el trabajo realizado a la FUM pero no está publicado y la agencia alemana que financió el proyecto no tenía copia.

El segundo paso del análisis fue la descripción del documento De la descripción de ambos documentos me planteé la hipótesis que se confrontaron en ese congreso dos modelos de formación el asimilacionista y el segregacionista.

### Procesamiento informático con Atlas

El tercer paso fue el procesamiento informático en Atlas y la codificación de la información de acuerdo con los temas que emergían del mismo.



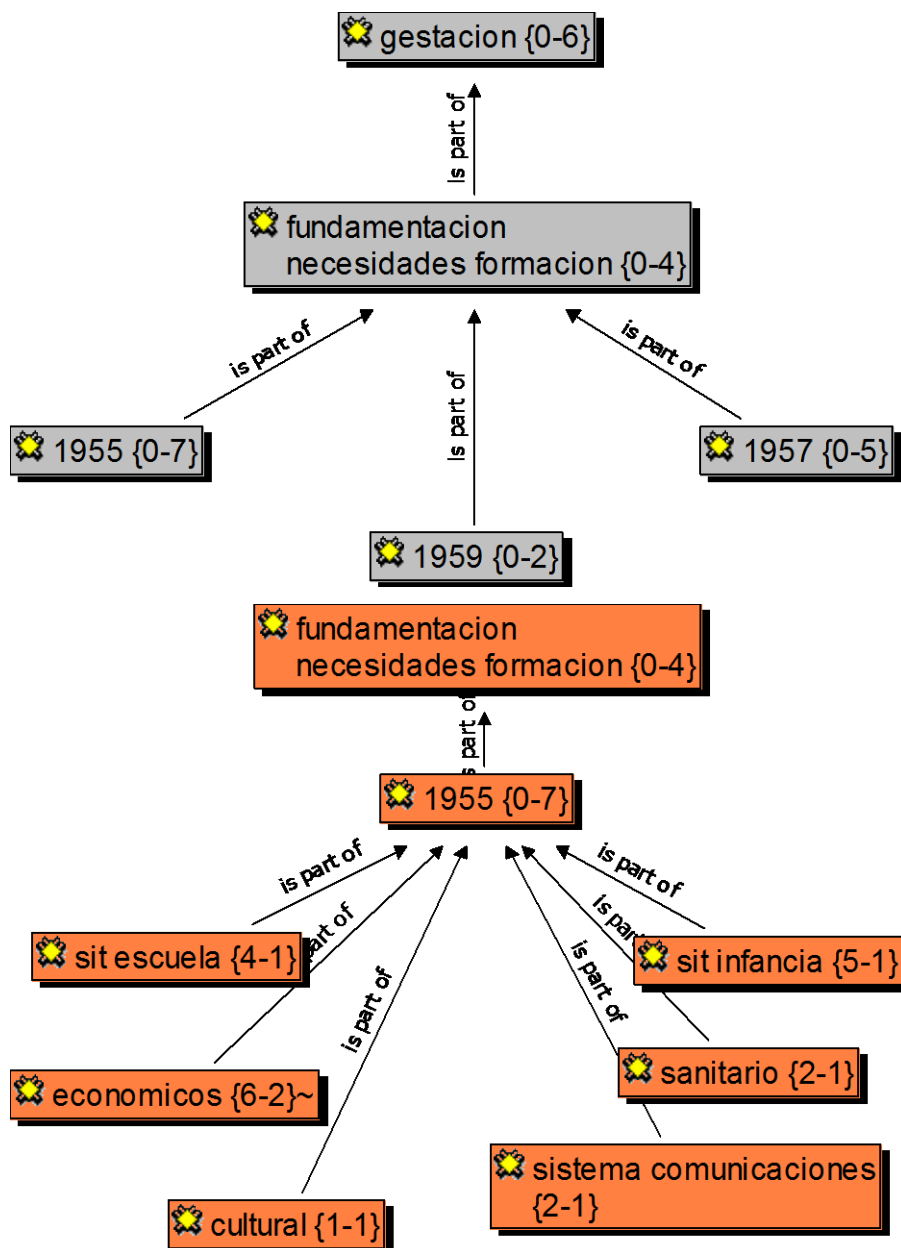
El cuarto paso fue estructurar ordenar los datos codificados en función de las temáticas a abordar: fundamentos y demandas que realizó De Giorgi en nombre de la mayoría.

#### Demandas de 1955.

Para abordar el tema seleccioné los documentos *FUM*, (s/f) *Congreso Nacional de maestros sobre escuela Rural*, *FUM*, Montevideo; *Congreso de maestros rurales (1955)*, *FUM*, Montevideo. Como al documento le faltan las resoluciones de la comisión tercera del congreso incluí la publicación de la Revista Educación, Año 1, N° 2; pág 61 que las contiene

El segundo paso fue la descripción documental. (Ver apéndice documental)

El tercer paso fue la codificación en Atlas ti ,



Del análisis surgió mi

hipótesis de la crisis de identidad profesional y la existencia de demandas implícitas.

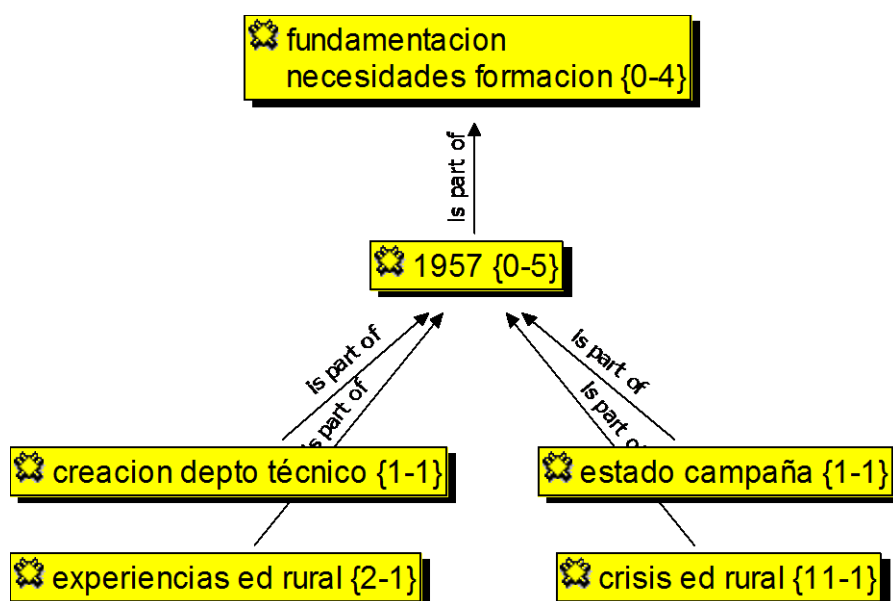
Del análisis e interpretación de los datos del procesamiento surgieron los siguientes temas: la percepción del magisterio sindicalizado de la tendencia a profundización de la crisis socio-económica del medio rural en 1955, El diagnóstico sobre la situación económica, Los problemas de salud, Otras condiciones que afectaban la acción eficiente de la escuela, Factores críticos endógenos a la escuela rural, Conclusiones del Congreso de 1955 respecto a la crisis económica, Las demandas manifiestas y no manifiestas del Congreso de 1955, Las críticas al modelo de formación del Instituto Normal Rural de Estación González y la alternativa,

### Demandas de 1957.

Selección de las fuentes para el análisis 1) *Diario El País*, 26/02/1957, Centenares de maestros rurales discuten sobre la situación de sus escuelas y los programas, Montevideo; 2) *Diario El País*, (14/03/1957) Declaración de la Mesa Redonda que trató problemas de la educación rural Montevideo

El primer paso fue la descripción de los artículos de prensa. Luego se analizó en Atlas ti, emergiendo las siguientes categorías o códigos (Ver apéndice documental págs. 12-14)

### Codificación en Atlasti



El tercer paso fue la definición de los temas Sobre la percepción de la profundización de la crisis económica en 1957 y Las demandas de formación del maestro de la Mesa Redonda de la FUM de 1957.

### Demandas de 1959.

Selección de las fuentes que abordan el tema 1) *El País*,(1959) Tribuna libre de la Juventud, Montevideo; 2) *El País*, 30/01/1959, Juzgan indispensable el traslado del instituto normal rural Montevideo.

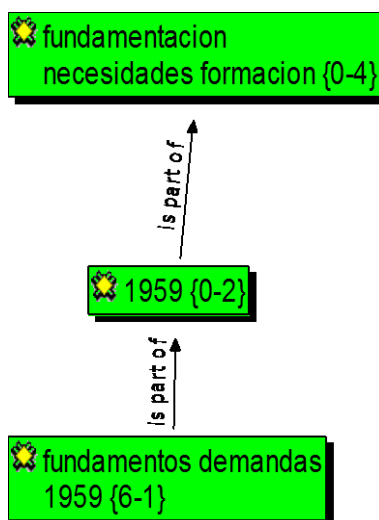
El primer paso fue realizar el análisis descriptivo del artículo Tribuna libre de la Juventud, en *El País* (1959) Montevideo (ver Apéndice documental págs. 14 y 15)



El segundo paso fue realizar el análisis descriptivo del artículo El País, 30/05/1959, Juzgan indispensable el traslado del instituto normal rural Montevideo (ver Apéndice documental págs. 15 y 16)

#### Procesamiento con atlas ti y la codificación

Luego del análisis descriptivo procesé la información con Atlas ti del cual surgieron los siguientes códigos o categorías



El tercer paso fue definir el tema Las demandas de formación de 1959 y sus fundamentos a incluir en la redacción

El cuarto paso para el análisis evaluativo posterior incluí las lista de demandas de los sucesivos congresos. Esto me permitió hipotetizar que el nuevo proyecto de formación tradujo en objetivos de formación todas las demandas de formación del magisterio.

#### 6.2.2.2) ÁREA LOS GESTORES Y SUS CARACTERÍSTICAS.

Se utilizaron como fuentes documentales

1) *Memorándum del Instituto Normal 1957 a 02/1961. pág 2*, 2) *Cómo se plantea el Instituto Normal Rural. La situación de los déficit existentes en la formación del maestro rural; citado página* ; 3) *Congreso de Inspectores. (1949), Minas octubre de Número especial. Tomo XII Nos. 10, 11 y 12;*

De estos documentos se incorporaron datos sobre actuación y cargos que desempeñaban en esa fecha en el magisterio.

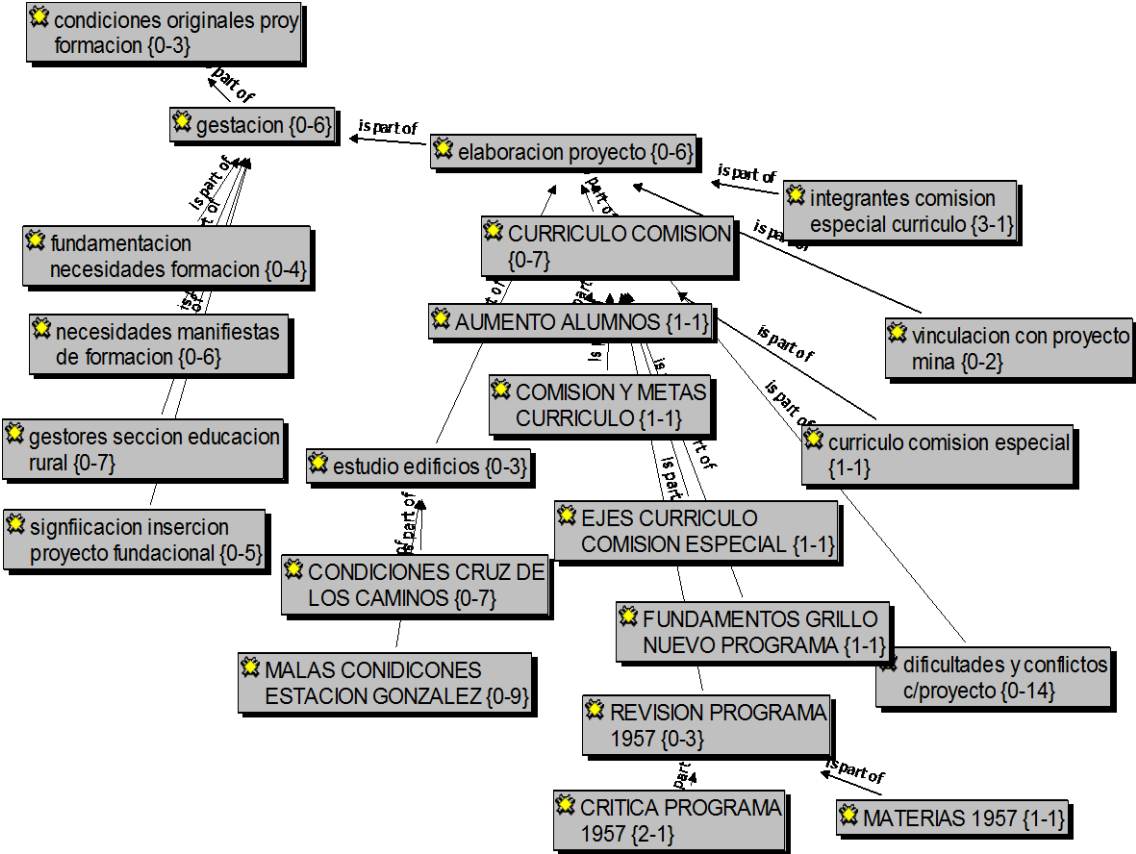
En esta dimensión se realizó el análisis descriptivo a partir de los cuales se extrajeron los datos (ver Apéndice documental págs.. 16-18)

6.2.2.3) ÁREA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO FUNDACIONAL.

Los documentos seleccionados fueron 1) *Memorándum del Instituto Normal 1957 a 02/196;* 2) *Cómo se plantea el Instituto Normal Rural. La situación de los déficit existentes en la formación del maestro rural*

El primer paso fue la descripción documental (ver Apéndice documental págs.. 16-18)

El segundo paso fue el análisis del discurso mediante procesamiento informático. El objetivo del análisis es comprender la transformación de las materias respecto del currículo fundacional y del currículo experimental de 1957. La codificación en atlas ti fue la siguiente para el proyecto de currículo prescrito y el proyecto de traslado del edificio a Cruz de los Caminos



El tercer paso fue la tematización, a partir de la codificación de los aspectos a incluir en el relato: La elaboración del proyecto curricular. La metamorfosis de los componentes culturales del currículo prescrito en donde se aborda los saberes y su transformación, la nueva metodología, los ejes de formación, la meta de formación y el aumento del número de estudiantes y la ampliación del derecho a la especialización a maestros recién egresados. Respecto del proyecto de traslado se incluyeron los temas: diagnóstico realizado por la comisión del edificio de Estación González en los aspectos constructivos, problemas en los baños, falta de abastecimiento de potable, los problemas del predio para el trabajo agronómico, el problema de la lejanía respecto de Montevideo como factor explicativo del ausentismo docente y la resolución proponiendo la mudanza a Cruz de los Caminos

#### 6.2.2.4) ÁREA LA VINCULACIÓN CON PROYECTOS EDUCATIVOS DE ESCUELAS GRANJAS Y NÚCLEO EXPERIMENTAL DE LA MINA.

En esta dimensión el proceso fue el siguiente.

El primer paso fue realizar el fichado bibliográfico de los testimonios escritos de Prada y Miguel Soler en AAVV, *“Dos décadas en la historia de la Escuela Uruguaya. El testimonio de los protagonistas. Revista Educación del Pueblo, 1987 págs. 78 -83 capítulo de Prada y capítulo 5 de Miguel Soler.*

Para el tema del Núcleo también se consultaron: 1) *CONSEJO NACIONAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL, SECCION EDUCACION RURAL (1959), A propósito de la educación Rural en el Uruguay; julio, pág4;* 2) *CORONEL, Ma. Hortensia, SANSÓN Tomás, (1999), El primer Núcleo Escolar Experimental de la Mina” Informe testimonial. Monteverde, Montevideo., pág 28 y ss.;* 3) *Anep, Codicen (2009); Miguel Soler: Lecciones de un maestro, Carta elevada al Consejo presentando renuncia al cargo de Director del Núcleo Experimental. Colección Clásicos de la educación uruguaya; Montevideo;pág 133y ss.*

El primer paso fue realizar el fichado. El segundo paso fue definir los temas de análisis, en los que se incluyen en ambas experiencias los conceptos educativos, la visión del proyecto, lo realizado y la evaluación de los logros. En el caso del Núcleo Experimental de la Mina se tematizó la destitución de su Director Soler a principios de 1961

El tercer paso fue definir los temas a incluir en la redacción del informe la escuela granja, ubicación, concepción educativa, las actividades con los alumnos, la metodología y los logros

educativos. En relación con el Núcleo experimental aborda desde múltiples puntos de vista temáticos como características del modelo educativo, fecha de fundación, ubicación, fines, objetivos curriculares, fundamentos ideológicos, la visión, la concepción educativa, de educador, la cultura educativa, otros logros educativos.

#### 6.2.2.5) ÁREA VICISITUDES MATERIALES, IDEOLÓGICAS E IMAGINARIAS: DIFICULTADES Y CONFLICTOS DEL PROYECTO.

Esta dimensión de conocimiento es fundamental para comprender las crisis posteriores a la fundación del proyecto. De acuerdo con Lidia Fernández los conflictos pre-institucionales se reeditan con cada crisis en el desarrollo institucional

Los documentos seleccionados para analizar esta dimensión fueron

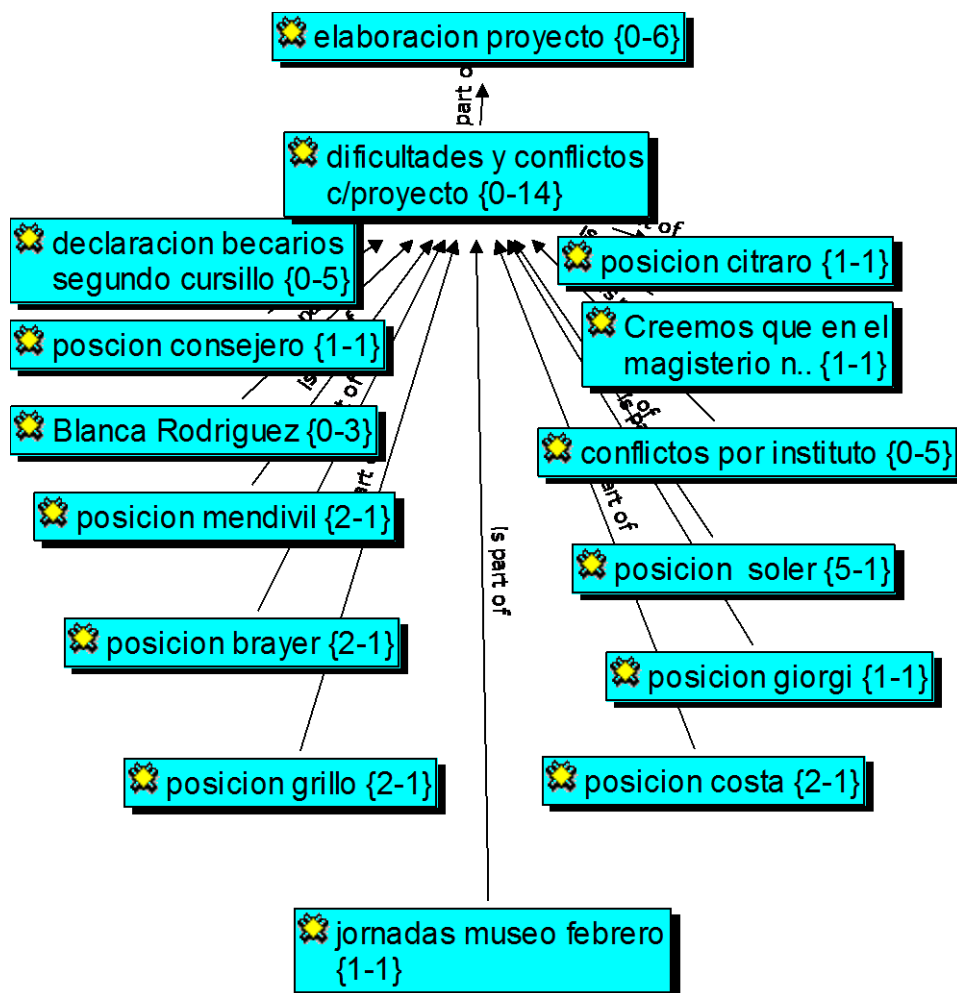
*Diario La Mañana (marzo, 1958) Esclarecen problemas de educación rural en las Jornadas Magisteriales; Memorando del Instituto Normal Rural 1957- febrero de 1961*

*La Mañana, (1958) , No funciona todavía el instituto normal rural pese a que cuenta con director y personal, en: Montevideo*

Descripción de los documentos: (ver apéndice documental págs. 19-22)

El segundo paso fue el procesamiento de la información en Atlas ti. Se identificó en las fuentes la presencia del indicador de cuestionamiento al proyecto de la Sección por parte de un Consejero de Primaria, y es a partir de él que se reconstruyó la historia del debate en torno al tema

La codificación con atlas ti realizada fue la siguiente para el ordenamiento de la información fue la siguiente:



El tercer paso fue la organización temática de la información para la redacción del informe. En él se han incluido: la contextualización del debate, las intervenciones de Grillo, Costa, Citraro, Mendivil, Santías, Soler, Brayer y De Giorgi, fundación de la Sección y su primer logro de continuidad en los cargo de los directores, la demanda de los cursillistas de verano del Instituto Normal Rural del año 1959, la confirmación de Grillo en el cargo.

El cuarto paso y a partir del análisis interpretativo del discurso se infirió la hipótesis de ser este un factor desfavorable para la consolidación del proyecto.

### 6.2.2.6) ÁREA SIGNIFICACIÓN COMUNITARIA DE LA INSERCIÓN DEL PROYECTO FUNDACIONAL.

En esta área se seleccionó el documento *Diario Acción, 16/06/1959, artículo titulado Se inauguró en Canelones el Instituto normal rural; Montevideo.*

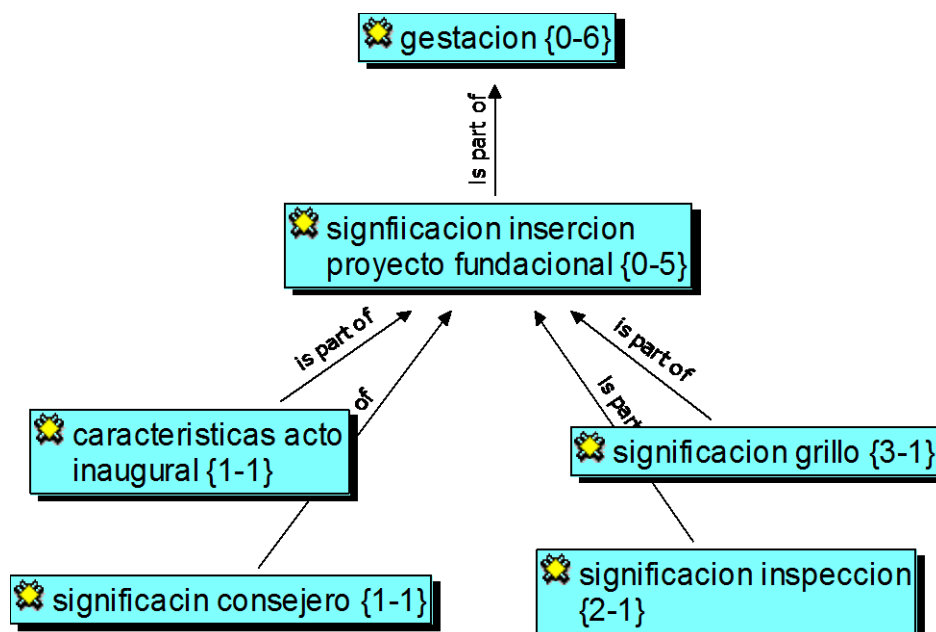
El segundo paso hice el análisis descriptivo del documento.

Diario Acción (16/6/59) Primer paso hacia una transformación campesina. Se inauguró en Canelones el Instituto Normal Rural.

Declaraciones de Homero Grillo, Prof. Pereira y Dir. General Nicasio García.

#### Codificación con atlas ti

Luego realicé el análisis del discurso con el procesamiento de la información a partir de la cual reordené la información con la siguiente estructura de códigos:

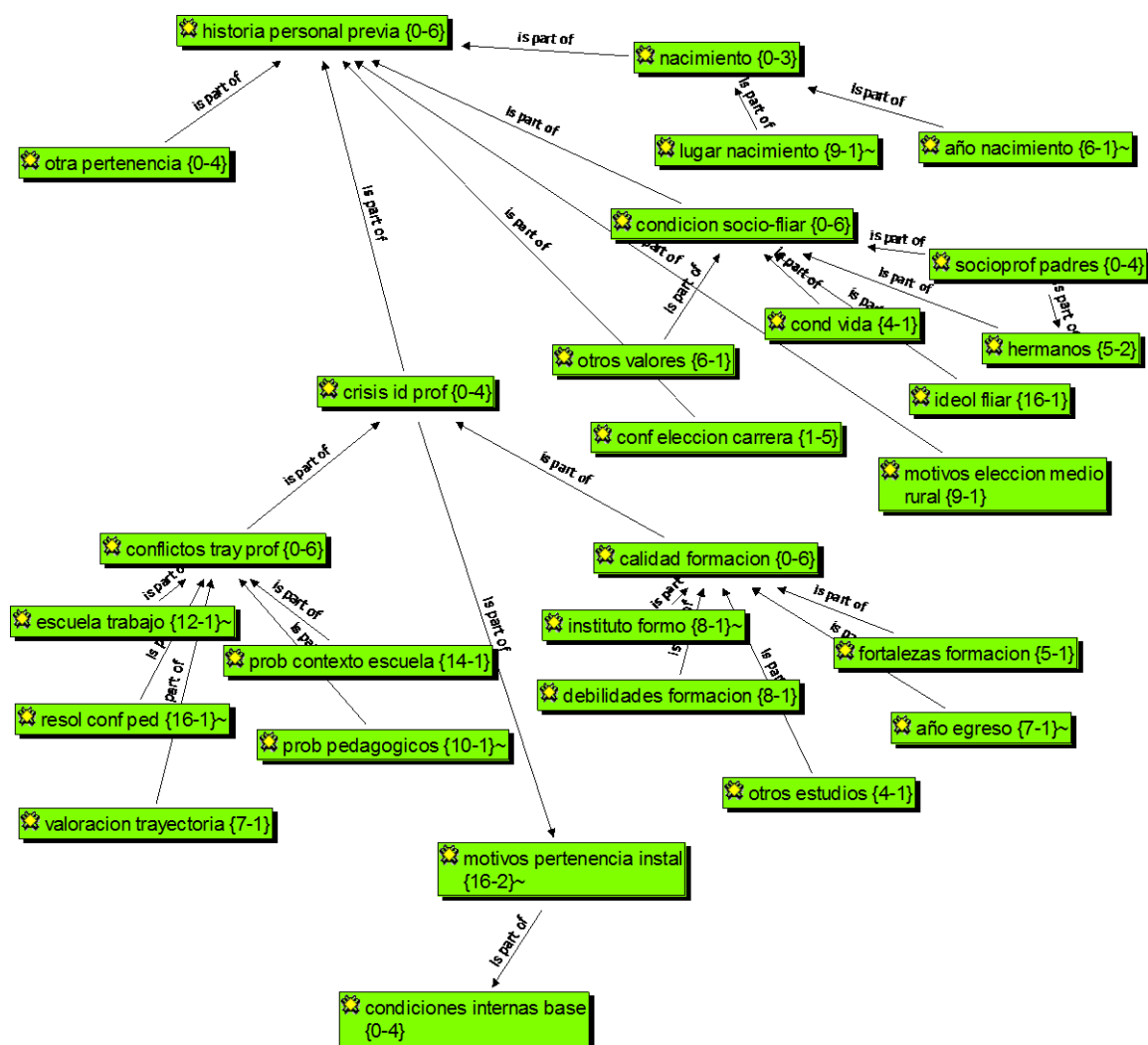


El tercer paso fue la reconstrucción de la historia a partir de los datos en las que incluí los siguientes temas: contextualización del acto de apertura, las palabras de Grillo a los estudiantes, Insp Pererira y del consejero Nicasio García de acuerdo con la versión periodística.

### 6.2.3) ÁREA: LAS CONDICIONES INTERNAS DE BASE.

#### 6.2.3.1) Biográficas.

En esta dimensión se reconstruyó la historia previa desde con el estudio de 6 casos. Los factores explicativos que fueron objeto de análisis para comprender la motivación para la pertenencia institucional se incluyeron en la codificación con atlas ti



La hipótesis de partida fue la crisis de identidad profesional como motivo de la pertenencia de los alumnos. Esta explicada por varios factores entre los que se incluyeron factores macrosocial y meso-social familiar, calidad de la formación de grado, la trayectoria profesional previa y los conflictos de identidad, la pertenencia a gremio, partidos políticos u otra organización.

### Selección intencional de la muestra

El total de entrevistados es de 6 distribuidos de acuerdo al rol de la siguiente manera: 2 docentes y 4 estudiantes. De acuerdo con el marco teórico referencial es relevante distinguir las percepciones según el lugar que ocupa en el sistema autoridad

La reconstrucción biográfica en los casos de los directores –ambos fallecidos – para la reconstrucción biográfica triangulé los datos emergentes de las entrevistas con documentos institucionales

### Fuentes consultadas para reconstruir los casos de los directores

#### Homero Grillo

- SUGO, Marita (1986), Homenaje a Homero Grillo, en Revista de la Educación del Pueblo; N° 33, Montevideo, Uruguay.; pág 76. Esposa de Grillo a partir del año 1962
- ZUBILLAGA, Carlos (1979), Las disidencias del tradicionalismo. EL radicalismo Blanco., Colección Pasado inminente; ClaeH; caps IX a XII
- Notas de campo sobre encuentro con esposa de Homero Grillo
- PRADA, Abner, (1986); Hermano Homero; carta enviada al Maestro José María Vera en 1981; en Revista de la Educación del Pueblo; N° 33, Montevideo, Uruguay.; pág 80
- CONCEPTO (1944); El congreso Nacional de Maestros, FAMU, Boletín Pedagógico N°5; Agosto-setiembre, Montevideo; pág 20
- CASTRO, Julio(1988), Los testimonios hablan los vecinos de Barrancas; artículo de Marcha del 25 de mayo de 1961, publicada en Revista de la Educación del Pueblo; N° 33, Montevideo, Uruguay.; pág 80
- GRILLO, Homero (1961), Carta enviada al Director General del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Felipe Ferreiro, 2 de marzo.
- s/d, s/f, Carta de los Lectores. En torno a un consejero y sus títulos, firmada por Andrés Vazquez Romero. (artículo de prensa)
- Diario Acción; 23/01/61, La escuela Rural. “Y los caballos en la huerta”



- 13 de mayo de 1961, artículo titulado Del Maestro Homero Grillo
- Semanario Marcha (16-05-61), artículo titulado Lo que no se dice; carta enviada por Miguel Soler.
- S/d (26-04-61) Una carrera cortada. Perfil de un maestro de nuestro campo

### Weyler Moreno

#### Fuentes consultadas

- FUM (1955) Congreso de maestros rurales; Montevideo; pág 11
- Testimonio de la esposa, Secretaria y docente de Preparación y Uso de materiales audiovisuales del INR,
- Memorandum del Instituto Normal; pág 1

### DISEÑO DE ENTREVISTA

PAUTAS ENTREVISTA (20/04/06)

### PERSONAL

#### **Lo socio-familiar**

1. ¿En qué año nació y dónde?
2. ¿Cuál era su estado civil al ingreso al normal rural?
3. ¿A qué se dedicaban sus padres?
4. ¿Cuáles eran las condiciones de vida de su familia?
5. ¿Qué carrera o estudios y oficio quería su padre para Ud?
6. ¿Y su madre?
7. ¿Qué le impulsó a seguir magisterio?
8. ¿Qué actitud tuvieron su madre y su padre?
9. ¿Era una familia conservadora, progresista?

### Formación de grado

10. ¿En cuál normal se formó?
11. ¿En qué año egresó?
12. ¿Tiene otros estudios?

### **Trayectoria profesional previa al ingreso**

13. ¿Qué lo/la motivó a trabajar en el medio rural?
14. ¿Cómo era el medio social de su escuela? Problemas contexto
15. ¿Qué obstáculos tuvo que enfrentar como maestro/a recién egresado/a?
16. ¿Cómo los resolvió?

### **Motivos para la especialización**

17. ¿Por qué motivos decidió hacer la especialización?
18. ¿Cómo vivió su familia la decisión?
19. ¿Cómo lo vivió ud.?

### **Pertenencia a otras organizaciones**

20. ¿Pertenece a organización gremial?
21. ¿Pertenece a organización política? Otras

### Acontecimientos

22. ¿Qué momento importante vivido en lo personal destacaría de su pasaje por el Instituto Normal Rural?
23. ¿De qué manera lo afectó en su desempeño como estudiante?

## INSTITUCIONAL

### Establecimiento

24. Descríbame cuándo y cómo fue su llegada a Cruz de los Caminos
25. ¿Cómo lo recibieron?
26. ¿Cómo era el edificio?
27. ¿Cuántos salones tenía?
28. ¿Cómo estaban distribuidos?
29. ¿Dónde estaban los cuartos de los alumnos?
30. De los docentes
31. De los directores
32. ¿Dónde estaba ubicada la dirección?
33. ¿Qué otros espacios había?
34. ¿Para qué se usaban?
35. ¿Cómo estaba equipado?
36. ¿Te despertaba confianza el edificio?
37. ¿Te estimulaba a estudiar?
38. ¿Qué personal tenía?
39. ¿A qué se dedicaban?
40. ¿Destacaría alguna carencia de orden edilicio?

## **ORGANIZACIÓN**

41. ¿Qué clima imperaba en el instituto

### **Dirección**

#### **Rasgos característicos de los miembros**

42. ¿Cómo era Homero como Director: democrático, autoritario?
43. ¿Era querido por los alumnos y por el personal docente y no docente?
44. ¿Por qué?
45. ¿Cómo era Weyler como sub-director: democrático, autoritario?
46. ¿Era querido por los alumnos y por el personal docente y no docente?
47. ¿Qué destacaría de Ana María Angione como Secretaria?
48. Era querida por los alumnos y por el personal docente y no docente?
49. ¿Por qué?

#### **Modalidad de relacionamiento interno**

50. ¿Cómo se llevaban entre ellos?
51. ¿Cómo se relacionaban con los otros docentes?
52. ¿Trabajaban en equipo?
53. ¿Existía motivación para el mejoramiento constante?
54. ¿Se facilitaba el diálogo y el intercambio de ideas?
55. ¿Quiénes eran convocados para ello?
56. ¿Circulaba la información de forma adecuada dentro de la institución?
57. ¿Qué era lo que más se criticaba dentro del grupo?
58. ¿Se explicitaba?
59. ¿Qué actitud tenían las autoridades, los docentes y alumnos frente a ello?

### **Toma de decisiones**

60. ¿Quiénes tomaban las decisiones de dirección?

### **Logros y dificultades de la institución**

61. ¿Cuáles fueron las dificultades reiteradas de la institución?
62. ¿Qué logros tuvo el instituto el año que cursó?
63. ¿Cuáles fueron los fracasos?
64. ¿Quiénes querían perjudicar al instituto?
65. ¿Quién los enfrentó?

### **Relacionamiento externo**

66. ¿Cómo se relacionaba con la comunidad?
67. ¿Cómo se relacionaba con las escuelas de práctica?

### **Imagen del instituto**

68. ¿Cómo era visto el instituto dentro del magisterio en general?

### **Importancia pertenencia institucional**

69. ¿Qué importancia tenía para ud. Pertenecer a él?
70. ¿Qué objetivos tenían uds. en aquél momento para la educación rural?

### **Grupo-clase: características y relación**

71. ¿Cómo era como grupo: unido, existían divisiones?
72. ¿Por qué razones cree ud. Que ello era así?
73. ¿Se sentía querido por el grupo?
74. ¿Con quién entabló amistad?
75. Qué aportaba ud. Al grupo?
76. Qué materia motivaba más al grupo?
77. ¿Y a ud.?
78. ¿En qué materia tenían más dificultades?
79. ¿Y ud?
80. ¿Tuvieron orientación docente al respecto?
81. ¿Pudieron superarlas?

Currículo activo (pautas de preguntas para cada docente: Homero Grillo: Actividad docente y Actividades agronómicas; Weyler Moreno: Problemas Educativos y Problemas sociales, investigación y trabajo de campo; Ana María Angione: Ayudas Audiovisuales; Blanca Izquierdo: Educación para el Hogar y Economato; Mariana de Melo: Recreación; Zulema Nocedo: Taller; Prof.....: Educación para la salud; Prof.....: Educación Física)

### **Proceso de enseñanza y aprendizaje**

#### **Condiciones aula**

82. ¿Cómo se distribuía el espacio?
83. ¿Era cómodo trabajar de esa forma?

### **Estructura y funcionamiento**

84. ¿Qué normas imponía el docente en clase?
85. ¿Eran aceptadas por los alumnos?
86. ¿Existían conflictos o discrepancias con el enfoque docente?

87. ¿Qué pensaba el grupo acerca del docente?
88. ¿Cómo se llevaban con él/ella?
89. ¿Cuál era el estilo de comunicación docente? (esto va en rasgos personales y docentes)

### **Rasgos personales y docentes**

90. ¿Cuáles eran las características personales de .....?
91. ¿Tenía buena disposición para enseñar?
92. ¿Era buen/a docente?
- ¿ Estimulaba la iniciativa personal? (rasgos docentes)
93. ¿Qué temas se trataban en clase?
94. ¿Qué tipo de tareas realizaban?
95. ¿Qué grado de dificultad se planteaba al grupo en esta materia?

### **Rasgos didácticos**

96. ¿Era claro en las exposiciones?
97. ¿Dominaba los contenidos?
98. ¿Te resultaron útiles?
99. ¿Eran actuales?
100. ¿Se acomodaban a sus necesidades como docente?
101. ¿Se adaptaban al contexto social?
102. ¿Qué recursos didácticos utilizaba?

### **Clima del grupo- clase**

103. ¿Cuál era el clima imperante entre los alumnos?
104. ¿Existía diálogo e intercambio de ideas? (esto va en rasgos docentes)

105. ¿Estaban los alumnos motivados en sus clases?
106. ¿Establecía relaciones afectivas con el grupo y con ud.? (en rasgos docentes)
107. ¿Se relacionaba con todos o con algunos?

### **Evaluación**

109. ¿Qué tipo de evaluación les propuso?
110. ¿Qué desempeño tuvo?
111. ¿Qué tema trabajó en la tesis?
112. ¿Quién lo orientó?
113. ¿A qué conclusiones arribó?

### **Prácticas en las escuelas**

114. Lugar de práctica
115. Tiempo de duración
116. ¿Quién los orientó?
117. ¿Quién seleccionó los equipos?
118. ¿Cómo se llevaba con los compañeros?
119. ¿Qué propuesta pedagógica hicieron
120. ¿Quiénes los evaluaron?
121. ¿Cómo los evaluaron?
122. ¿Cómo se autoevaluó?
123. ¿En qué aspectos tuvo mayores dificultades?
- 124.. ¿En qué consistió el trabajo de dirección?
125. . En caso de no haber realizado la práctica ¿cómo resolvió esto el instituto?

126. ¿Cree que ello lo perjudicó?

### **Trabajo social comunitario**

127. Qué tipo de trabajo hicieron con la comunidad?

128. ¿Quién los orientó?

129. ¿Qué actividades hicieron?

130. ¿Cómo recibió la comunidad su trabajo?

### **Crisis**

131. ¿Cómo vivieron la renuncia de Grillo?

132. ¿Qué actitud tuvieron uds. como alumnos?

133- ¿Qué tipo de explicación se daba?

134. ¿Qué creía ud.? (explicación renuncia Grillo)

### **SOCIEDAD**

135. ¿Cuáles eran los problemas de la sociedad rural de la época?

136. ¿Qué acontecimiento social, político, económico destaca de esa época?

137. ¿Cuál era el clima social que se vivía?

138. ¿Cuál era la política educativa hacia el medio rural?

139. ¿A qué estaba obligado el maestro?

140. ¿Qué resultados educativos en el medio rural esperaban?

141. ¿Qué resultados esperaba ud?



## **TRÁNSITOS IDENTITARIOS**

142. ¿Qué le aportó el pasaje por el instituto a nivel profesional y personal?

143. ¿En qué se diferenció respecto de los valores que le inculcaron en la formación de grado?

144. ¿Qué aspectos de la propuesta pedagógica incorporó a su trabajo?

En relación con el alumno

En relación con el conocimiento

En relación con el camino de acceso al conocimiento

En relación con la comunidad

En relación con la tarea de dirección y las formas de gobierno escolar

En relación con el trabajo en equipo con otros maestros

El trabajo en agrupamiento escolar:

145: ¿Se adaptó a la cultura del medio?

146. ¿Cuáles fueron los aspectos más dificultosos de llevar a la práctica?

147. ¿Cuál fueron los valores más importantes que aprendió de sus padres?

148. ¿Compartía su visión acerca de la sociedad rural y las formas de resolverlos?

149. ¿En qué aspectos era similar?

150. ¿En cuáles no?

151. ¿El instituto le dio elementos para cambiar la `perspectiva socio-pedagógica?

152. ¿Qué es ser un buen maestro rural?

153. ¿Cuánto tiempo trabajó en ese medio?

Tabla variable, numero pregunta

El siguiente paso fue la selección de preguntas del diseño de entrevistas. Se realizó un cuadro con el nombre de las variables, la pregunta y la codificación en Atlas ti

RELATO DE VIDA /ESTUDIO CASO			
Variable Trayectoria previa y los conflictos de identidad	Nº pregunta	Pregunta	Código/s de pertenencia (Atlas ti)
Año de nacimiento	1**	¿En qué año nació y dónde	<i>Historia personal/lo socio-familiar/nacimiento</i>
Lugar de nacimiento			<i>Historia personal/ r/condición socio-familiar</i>
Socioprofesional padre	3**	A qué se dedicaban sus padres?	<i>Historia personal/ /condición socio-familiar</i>
Socioprofesional madre	**		<i>Historia personal/ /condición socio-familiar</i>
Cantidad hermanos	**		<i>Historia personal/ /condición socio-familiar</i>
Condiciones de vida familiar	4**	Cuáles eran las condiciones de vida de su familia?	<i>Historia personal/ /condición socio-familiar</i>
Proyecto parental	5**	Qué carrera o estudios y oficio quería su padre para Ud? Y su madre?	<i>Historia personal/ elección carrera y conflictos</i>

Proyecto personal vocacional			<i>Historia personal/ /elección carrera y conflictos</i>
Decisión seguir magisterio	7**	¿Qué le impulsó a seguir magisterio?	<i>Historia personal/ /elección carrera y conflictos</i>
Ideología familiar conservadora o progresista	9**	Era una familia conservadora, progresista?	<i>Historia personal/ r/condición socio-familiar</i>
Otros valores familiares	***		<i>Historia personalr/condición socio-familiar</i>
Instituto donde se formó	10**	En cuál normal se formó?	<i>Historia personal/ crisis id profesional /calidad formación</i>
Debilidades formación	**		<i>Historia personal/ maestro/ crisis id profesional calidad formación</i>
Fortalezas formación	**		<i>Historia personal/ crisis id profesional calidad formación</i>
Otros estudios	12**	Tiene otros estudios?	<i>Historia personal/ crisis id profesional/ calidad formación</i>
Motivos elección medio rural	13**	Qué lo/la motivó a trabajar en el medio rural?	<i>Historia personal/</i>
Problemas contexto escuela	14**	Cómo era el medio social de su escuela?	<i>Historia personal/ trayectoria profesional y los conflictos</i>
Problemas pedagógicos	15**	Qué obstáculos tuvo que enfrentar como maestro/a recién	<i>Historia personal/ /trayectoria profesional y los conflictos</i>

		egresado/a?	
Resolución conflictos	16**	Cómo los resolvió?	<i>Historia personal/ trayectoria profesional y los conflictos</i>
Pertenencia organizaciones gremiales	20	Pertenecía a organización gremial?	<i>Historia personal/otra pertenencia/</i>
Pertenencia partido político	21	¿Pertenecía a organización política?	<i>Historia personal/ otra pertenencia/</i>
Pertenencia otras organizaciones	*		Historia personal/ /otra pertenencia
Motivos pertenencia institucional	17 (al) 4 (doce nte) 15 (secretaría)	Por qué motivos decidió vincularse con la institución?	Historia personal/crisis identidad profesional

En el caso de las biografías de Grillo y Moreno los temas abordados fueron los que emergieron de los materiales cruzados con mi interés de marcar los hitos y los conflictos en la trayectoria laboral.

El paso siguiente fue el análisis interpretativo de las trayectorias individuales confirmando la hipótesis de partida para el caso de los estudiantes. En el caso de las docentes surgieron dos hipótesis. Respecto de la docente de Uso y preparación de materiales audiovisuales el gran compromiso con el proyecto. En el caso de la docente de Recreación el compromiso se profundizó viviendo la experiencia. Luego del procesamiento de la información y la confirmación de la hipótesis, construí la hipótesis que esto se constituía en un factor favorable para el buen desempeño en la gestión institucional de las relaciones con la comunidad.

### 6.2.3.2) Condiciones el proyecto de base. El modelo institucional

Variable dependiente: Modelo Institucional

Variables independientes : el gobierno del instituto, la política pedagógica, la estrategia curricular y la ideología.

En cuanto a los problemas en la selección documental las dificultades se presentaron en el documento llamado “Reglamentación” dado que existían dos copias. Entre uno y otro documento existían grandes diferencias conceptuales en cuanto a la integración del gobierno institucional. En uno se incluía un delegado estudiantil y en el otro no. El criterio de selección fue el hecho de descubrir que en uno existían anotaciones escritas a mano que en el otro estaban incorporadas mecanografiadas. Lo cual inferí que era el documento final aquel en el que no se incluye al delegado estudiantil en el gobierno.

Las fuentes seleccionadas fueron

- Instituto Normal Rural (s/f) (s/d)REGLAMENTACIÓN GENERAL
- Cómo se plantea el Instituto Normal Rural. La situación de los déficit existentes en la formación del maestro rural
- Tribuna Salteña, s/f Sobre programas rurales habla el profesor Grillo en:
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, (s/d), PAG 13
- Memorándum del Instituto Normal 1957 a 02/1961
- Consejo Nacional de Enseñanza media y normal, Depto. Técnico, Comisión Asesora de Educación Rural (1959) Necesidades presupuestales de la educación rural, (s/e) Montevideo.
- Di Giorgi, D. (s/f), Informe, en mayoría, de la Segunda Comisión del Congreso
- Tema: Preparación de maestros rurales Relator: Diógenes de Giorgi.-, pág 2
- FUM (1955) Congreso de maestros rurales; Montevideo;
- F.U.M. Congreso de maestros rurales (1955), Informe Tercera Comisión, Revista Educación, Año 1, N° 2; pág 61
- Diario El País, (14/03/1957) ,Declaración de la Mesa Redonda que trató problemas de la educación rural Montevideo

- El País, 30/01/1959, Juzgan indispensable el traslado del instituto normal rural  
Montevideo

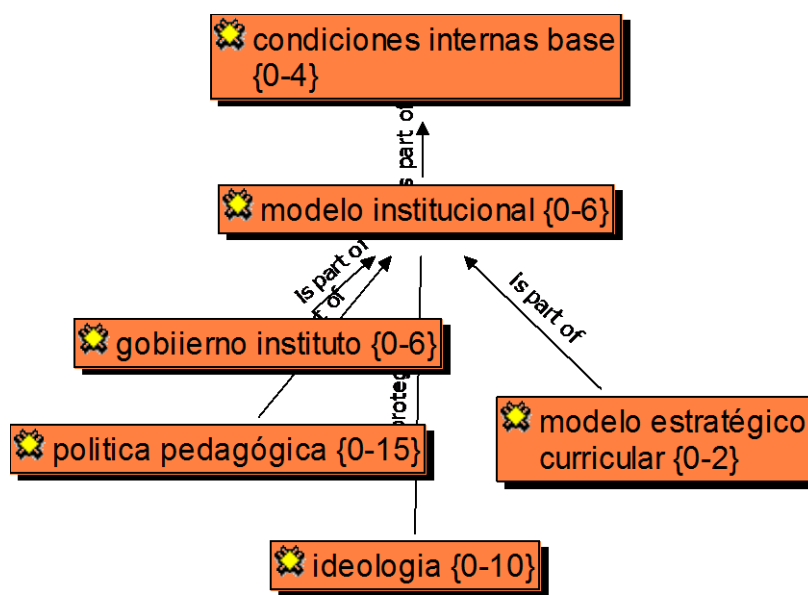
- Impulso, Boletín para Egresados, Angione, A.M. (1960) De nuestra casa, Instituto Normal Rural, Cruz de los Caminos, Canelones, N° 2, pp. 16-18

- Legislación Escolar, resolución Montevideo 17 de junio de 1964

- Primeras Jornadas de Egresados del Instituto Normal Rural de los años 1957, 1959 y 1960.

Los documentos recuadrados, no realicé la descripción en función que ya fueron hechos los análisis descriptivos para otros problemas. Tampoco la resolución de la Legislación escolar del 17 de junio de 1964. (Ver descripción págs 23-28)

### **Codificación en Atlas ti para el análisis de los discursos del modelo institucional**



#### 6.2.3.2.1.) Área de análisis: gobierno institucional

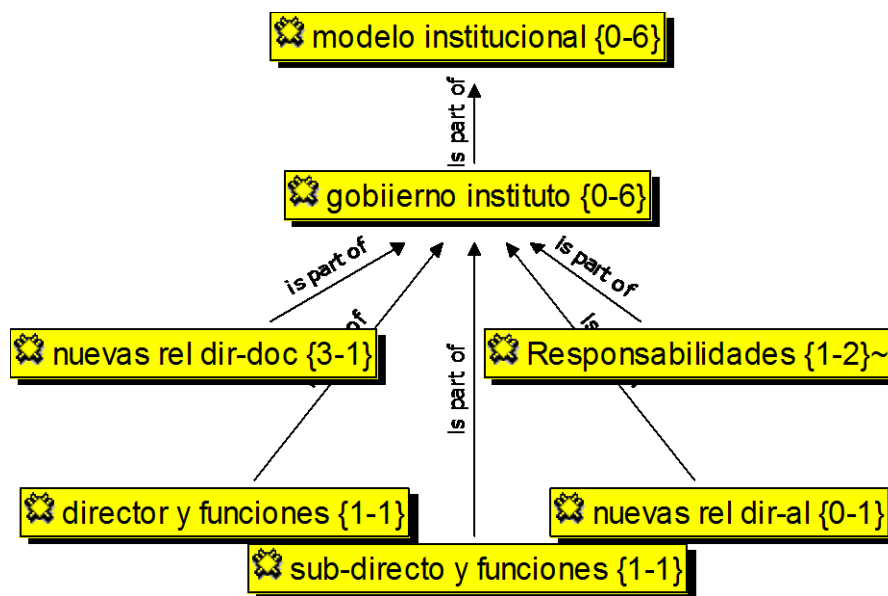
##### Selección documental

Del universo de documentos descripto más arriba, se seleccionaron como documentos representativos del currículo prescripto en esta dimensión.

- Instituto Normal Rural (s/f) (s/d) REGLAMENTACIÓN GENERAL
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, (s/d), PAG 13
- Memorándum del Instituto Normal 1957 a 02/1961

En el caso del documento Memorandum del Instituto Normal 1957 a 02/196, fue utilizado sólo a los efectos de obtener datos de la resolución del 28 de abril de 1960 del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, por la cual este organismo designó el staff docente, sus responsabilidades y funciones. Resulta pertinente observar que el documento es un informe de evaluación de los directivos de las acciones educativas llevadas a cabo en el período 1957-1960 , por lo cual no amerita ser considerado un documento en el que figuren prescripciones.

En segundo lugar se realizó la codificación para el análisis de los discursos utilizando el paquete atlas-ti. Las categorías fue el siguiente



En tanto el sistema de hipótesis ya está elaborado en el marco teórico referencial, presento a continuación la guía de estándares para el análisis evaluativo. Estos son preguntas cerradas que guían los aspectos a tener en cuenta en la evaluación de la calidad del modelo educativo institucional y pedagógico. Cada aspecto fue valorado en una escala de adecuado o no aplicado.

#### Variable dependiente Gobierno del instituto

De acuerdo con el marco teórico las variables independientes explicativas son Organismos que componen estructura, Funciones prescriptas del personal de Dirección Funciones prescriptas del personal docente; Estructura prescripta de comunicación interna entre grupos por rol; Comunicación externa organización -sociedad. Los pasos previos al análisis

evaluativo fue realizar un análisis estructural-funcional para luego aplicar la guía a los efectos de construir hipótesis acerca del tipo de gobierno

La hipótesis es que si se prescribió un modelo de gobierno abierto de tipo cooperativo de acuerdo al modelo de Likert se favorecerá un funcionamiento institucional de cercanía servicio-demanda interna y externa y por lo tanto de mayor motivación para la participación e involucramiento en la solución de los problemas que los afectan. Y este tipo de funcionamiento progresivo es determinante de los logros o resultados institucionales en el cumplimiento de los objetivos curriculares y por lo tanto del cambio buscado por los estudiantes.

Tablas de indicadores del modelo institucional presentes en el currículo prescripto y moldeado por docentes

Los cuadros presentados a continuación se elaboraron a partir de las tipologías presentadas en el marco teórico cruzados con los datos o indicadores emergentes de las entrevistas.

Indicadores de gobierno institucional cooperativo por niveles (modelo Lickert ; Enríquez, 2002)

Dimensiones	NATU RALEZA	INDICADOR
Cooperación a nivel dirección ----- Cooperación dirección- docentes ----- Cooperación estudiantes- estudiantes -----	Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipo unidad estructural de trabajo</li> <li>• Se coopera por niveles</li> <li>• Resolución de problemas para aumentar cohesión grupal</li> <li>• importancia aprender a trabajar en grupo</li> <li>• Valores de solidaridad, necesidad de sociabilidad</li> </ul>
Indicador dependiente <b>Gobierno cooperativo por niveles funcionales (Lickert)</b>		



### Indicadores gobierno tipo cooperativo

- Estructura del trabajo de equipos
- Estructura de organización adaptable
- Comunicación pedagógica interna horizontal tipo integrativas y externa multidireccional

### Indicadores de estructura del trabajo en equipo

Dimensión	Naturaleza	Indicadores
Estructura equipos y racimos ARRACIMADA	Cualitativa	El equipo se transforma en unidad organizativa fundamental para la agrupación del trabajo,
		Tipo de trabajadores especializados y polivalentes,
		Directivos como subordinados se organizan en equipos que adoptan una <u>orientación más horizontal que vertical.</u>
<b>Indicador dependiente estructura del trabajo en equipo</b>		

### **Indicadores de organización adaptable (López Yáñez)**

Dimensiones	NATURALEZA	CATEGORÍA	INDICADOR
	<b>Cualitativa</b>		➤ Se prevé que funcionarios directivos y docentes desempeñen otras funciones dentro institución
Varias Funciones director			
Varias Funciones sub-director			
Varias Funciones			

DOCENTE 3			
Varias Funciones DOCENTE 4			
Varias Funciones DOCENTE 5			
Varias Funciones DOCENTE 6			
Varias Funciones DOCENTE 7			
<b>Indicador dependiente organización adaptable (Flexibilidad y variabilidad funcional)</b>			

Indicadores de comunicación pedagógica interna entre grupos horizontal tipo integrativa y externa multidireccional

Dimensiones	<b>NATU RALEZA</b>	<b>INDICADOR ES EXPLICATIVOS EN CADA NIVEL</b>
-------------	------------------------	--

<p>Indicadores Independientes</p> <p>Comunicación horizontal tipo red círculo intragrupal de dirección</p> <p>-----</p> <p>Comunicación horizontal lateral tipo red rueda dirección-docentes</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>Comunicación horizontal en red integrativa docentes-estudiantes</p> <p>-----</p> <p>Comunicación multidireccional con organizaciones, grupos del medio social mediato e inmediato</p>	<p>Cualitativa</p>	<p>Estructura de red círculo: Nodo a se comunica con b y e, e se comunica con c, c con d y b con d</p> <p>-----</p> <p>Estructura en red rueda: a nodo central se comunica con b, c, d, e.</p> <p>-----</p> <p>Ver cuadro abajo *</p> <p>-----</p> <p>Los directores están comprometidos en conocer y responder a sus necesidades educativas de las poblaciones del vecindario</p>
<p>Indicador dependiente <b>Comunicación pedagógica interna horizontal tipo integrativa y externa multidireccional</b></p>		

Indicadores de comunicación pedagógica horizontal tipo integrativa

Dimensiones	Naturaleza	Indicadores
Estructura de red círculo	Cualitativa	Nodo a se comunica con b y e

		e se comunica con c, c con d y b con d
Estructura en red rueda		a nodo central se comunica con b, c, d, e.
<b>Indicador dependiente comunicación pedagógica horizontal tipo integrativas</b>		

#### 6.2.3.2.2) Área de análisis la política pedagógica a nivel organización y de los grupos de clase

Variable dependiente: política pedagógica

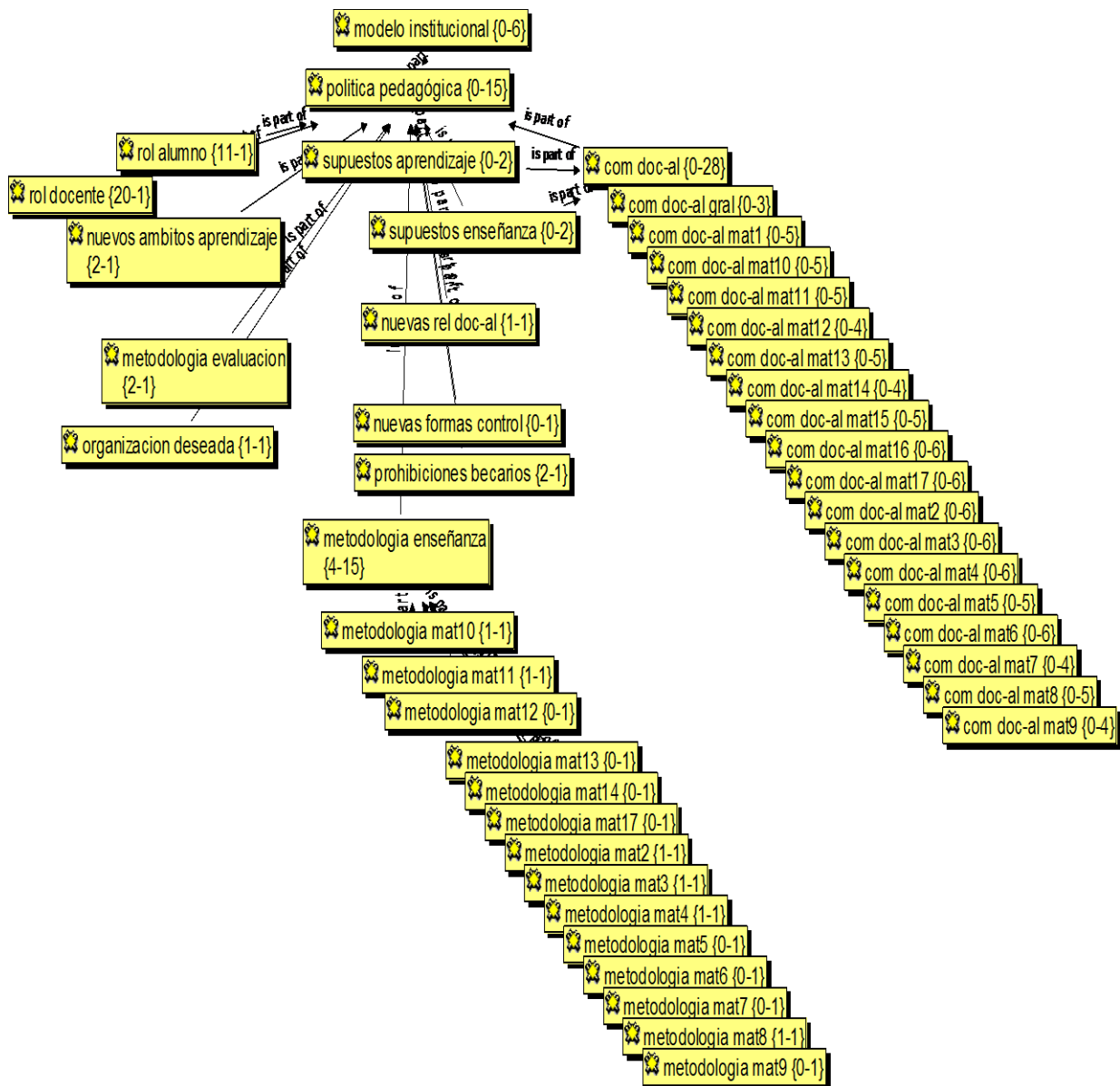
Variables independientes: supuestos de aprendizaje y enseñanza; percepciones del rol docente y del estudiante; comunicación pedagógica, tipo de encuadre pedagógico; organización del espacio educativo; metodología de enseñanza; metodología de evaluación; tipo de control al estudiante; caracterización de la institución deseada.

#### Selección de la muestra documental

A los efectos del análisis y evaluación de los discursos se seleccionaron los siguientes documentos:

- Instituto Normal Rural (s/f) (s/d) REGLAMENTACIÓN GENERAL
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, (s/d), PAG 13

La codificación en atlas ti para el análisis de la información de dimensión fue la siguiente:



Sistema de Indicadores presentes de la política pedagógica cooperativa y participativa

- I1: supuestos de aprendizaje integrativo y de enseñanza integrativa
- I2: Identidad docente colectiva; autopercepciones variadas estilos docentes
- I3: Comunicación pedagógica horizontal y participativa
- I4 : Encuadre pedagógico integrativo
- I5: Organización abierta y flexible del espacio educativo
- I6 Metodología de enseñanza integrativa
- I7:: Metodología de evaluación integrativa
- I8: Control cerrado del estudiante en las asistencias

I9: Caracterización de la institución deseada.

II: Supuestos de aprendizaje desarrollador y de enseñanza integrativa

Aprendizaje desarrollador	Naturaleza	Indicadores
	Cualitativa	Dominio por el profesor del contenido y vínculo con la vida
		Dominio del fin, los objetivos del nivel y del grado, así como las características del estudiante
		Motivación que se logra en la clase, implicación que logra en el alumno, para que el aprendizaje tenga significado y sentido.
		Posibilidades que ofrece para una implicación consciente y reflexiva del estudiante en los diferentes momentos de la actividad de estudio.
		Propicia que el alumno establezca nexos entre lo conocido y desconocido.
		Utiliza vías que orienten e impliquen al alumno en las condiciones de la actividad y en los procedimientos de solución.
	Estimula la búsqueda de diferentes vías de solución	
		Propicia la realización de tareas con diferentes niveles de complejidad (reproductivas y de aplicación).
		Propicia la ejecución de tareas individuales a partir de trabajos por parejas, equipos o grupales.
		Organiza el aprendizaje a partir de estimular el desarrollo potencial del alumno.

		Controla la ejecución del alumno.
		Dirige el proceso con un carácter flexible, participativo y creador (posibilita expresar las ideas, los sentimientos, las aspiraciones, preguntar y no se anticipa a los juicios)
		Dominio de métodos, procedimientos y <u>formas de organización activas de enseñanza</u>
		Atiende la formación de hábitos y normas de comportamiento
		Utilización de los medios de enseñanza.

## II Indicador dependiente enseñanza integrativa

Dimensión	Naturaleza	Indicadores explicativos
Supuestos de orientación diferenciada	Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vía la Clase</li> <li>- Vía la Práctica laboral</li> <li>- Vía Estudiantes ayudantes</li> <li>- Vía Investigación por parte de los estudiantes</li> </ul>
Supuestos de enseñanza diferenciada		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe variabilidad de actividades programadas en cada una de las materias</li> <li>- Los contenidos son significativos para los estudiantes</li> <li>- Apuntan las actividades a desarrollar experticia de relacionamiento entre las diferentes</li> </ul>

		<p>operaciones cognitivas:  observación y el  análisis; clasificación,  evaluación y  ordenamiento de la  información</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es intensa la  variabilidad de las  estrategias para  elaborar y transmitir  informaciones.</li> <li>- Se prevé el  entrenamiento  sistemático en la  resolución de  problemas</li> <li>- Se prescribe el  entrenamiento antes de  la aplicación en  contextos reales</li> <li>- Se prescribe  profundizar la  capacidad del  pensamiento reflexivo  incluyendo la  inducción y la  deducción</li> <li>- Se prescribe  profundizar en el  pensamiento práctico</li> <li>- Se prescribe espacios  para la información, la  exploración y la</li> </ul>
--	--	--



		<p>creación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo en equipo y colaboración</li> <li>- Estilos pedagógicos acotados</li> </ul>
Supuestos orientación (Silvestre)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Variada: se le presentan diferentes de exigencia en el esfuerzo intelectual desde un ejercicio sencillo hasta formulación de hipótesis, resolución de problemas de modo que desarrolle el pensamiento</li> <li>- Suficiente de modo que asegure la ejercitación que asegure asimilación del conocimiento y desarrollar habilidades y (esto es efectivo si se cumple: alumno preparado para vencer dificultades, se le ofrece ayuda y es consciente de los errores)</li> <li>- Diferenciada: de modo tal que se atienda las necesidades individuales y distintos niveles de exigencia</li> <li>- Diagnóstico de</li> </ul>

		necesidades
<b>Indicador dependiente enseñanza integrativa</b>		

I2: Indicadores de identidad docente colectiva

Dimensión	Naturaleza	
La identidad disciplinar no es medular	Cualitativa	- Existen ámbitos regulares de discusión problemas de enseñanza y la vida institucional

I2 Indicadores de autopercepciones variadas de estilos docentes

Indicadores independientes	Naturaleza	
El profesor que se concentra en el contenido:	Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- su principal misión consiste en cubrir sistemáticamente todas las materias de su disciplina, para ayudar así a los alumnos a saberlas.</li> <li>- No existe la idea que el profesor aprende con el estudiante</li> <li>- No concibe al proceso de enseñanza y aprendizaje como una investigación conjunta del docente con el estudiante</li> <li>- La originalidad no</li> </ul>

		tiene tanta importancia
El profesor que se concentra en la persona total:		<ul style="list-style-type: none"> <li>- se concentra en el estudiante</li> <li>- concibe que el desarrollo intelectual no puede ser desligado de los otros aspectos de la personalidad humana, tales como los factores afectivos y no racionales de la identidad y de la intimidad. Esto es visto como una amenaza para el crecimiento de la identidad profesional</li> <li>- Concibe a la enseñanza como un desafío global a la persona del estudiante, que lo obliga a buscar respuestas todavía no aprendidas y a experimentar con ellas.</li> <li>- el estudiante debe ser tratado como persona integral</li> </ul>
El profesor que tiene visión estructural de la sociedad		<ul style="list-style-type: none"> <li>- considera al estudiante, las materias para la enseñanza y así mismo, como partes</li> </ul>

		<p>inseparables de un contexto macro social;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- concibe a la sociedad históricamente estructurada en estratos dominantes y estratos dominados, sociedad que a su vez esta incierta en un mundo en el que ciertas sociedades compiten con otras provocando la reacciones de conflicto o de emancipación</li> <li>- La metodología didáctica apunta análisis puesto en favorecer el desarrollo de una conciencia critica en sus alumnos y de favorecer a la vez un compromiso personal, tanto propio como de sus alumnos con las conclusiones del análisis critico de su propia sociedad.</li> </ul>
<p><b>Indicador dependiente autopercepciones variadas de estilos docentes</b></p>		

I3 Indicadores de comunicación pedagógica docente-estudiante horizontal tipo integrativa  
(aplicable a las n materias)

Dimensiones	Naturaleza	Indicadores explicativos
Comunicación docente - estudiante- en Estructura de red círculo	Cualitativa	Nodo a se comunica con b y e e se comunica con c, c con d y b con d
Comunicación docente – estudiante Estructura en red rueda		a nodo central se comunica con b, c, d, e.
<b>Indicador dependiente comunicación pedagógica docente-estudiante horizontal tipo integrativas</b>		

I4 Encuadre pedagógico integrativo

Dimensiones	Naturaleza	Indicadores explicativos
	Cualitativa	
Encuadre pedagógico Semi-directivo		- El proceso lo dirige el docente y el estudiante centralidad relaciones de confianza y respeto alumno-docente
Encuadre pedagógico Autogestivo		- Sólo los estudiantes participan en decisiones
<b>Indicador dependiente encuadre pedagógico integrativo directividad y semi-directividad (nivel clase ) y autogestivo (práctica laboral escuelas)</b>		

15- Organización abierta y flexible del espacio educativo

Dimensiones	Naturaleza	Indicadores explicativos
Diversidad de ámbitos educativos	Cualitativa	- Incluye la formación en el aula, la vida que crea

		la institución y la vida comunitaria
Diversidad de espacios según el tipo de trabajo		- Incluye espacios para el trabajo individual aislado, de grupo pequeño, de grupo grande y de comunidad completa.
<b>Indicador dependiente organización abierta y flexible del espacio educativo</b>		

#### I6 Metodología de enseñanza integrativa

Dimensiones		Indicadores explicativos
Método Deductivo (nivel razonamiento)		el asunto estudiado procede de lo general a lo particular
Método Inductivo (nivel razonamiento)		el asunto estudiado se presenta por medio de casos particulares, sugiriéndose que se descubra el principio general que los rige.
Método Activo (participación alumno)		tiene en cuenta el desarrollo de la clase contando con la participación del alumno. La clase se desenvuelve por parte del alumno, convirtiéndose el profesor

		en un orientado, un guía, un incentivador
Método de Globalización (nivel disciplinas)		las clases se desarrollan abarcando un grupo de disciplinas ensambladas de acuerdo con las necesidades naturales que surgen en el transcurso de las actividades.
Método Recíproco: (nivel alumno-alumno)		Se llama así al método en virtud del cual el profesor encamina a sus estudiantes para que enseñen a sus compañeros
Método de Trabajo Individual (nivel tarea alumno)		El trabajo escolar es adecuado al alumno por medio de tareas diferenciadas,
Método de Trabajo Colectivo (nivel alumno-alumno)		se apoya principalmente, sobre la enseñanza en grupo. La actividad es repartido entre los componentes del grupo contribuyendo cada uno con una parcela de responsabilidad del todo. De la reunión de esfuerzos de los alumnos y de la colaboración entre ellos resulta el trabajo total. Puede ser llamado

		también / ¿ ¿??
Método Mixto de Trabajo		Combina actividades socializadas e individuales
<b>Indicador dependiente Metodología Enseñanza integrativa</b>		

### I7 Metodología de evaluación integrativa

Dimensiones	Naturaleza	Indicadores explicativos
Evaluación Inicial diagnóstica	Cualitativa	Es previa al desarrollo del proceso educativo y se hace al inicio del ciclo y/o al inicio de cada nueva secuencia de aprendizaje
Evaluación Formativa		Se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje
Evaluación Sumativa o de Resultado		se realiza al término de un proceso o ciclo educativo, su fin principal consiste en certificar el grado en que las intenciones educativas se han alcanzado y permite que el docente verifique si los aprendizajes estipulados en las intenciones educativas fueron cumplimentados según los criterios y las condiciones expresadas en



		éstas.
Evaluación Institucional participativa		quienes dirigen la unidad educativa consultan a los estudiantes con propósito de mejora de la organización y del trabajo en la práctica laboral.
<b>Indicador dependiente Metodología Evaluación integrativa</b>		

I8: Control cerrado del estudiante en las asistencias, consumo alcohol y proselitismo

Indicadores independientes		Indicadores explicativos
Existen claras prohibiciones para el estudiante		- Existen normas estrictas de control sobre los sujetos en las faltas, el consumo bebidas alcohólicas y actividades proselitistas
<b>Indicador dependiente control cerrado del estudiante</b>		

6.2.3.2.3.) Área de análisis: Estrategia metodológica curricular

Variable dependiente Estrategia metodológica curricular

Variabes independientes: vision, misión, mapa estratégico

A los efectos del análisis seleccioné la siguiente muestra documental para trabajar

- Instituto Normal Rural (s/f) (s/d)REGLAMENTACIÓN GENERAL
- Cómo se plantea el Instituto Normal Rural. La situación de los déficit existentes en la formación del maestro rural
- Tribuna Salteña, s/f Sobre programas rurales habla el profesor Grillo en:

- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, (s/d),

- Di Giorgi, D. (s/f), Informe, en mayoría, de la Segunda Comisión del Congreso

Tema: Preparación de maestros rurales Relator: Diógenes de Giorgi.-, pág 2

- FUM (1955) Congreso de maestros rurales; Montevideo;
- F.U.M. Congreso de maestros rurales (1955), Informe Tercera Comisión, Revista Educación, Año 1, N° 2; pág 61
- Diario El País, (14/03/1957) ,Declaración de la Mesa Redonda que trató problemas de la educación rural Montevideo
- El País, 30/01/1959, Juzgan indispensable el traslado del instituto normal rural Montevideo

### La selección documental para trabajar la relación causal entre demandas de formación y objetivos de formación

Para dar respuesta al problema si el currículo prescripto y moldeado dio respuestas a las necesidades de formación manifiestas y no manifiestas realicé una guía con las demandas para ver la tendencia

La guía la elaboré con las demandas de los sucesivos congresos de maestros.

Para ello utilicé la información producto del análisis documental de todas las demandas efectuadas en congresos anteriores a 1949, en 1957 y en 1959

### Guía de las demandas de formación

Demandas de De Giorgi

- 1) **exploración sistemática del medio, a fin de lograr un conocimiento científico del mismo en los aspectos natural, económico, social y humano,**<sup>212</sup>
- 2) formación técnica, se fundamentara en los **principios y técnicas psicopedagógicas de la “ (...) nueva educación alcanzando un nivel tal que les permita desempeñarse**

<sup>212</sup> Di Giorgi, D. (s/f), Informe, en mayoría, de la Segunda Comisión del Congreso. Tema: Preparación de maestros rurales Relator: Diógenes de Giorgi.-, pág 1

*eficazmente de acuerdo al estado actual de la Ciencia de la Educación tanto en los medios urbanos como rurales.*”<sup>213</sup>

- 3) **finés de formación para la acción social la estrategia** “(...) *tenderá a formar educadores que no solo comprendan la realidad sino que colaboren activamente en la solución de los problemas sociales del país, y particularmente a los de carácter local o regional.*”<sup>214</sup>
- 4) **La Misión de la Escuela Normal Rural** para la mayoría de la comisión debía apuntar a “ *Formar maestros con aptitudes de líderes sociales que puedan colaborar con los respectivos vecindarios en la solución de los problemas sanitarios, económicos, culturales y de organización de cooperativas, sociedades de fomento rural y sindicatos agrarios.*”<sup>215</sup>
- 5) conocimiento experimental en ciencias naturales,  **cursos de investigación en Sociología Rural , actividades agrarias** “ (..) *que les permita a los educadores comprender y colaborar con los productores rurales sirviendo de enlace con los organismos técnicos del Estado.*” <sup>216</sup>
- 6) *conocimiento de los créditos agrarios, legislación agraria protectora, y funciones de las Secciones técnicas del Estado al servicio de la producción.*”<sup>217</sup>
- 7) **ubicación “especialmente”** <sup>218</sup> **en zona agrícola y el carácter de comunidad escolar con internado de alumnos y docentes con escuela de aplicación anexa.** Respecto del gobierno escolar demandaba la instalación del sistema de Consejo de Profesores “*El Director asumirá la responsabilidad total de la marcha del establecimiento, pero*

---

<sup>213</sup> Idem pág 1-2

<sup>214</sup> Idem; pág 2

<sup>215</sup> Di Giorgi, D. (s/f), Informe, en mayoría, de la Segunda Comisión del Congreso. Tema: Preparación de maestros rurales Relator: Diógenes de Giorgi.-, pág 2

<sup>216</sup> Idem

<sup>217</sup> Idem

<sup>218</sup> Idem

*deberá actuar mediante el sistema de Consejo de Profesores, con delegados de los estudiantes, (...)*<sup>219</sup>

### Lista demandas manifiestas y no manifiestas congreso de 1955

- 1) realizar sencillos **trabajos de investigación** que los lleven a una correcta interpretación de la situación presente de la comunidad y de sus más profundos intereses, lo que permitirá incorporar a su acción a los propios integrantes de la misma<sup>220</sup>
- 2) **trabajo en equipo** De acuerdo con la declaración de la comisión primera “ (...) *la modificación de la organización de la actual Escuela Rural sobre la base de la creación de equipos de trabajadores sociales (agrónomo, médico, maestros de artesanía, maestra de hogar, etc.) que actúen a modo de misiones culturales u otras formas que tiendan al mismo fin, orientando al maestro y respaldándolo en su acción periescolar.* - “<sup>221</sup>
- 3) **enfoque integrado de la planificación educativa (...) hacia el niño, el adolescente, el adulto (hombre y mujer) considerándolos no aisladamente sino como elementos constitutivos de la comunidad.**<sup>222</sup> “(...) *procurará afrontarlos con la mayor amplitud posible tendiendo a satisfacer todos los déficit que ofrezca el medio social: sanitario, cultural, recreativo, económico, etc.*<sup>223</sup>

E implicaba el diseño de planes específicos por sector “(...) *plan de trabajo con cada sector social (niño, adolescente, mujer, hombre) estará justificado por el interés particular de cada uno de ellos* “<sup>224</sup> Y una metodología de carácter práctico “(...) *El*

---

<sup>219</sup> Idem; pág 3

<sup>220</sup> FUM (1955) Congreso de maestros rurales; Montevideo; pág 9 y 10.

<sup>221</sup> Idem; pág 10. Resoluciones primera comisión

<sup>222</sup> Idem; pág 9.

<sup>223</sup> Idem; pág 9.

<sup>224</sup> F.U.M. Congreso de maestros rurales (1955), Informe Tercera Comisión, Revista Educación, Año 1, N° 2; pág 61

*conocimiento debe incorporarse a todos los individuos por medio de la actividad. Debemos educar haciendo”* <sup>225</sup>

- 4) **eje de trabajo con la comunidad en tres direcciones** “(...) *en las escuelas de la zona con los niños, en todas las actividades del programa de la Escuela Rural ;b) en los domicilios de los escolares través de los Clubes agrarios, c) en la comunidad a través de todas las manifestaciones de la vida de la misma y especialmente de las Instituciones gremiales, cooperativas y sociedades de fomento rural.*”<sup>226</sup>
- 5) demandas implícitas estaba la formación para la **producción de textos escolares de lectura adecuados a la identidad cultural del medio donde vive el niño** “(...) *En lo que se refiere a los textos oficiales de lectura (...) no responde a las exigencias pedagógicas a que están destinados.*” <sup>227</sup>.
- 6) *Disconformidad con lo realizado en el Instituto de Estacion Gonz’zlez*

#### DEMANDAS DE 1957

- 1) “(...) *técnicas de investigación social que capaciten al futuro maestro para interpretar correctamente los problemas de las comunidades y de técnicas agrarias que pongan al maestro en condiciones de entender e influir sobre los procesos de la producción*”

#### Demandas de 1959

- 1) *especializarse para tener “(...) capacidad en los maestros para gravitar en el destino de la comunidad, impulsarla, dinamizarla, despertarla para siempre.*”<sup>228</sup>

La conclusión a que arribé en función de estas demandas y los documentos del Normal Rural es que el proyecto tradujo las necesidades en prioridades, objetivos de formación y metodología de enseñanza.

El siguiente paso y a partir del análisis del discurso establecí la hipótesis que la estrategia curricular tuvo un fundamento sólido e integrado a la visión y la misión, conocimientos

---

<sup>225</sup> Idem

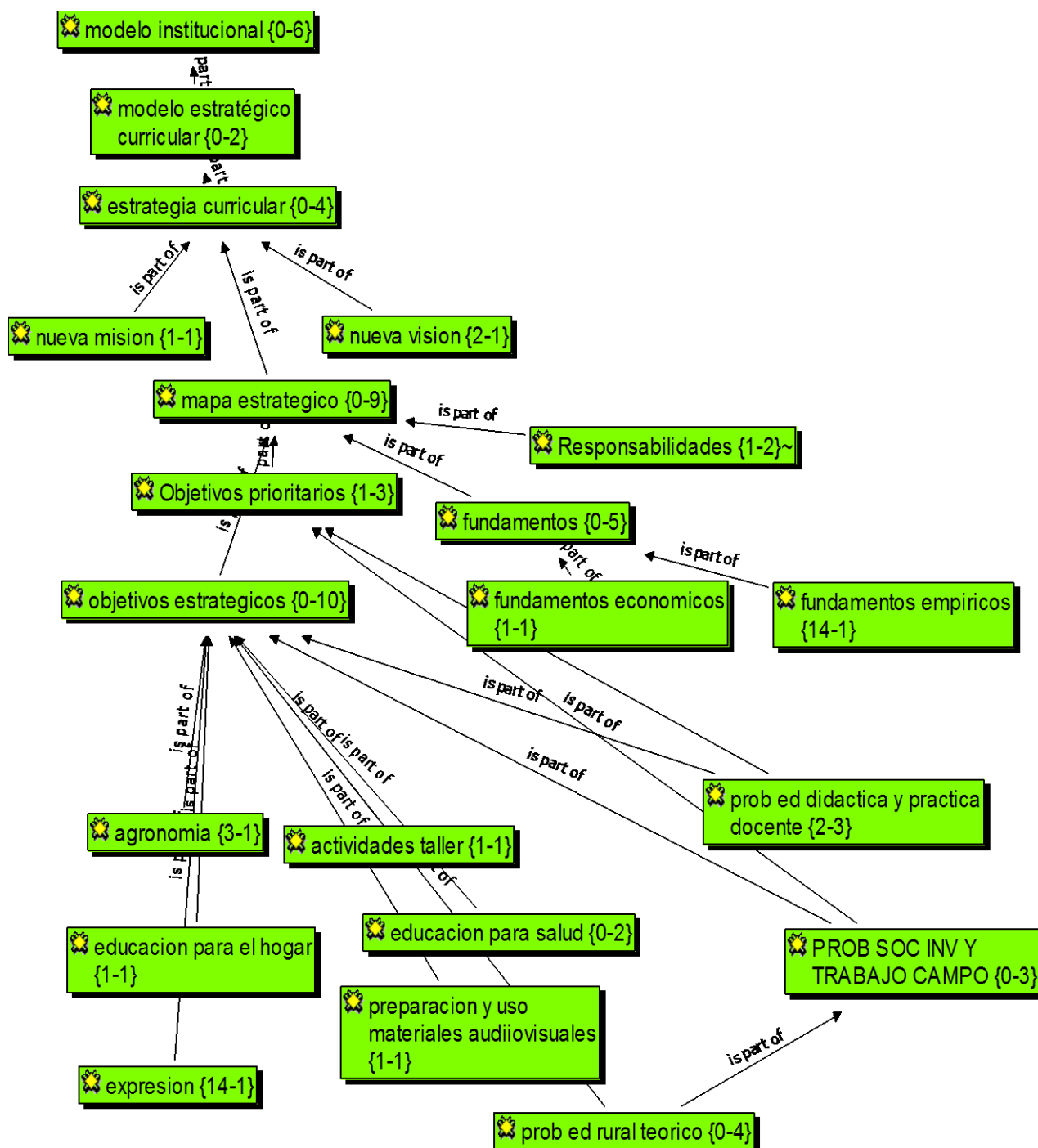
<sup>226</sup> FUM (1955) Congreso de maestros rurales; Montevideo; pág 16

<sup>227</sup> Idem; pág 6

<sup>228</sup> El País, 30/01/1959, Juzgan indispensable el traslado del instituto normal rural Montevideo

variados y científicos con énfasis en los aspectos prácticos y partir de problemas reales del contexto social.

La codificación en atlas ti para el análisis de los discursos de la variable estrategia curricular fue la siguiente:



Indicadores presentes en el modelo curricular estratégico, sistémico y unitario

I1: Clara definición de la Misión institucional y las expectativas de logro

I2: Visión de futuro

I3: Mapa Estratégico Curricular bien fundamentado

I4: Objetivos de formación traducen demandas manifiestas y latentes del magisterio

I5: Habilidad para concentrarse en procesos clave

I6 Mapa curricular integrado

Cuadro de indicadores modelo curricular estratégico, sistémico y unitario

Dimensiones	Naturaleza	Indicadores
Clara definición de la misión	Cualitativa	- Se define con claridad los propósitos institucionales y las expectativas de logro
Visión de futuro		- El mejoramiento del maestro fue concebido para comprender e incardinarse en la vida social como ciudadano responsable  - Define al rol maestro como factor de cambio del medio
Mapa estratégico curricular bien fundamentado		- Solidez de los fundamentos se basan en diagnóstico de tipo económico, y empírico
Objetivos de formación traducen demandas explícitas e implícitas		- Existen demandas de aprendizaje que son

		traducidas en objetivos de formación
Habilidad en concentrarse en los procesos clave		- Los procesos de actividad docente y actividad agronómica y Sociología e investigación tienen mayor carga teórica
Mapa curricular integrado (Variable dependiente)		Ver cuadro abajo
<b>Indicador dependiente</b> <b>Currículo prescripto estratégico, sistémico y unitario</b>		

#### I6 Indicadores de Mapa curricular integrado

Dimensiones	Naturaleza	Indicadores
Objetivos de formación integrados a los fines ----- Cultura integrada del currículo : niveles cultura estudiante-cultura currículo; currículo-contexto; entre materias; Globalidad desarrollo personalidad maestro: ético-cognitivo-afectivo;	Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se integra/comunica/alinea con la visión y misión</li> <li>-----</li> <li>- la profesionalización de las diversas áreas del conocimiento vincula los contenidos científicos que se trabajan con su aplicación en la vida, en el mundo laboral y productivo.</li> <li>- No está fragmentada/separada del estudiante: El currículo se establece para él/ella</li> <li>- Se centra en los problemas sociales que debe enfrentar el maestro en la escuela</li> <li>- Atiende la <u>globalidad</u> del desarrollo</li> </ul>



		<p>personal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valora favorecer la vida y el crecimiento profesional</li> <li>- Armoniza cultura intelectual y manual</li> <li>- Armoniza teoría-práctica</li> <li>- valora el método científico</li> <li>- El formato del currículo es agrupado en asignaturas o en áreas</li> <li>- Existe coordinación entre materias con el propósito de proporcionar una experiencia de aprendizaje más significativa y globalizada</li> <li>- Esquema <u>globalizador</u> superador de fragmentaciones abarcó los niveles método-contenido; enseñanza de aprendizaje, aula respecto al contexto, decisiones técnico-pedagógicas de decisiones políticas y determinantes exteriores a la organización educativa y el aula</li> <li>- El proceso pedagógico fue concebido de creación de significados</li> </ul>
<p><b>Indicador dependiente mapa curricular integrado, sistémico y unitario</b></p>		

6.2.3.2.4.)Área de análisis la Ideología

Variable dependiente: ideología

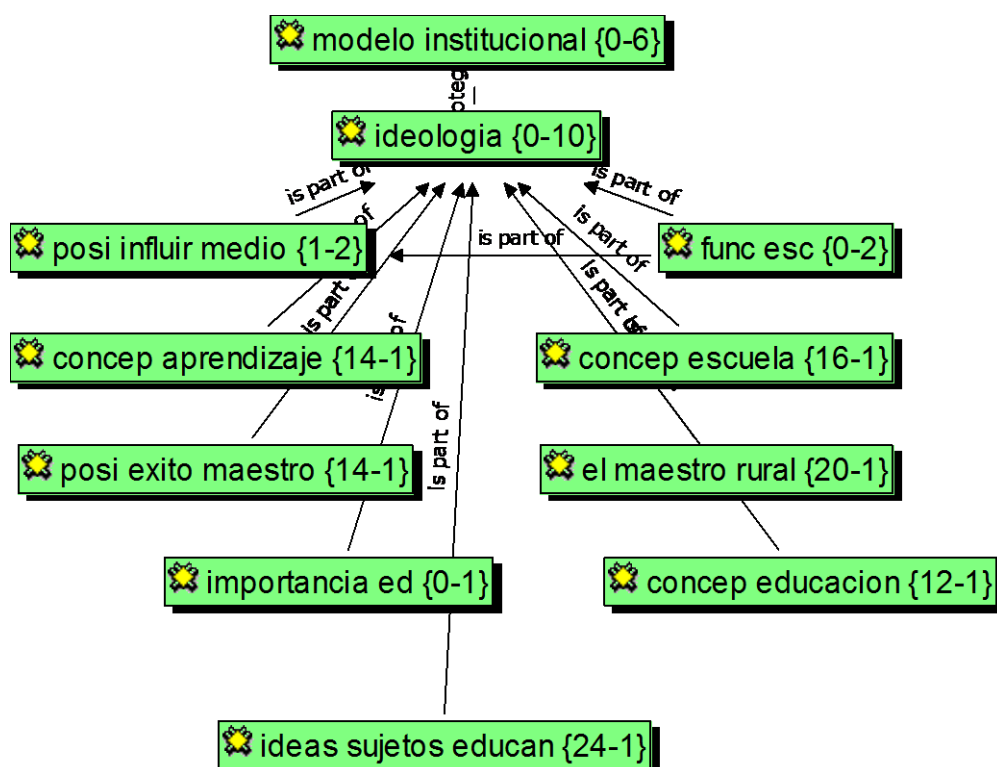
Variables independientes: 1. concepciones acerca de la educación, 2. concepción de la escuela; 3. concepción del aprendizaje; 4. ideas claras sobre los sujetos que se educan y sus probabilidades de desarrollo; 5. el papel y posibilidades de la escuela y los maestros de tener éxito en sus esfuerzos; 6. sobre su responsabilidad y posibilidad de influir respecto del medio social en que está inserta la escuela; 7. la importancia de la educación, 8. El buen maestro

### Indicadores de la calidad de la ideología

En este aspecto se recabó información en los documentos institucionales acerca de las concepciones, representaciones en diversos aspectos que funcionan como el fundamento último que justifican el modelo y el accionar institucional. Del valor 4 evalué el grado de conocimiento de la etapa vital y la visión humana positiva y/o negativa. En el resto de los estándares se evaluó la consistencia con la estrategia curricular.

Luego de realizar el análisis descriptivo del documento codifique para proceder al análisis del discurso del documento *Primeras Jornadas de Egresados del Instituto Normal Rural de los años 1957, 1959 y 1960*. (ver páginas 27-28 de Apéndice documental)

Los códigos elaborados fueron



El tercer paso fue el análisis evaluativo de la ideología a partir del cual hipotetizo: la integración y comunicación con la política y la estrategia curricular, respecto de las ideas de adolescente y el niño la visión humana positiva; un maestro rural concebido como profesional intelectual creativo –generador con un estilo de trabajo en equipo y de toma de decisiones en equipo; la educación como un elemento sin el cual los cambios económicos y sociales no tienen lugar, tampoco concebida como el único factor de cambio.

Indicadores de ideología clara y consistente con visión, misión y modelo institucional

Dimensiones	Naturaleza	Indicadores
Educación	Cualitativa	reproductora y transformadora de la identidad cultural rural
La escuela		abierta y en red
el aprendizaje		significativo, dialógico y como construcción social
Visión de estudiantes		integrada y optimista sobre los estudiantes
Cambio social		La escuela y el maestro son un factor que contribuye al cambio en la sociedad si trabajan en red con otras escuelas e instituciones
Responsabilidad de la escuela		Es responsable y puede influir en el medio
maestro		vocacional creativo generador e intelectual transformativo Junto a sus compañeros piensa sobre lo que hace y trata de encontrar mejores soluciones, diagnostica problemas y formula hipótesis de trabajo
<b>Indicador dependiente ideología clara y consistente con visión, misión y modelo institucional</b>		

6.2.4) AREA DE ANÁLISIS EVALUATIVO: EL ESTILO INSTITUCIONAL

La dimensión de análisis objeto de estudio fueron las acciones en la comunidad mediata e inmediata.

Variabes independientes: formas de percibir y juzgar la realidad de los actores, las vinculadas a los problemas del trabajo, a la concepción de la relación maestro- medio y a las interacciones organización-medio.

Población Instituto (1960) = 30 estudiantes y 7 docentes

Muestra: 8

Caracterización de la muestra:

- 1 es una autoridad de la Sección Educación Rural, 2 son docentes y 5 estudiantes
- De la muestra 3 son varones y 5 son mujeres
- La edad promedio es de 76 años (al momento de realizadas las entrevistas)

He incluido las respuestas de la autoridad de la Sección Educación Rural solo las referidas a las variables los problemas del trabajo en el medio rural y concepción relaciones maestro-medio. Los demás aspectos no fueron abordados en la entrevista. Las razones de su no abordaje fueron según las palabras del entrevistado que desconocía la parte de gestión del instituto.

### Entrevista autoridad Sección Educacion Rural

#### INDIVIDUAL

##### Lugar de nacimiento

1. Ud. Es inmigrante español que viene con su familia al Uruguay ¿en qué año?

##### Origen social

2. ¿A qué se dedicaban sus padres?

##### Formación

3. ¿Cuál es fu formación?

##### Ejercicio profesional

4. Cuándo accede al cargo de maestro?
5. ¿En qué escuelas trabajó?
6. ¿Cómo ha sentido/siente la tarea de maestro?

7. ¿Cuáles fueron las alegrías y los sufrimientos mayores de la actividad docente?

#### Pertenencia a otras organizaciones

8. ¿Ha pertenecido a otros grupos fuera y dentro del magisterio?

#### Ejercicio profesional extranjero

9. ¿Cuándo se va del Uruguay?

10. ¿Cuál fue su actividad posterior?

### INSTITUCIONAL

#### Modelo de maestro

11. En 1955 el magisterio se plantea como uno de los problemas centrales de la transformación del medio rural el problema del maestro ¿no es así? . Qué escuela se quería y qué maestro?

12. Estrategias pedagógicas

13. ¿Qué orientación del trabajo y qué resultados?

#### Insuficiencias formación

14. ¿Cuáles eran las insuficiencias de formación que obstaculizaban la implementación de nuevas prácticas escolares?

#### Solución a esas insuficiencias

15. ¿Cuáles eran los problemas que se intentaban superar con el diseño del nuevo programa de especialización rural?

16. ¿Qué dimensiones se la formación se privilegiaron?

#### Influencias doctrinarias en el currículo

17. ¿En qué grado influye la educación fundamental?

18. ¿Quiénes la introdujeron en el Uruguay?

19. ¿Qué aspectos tomaron del modelo de formación de especialistas (Pátzcuaro)

#### Organización Normal Rural

20. ¿Qué recuerda del Normal Rural?

21. De Homero Grillo, Weyler, Ana María y demás docentes?

22. ¿Qué relación tenía con ellos?

### Logros y dificultades institución

- 23. ¿Recuerda los logros del Instituto?
- 24. Algunas dificultades?
- 25. ¿Cómo se superaron?

### Relacionamiento con la Sección educación Rural

- 26. ¿Cómo se relacionaba el Instituto con la Sección?
- 27. ¿Qué recursos se destinaban a la educación rural y hacia el instituto?

### LO SOCIO-POLÍTICO

- 28. ¿Cómo era el momento político en esa época?
- 29. ¿Cuál era la política educativa hacia el medio rural?

### Modelo de sociedad imperante

- 30. ¿Cuál era el modelo social imperante?
- 31. ¿Cuál era la concepción de la sociedad acerca de la escuela., el maestro y el alumno?
- 32. ¿Qué le pedía la sociedad al maestro?
- 33. ¿A qué estaba obligado el maestro?

### La enseñanza

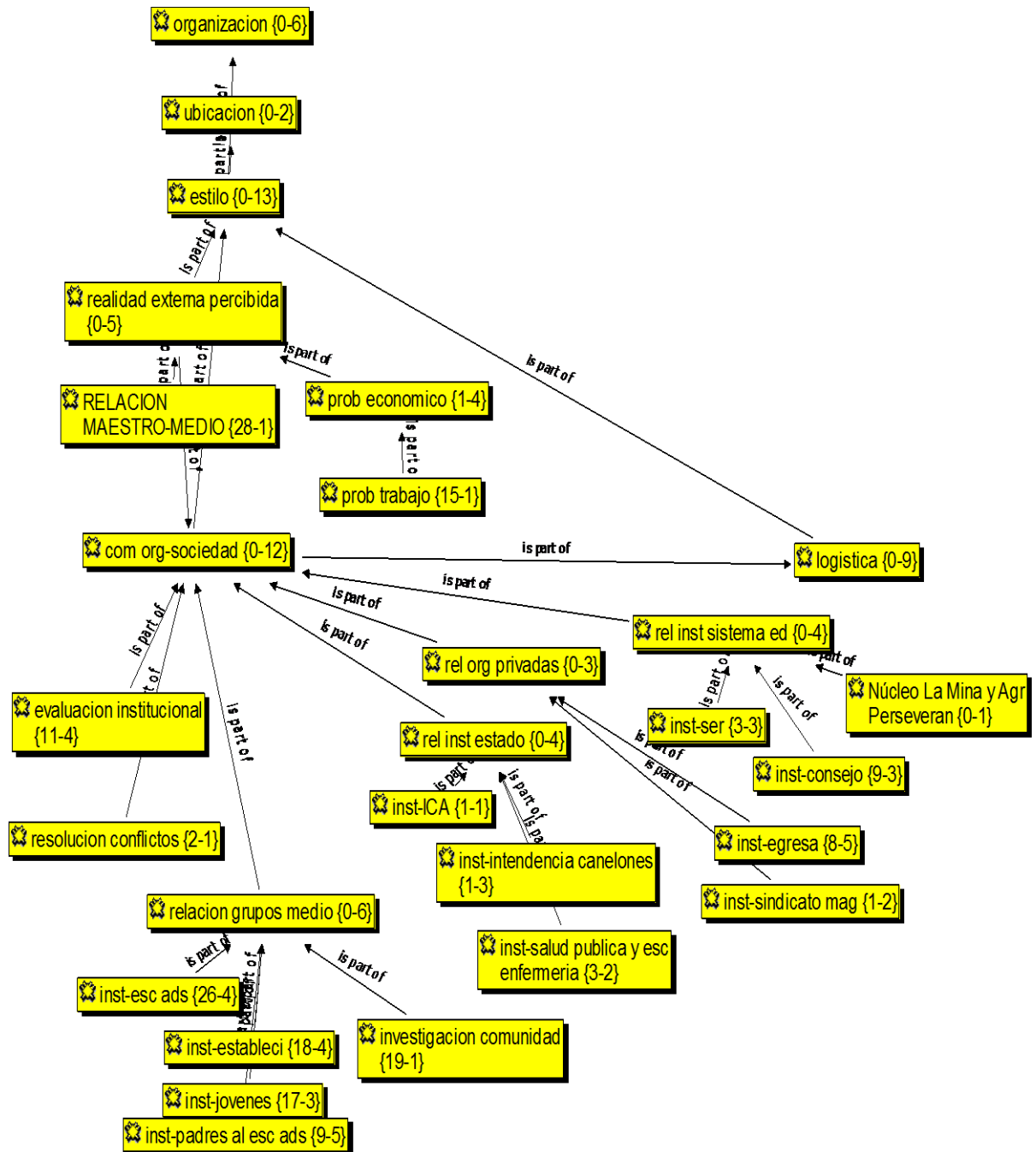
- 34. ¿Cuáles eran las concepciones pedagógicas sobre la enseñanza?
- 35. ¿Qué resultados educativos se esperaban?

### La crisis del proyecto

- 36. ¿Qué acontecimientos marcan la crisis del movimiento?
- 37. ¿Quiénes perjudicaron a la educación rural y quiénes los enfrentaron?
- 38. ¿Cuáles fueron los sufrimientos y peligros que vivieron?
- 39. ¿Qué orientación posterior se le dio al Instituto y a la Educación Rural?
- 40. ¿Cuáles considera ud. eran los problemas de fondo?
- 41. ¿Cómo valoriza ahora lo ocurrido?

Duración de la entrevista autoridad SER : una hora.

Modelo de codificación a través del que se realizó el análisis de los discursos de estudiantes, docentes y autoridad



Variable dependiente: estilo de percibir las relaciones con el medio

Variabes independientes: Percepción problemas del trabajo en el medio rural, Concepción relación maestro- medio, Actividades de investigación en la comunidad, Relación con jóvenes, Relación con productores, Modalidad de la relación con las escuelas de práctica



adscriptas, Modalidad de resolución de conflictos, Relación del Instituto con el Núcleo de la Mina y Perseverano, Modalidad relación con la Sección Educación Rural; Modalidad de relación con el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal; Modalidad de relación con los egresados del Instituto; Modalidad de relación con Sindicato de magisterio; Modalidad de relación con Inspección de Escuelas de Canelones, Modalidad de relación con Intendencia de Canelones; Modalidad de relación con el Ica; modalidad de la relación con el Ministerio de Salud Pública y la Escuela de Enfermería; modalidad de monitorear el desempeño institucional en el medio

El análisis de la voz de los actores se realizó con el propósito de realizar el diagnóstico situacional a partir de sus percepciones, según su posición de rol, acerca de la calidad de las actividades realizadas en el vecindario y escuelas de prácticas adscriptas.

El modelo de análisis fue en el siguiente orden y por dimensión de análisis

- 1) Análisis descriptivo de la percepción según el rol,
- 2) Síntesis del estilo de percibir el problema ´
- 3) Evaluación de calidad educativa en función de los indicadores construidos por los actores y mis indicadores por grupos y organizaciones y del sistema de relaciones

#### Evaluación de la calidad ética de los procesos educativos de la organización con la comunidad

Para la evaluación de los procesos de formación en la responsabilidad social con la comunidad se aplicaron los indicadores en las siguientes dimensiones:

- los jóvenes,
- relación con productores,
- relación con las escuelas de prácticas adscriptas,
- relación con los padres de alumnos de las escuelas adscriptas y con egresados.

Para el análisis de la calidad de las relaciones con la Sección educación Rural, Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Núcleo Escolar y /o agrupamiento, Federación Uruguay de Magisterio, Inspección de Escuelas de Canelones, Ministerio de Salud Pública y la Intendencia Municipal de Canelones. Los indicadores aplicados fueron todos menos Evaluación diagnóstica de las necesidades y fomento de actividades útiles. En el caso de los Egresados incluí la evaluación diagnóstica de las necesidades.

Tabla dimensiones a evaluar del estilo y resultados de la gestión educativa con los grupos y organizaciones de la comunidad .

<u>Dimensión</u>	<u>Concepto</u>	<u>Dimensiones</u>	<u>Concepto</u>	<u>Dimensi ones</u>	<u>Descripción</u>
Calidad ética de los procesos educativos	La capacidad de emplear los mejores valores en medios educativos que satisfagan un máximo cualitativo de fines o necesidades humanas. Se refiere a la ética de la gestión de la política pedagógica y estrategia metodológica educativa.	Política Pedagógica basada en la confianza	Es un juicio de esperanza firme que se tiene en alguien o algo. En las relaciones pedagógicas en sentido amplio se refiere a que se cree que los sujetos pueden desenvolverse por si mismos si se establece un clima de confianza y respeto en las relaciones	Credibilidad	Comunicaciones son abiertas y accesibles,  Existe competencia en la coordinación de recursos materiales y humanos  Se tiene integridad en llevar a cabo la visión  Se involucran a las poblaciones en las decisiones que les afectan y en las actividades
			En término de proyecto cultural se refiere a la selección del conocimiento valioso se hace de acuerdo a las	Evaluación diagnóstica inicial	Diagnóstico de las necesidades educativas con métodos validados

		equidad	necesidades educativas de las poblaciones.- usuarias. Equidad en el acceso a un bien público significa que todos pueden acceder.		
Cumplimiento actividades	Cumplimiento de las actividades programadas				
Logros en resultado ubicación	Refiere a la producción institucional material y simbólica en relación al contexto social y cultural	Equidad educativa  Transformación del contexto	Todos tienen el derecho a acceder a la educación	Conexión sólida con el medio y los centros de poder social  Integración cultural  Grado de libertad institucional  Buena Receptividad vecindario	La conexión es sólida cuando las organizaciones se entienden a la perfección

Guías de indicadores presentes de organización abierta cooperativa, y compensadora con los grupos e instituciones del medio: jóvenes y madres y padres de escuelas adscriptas al instituto y vecindarios

Esta es explicada por:

- el indicador política pedagógica cooperativa y participativa
- y estrategia metodológica compensadora

Indicadores de política pedagógica cooperativa y participativa

Dimensiones	Naturaleza	Indicadores explicativos
Organización trabajo estructura adhocrática	Cualitativa	VER CUADRO DEBAJO
Comunicación pedagógica docente-estudiante horizontal tipo integrativas		
Encuadre pedagógico integrativo		
Metodología de enseñanza integrativa		
Metodología de evaluación integrativa		
Supuestos de Aprendizaje desarrollador		
Interacciones de mutuo beneficio para las partes		
Resolución de conflictos		
		El proceso lo dirige el docente y el estudiante
		VER CUADROS DEBAJO

**Indicador dependiente política pedagógica cooperativa y participativa**

Indicadores de estructura del trabajo adhocrática

	Naturaleza	Dimensiones e Indicadores explicativos
Estructura Adhocrática	Cualitativa	<p>Sustento estructura: principios de equilibrio interno como la <u>motivación</u>, <u>la participación</u>, <u>gestión orientada a objetivos</u> y el trabajo en equipo.</p> <p><u>No tiene estructura predefinida, se ajusta a necesidades y objetivos</u></p> <p>Son proyectos que requieren una organización con <u>gran flexibilidad y de fácil intercomunicación para responder a entornos cambios rápidos</u></p> <p><u>No está totalmente separada la dirección de la acción.</u></p> <p>Los equipos <u>se auto dirigen</u> y <u>cada miembro del equipo tiene una determina a autoridad respetada por todos.</u></p> <p><b><u>Toma decisiones planificación, organización y control</u></b> Los equipos se auto dirigen y cada miembro del equipo tiene una determinada autoridad respetada por todos.</p> <p><b><u>Comunicación directivos-subordinados</u></b> organizativa de enlace y</p>

		coordinación formas de comunicarse siendo muy importante el grado de confianza mutua y el respeto por la profesionalidad de los componentes del equipo.
--	--	---

Indicadores de comunicación pedagógica horizontal tipo integrativa

Dimensiones	Naturaleza	Indicadores
Comunicación docente - estudiante- en Estructura de red círculo	Cualitativa	Nodo a se comunica con b y e  e se comunica con c, c con d y b con d
Comunicación docente – estudiante Estructura en red rueda		a nodo central se comunica con b, c, d, e.
<b>Indicador dependiente comunicación pedagógica horizontal tipo integrativas de estudiantes instituto –jóvenes</b>		

Indicadores de Encuadre pedagógico integrativo

Dimensiones	Naturaleza	Indicadores explicativos
Encuadre pedagógico Semi-directivo	Cualitativa	- El proceso lo dirige el docente y el estudiante centralidad relaciones de confianza y respeto alumno-docente
Encuadre pedagógico Autogestivo		- Sólo los estudiantes participan en decisiones

**Indicador dependiente encuadre pedagógico integrativo**Indicadores de metodología de enseñanza integrativa

Dimensiones		Indicadores explicativos
Método de Trabajo Colectivo		Se apoya principalmente, sobre la enseñanza en grupo. La actividad es repartida entre los componentes del grupo contribuyendo cada uno con una parcela de responsabilidad del todo. De la reunión de esfuerzos de los alumnos y de la colaboración entre ellos resulta el trabajo total. Puede ser llamado también
Método Activo		Tiene en cuenta el desarrollo de la clase contando con la <u>participación del estudiante</u> . Tiene en cuenta el canal de comunicación preferido de los estudiantes
<b>Indicador dependiente Métodos de enseñanza integrativa</b>		

Indicador metodología evaluación integrativa

Dimensiones	Naturaleza	Indicadores explicativos
Evaluación diagnóstica inicial de necesidades educativas con métodos validados	Cualitativa	Es previa al desarrollo del proceso educativo y se hace al inicio del ciclo y/o al inicio de cada nueva secuencia de aprendizaje los actores seleccionan los contenidos valiosos del currículo
Evaluación institucional del proceso de enseñanza aprendizaje		Se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para la mejora interna y externa  VER CUADRO ABAJO
<b>Indicador dependiente metodología evaluación integrativa</b>		

Evaluación institucional del proceso de enseñanza-aprendizaje con los grupos del medio

Dimensión	Naturaleza	Indicadores explicativos
Comunicación horizontal efectiva en momento de crisis directivos-docentes y estudiantes (Evaluaciones generales periódicas)	Cualitativa	comunicación clara y precisa reunirse cara a cara varias veces  seguimiento a través de reuniones de repetición hasta que el mensaje sea claro para todos los estudiantes recibir preguntas, escuchar ideas, preocupaciones Retroalimentación positiva con pautas claras de trabajo



Indicador dependiente comunicación pedagógica organización- grupos horizontal efectiva
--

Indicadores de aprendizaje integrativo

Indicadores independientes	Naturaleza	Indicadores explicativos
Aprendizaje dialógico	cuantitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo crítico entre integrantes del grupo y de su relación con la realidad circundante con el propósito de transformar y transformarse</li> <li>- Se centra en actividades de información para ser usado ese conocimiento en resolver problemas que el grupo visualiza de su realidad.</li> </ul>
Aprendizaje socio-constructivo		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización de equipos de trabajo</li> <li>- Dominio por el profesor del contenido y vinculo con la vida</li> <li>- Dominio del fin, los objetivos del nivel y del grado, así como las características del estudiante</li> <li>- <u>Motivación</u> que se logra en la clase, implicación que logra en el estudiante para que el aprendizaje tenga significado y sentido.</li> <li>- Atención a las necesidades y potencialidades del alumno, a partir de la <u>utilización científica del diagnóstico.</u></li> <li>- Posibilidades que ofrece para una</li> </ul>

	<p>implicación consciente y reflexiva del estudiante en los diferentes momentos de la actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza vías que orienten e impliquen al estudiante en las condiciones de la actividad y en los procedimientos de solución.</li>   <li>- Estimula la búsqueda de diferentes vías de solución.</li>   <li>- Propicia la ejecución de tareas individuales a partir de trabajos por parejas, equipos o grupales.</li>   <li>- Organiza el aprendizaje a partir de estimular el desarrollo potencial del estudiante</li>   <li>- Utiliza variadas formas de control para propiciar en el estudiante conciencia de sus insuficiencias y potencialidades.</li>   <li>- Dirige el proceso con un carácter flexible, participativo y creador (posibilita expresar las ideas, los sentimientos, las aspiraciones, preguntar y no se anticipa a los juicios)</li>   <li>- Dominio de métodos, procedimientos y formas de organización activas de enseñanza.</li> </ul>
--	---

		<p>-Atiende la formación de hábitos y normas de comportamiento.</p> <p>-Utilización de los medios de enseñanza.</p> <p>-</p>
<b>Indicador dependiente aprendizaje integrativo</b>		

Indicador metodología de enseñanza integrativa

Indicadores independientes		Indicadores explicativos
Método de Trabajo Colectivo		se apoya principalmente, sobre la enseñanza en grupo. La actividad es repartida entre los componentes del grupo contribuyendo cada uno con una parcela de responsabilidad del todo. De la reunión de esfuerzos de los alumnos y de la colaboración entre ellos resulta el trabajo total Puede ser llamado también
Método Activo		Tiene en cuenta el desarrollo de la clase contando con la participación del estudiante. Tiene en cuenta el canal de comunicación preferido de los estudiantes
<b>Indicador dependiente Métodos de enseñanza integrativa</b>		

Indicadores de estrategia metodológica compensadora o emancipadora

Dimensión	Naturaleza	Indicadores explicativos
Cultura alternativa del currículo	Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tecnología aplicada a la producción;</li> <li>- lenguajes y sistemas de comunicación verbales y no verbales;</li> <li>- expresión estética</li> <li>- valores y visiones del sentidos de la vida,</li> <li>- normas ética e ideológica;</li> <li>- conocer la cultura para identificarse, entender el sentido de la vida y <u>fomentar algún tipo de cohesión social;</u></li> <li>- pautas homogeneizadoras sobre el sentir y explicar la realidad sobre <u>el cuidado del individuo a nivel físico y psicológico</u></li> </ul>
<b>Indicador dependiente estrategia metodológica compensadora o emancipadora</b>		

Guía de indicadores de las relaciones de apoyo a la institución por parte de grupos y organizaciones privadas y públicas: Los productores del vecindario Instituto, El grupo de egresados y la federación uruguaya del magisterio, El núcleo experimental de la mina y el agrupamiento de Perseverano La Sección Educación Rural y el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Inspección de escuelas de Canelones, Intendencia Municipal de Canelones, Ica y la Escuela de Enfermería y Ministerio de Salud Pública

Indicadores de estructura del trabajo

Indicador independiente	Naturaleza	Indicadores explicativos
<u>Estructura en red virtual</u>		Basado en la interacción entre organizaciones independientes con objetivos complementarios y la especialización de conocimientos de los agentes, <u>interrelacionados en torno a una cadena de valor orientada a la satisfacción de una oportunidad específica de mercado.</u> (dispersas geográficamente)
<b>Indicador dependiente estructura del trabajo en red virtual</b>		

Indicadores de política de apoyo cooperativo y participativo

Dimensiones	Naturaleza	Indicadores explicativos
Comunicación interinstitucional horizontal		Ver cuadro

tipo integrativas	Cualitativa	
Interacciones de mutuo beneficio		
<b>Indicador dependiente política cooperativa y participativa</b>		

Indicadores de comunicación horizontal tipo integrativa con organizaciones públicas y privadas (flujo de recursos)

Dimensiones	Naturaleza	Indicadores
Comunicación interorganizacional en Estructura de red círculo	Cualitativa	Nodo a se comunica con b y e e se comunica con c, c con d y b con d
Comunicación interorganizacional Estructura en red rueda		a nodo central se comunica con b, c, d, e.
<b>Indicador dependiente comunicación pedagógica horizontal en redes integrativas</b>		

Guía de indicadores del sistema de relaciones institucionales

Indicadores de organización del trabajo en red virtual

Dimensiones	Naturaleza	Indicadores
<u>Estructura en red virtual</u>		Basado en la interacción entre organizaciones independientes con objetivos complementarios y la especialización de conocimientos de los agentes, <u>interrelacionados en torno a una cadena de valor orientada a la satisfacción de una oportunidad específica de mercado.</u> (dispersas

		geográficamente)
<b>Indicador dependiente estructura del trabajo en red virtual</b>		

Indicadores de comunicación organizacional en red

VARIABLES INDEPENDIENTES	NATURALEZA	INDICADORES
Comunicación docentes (estudiantes Instituto)- estudiantes (grupos comunitarios)	Cualitativa	-Fluidez
Comunicación organización – organizaciones del medio mediato		-Incrementa la colaboración -Diversidad (alternativas diferentes de operación y relación ) - Interactúa en forma horizontal y vertical -Se comparten intereses comunes -Intercambio de diversos beneficios – información, valores -Orientada a la innovación
<b>Indicador dependiente Organización en red</b>		

6.4) Evaluación del cumplimiento de las actividades programadas

En esta dimensión se trabajó con el documento *Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, (s/d)* comparándolo con las respuestas de los entrevistados.

Lista de actividades programadas:

- El diagnóstico científico de las necesidades del medio
- La formulación de los estudiantes de proyectos que respondan a las necesidades del medio

- Proyectos de creación de huertas familiares
- Proyectos de conservación de alimentos
- Proyectos de mejora de la salud
- Proyectos de mejora de la vivienda y la salud
- Trabajo recreativo con jóvenes del vecindario
- Evaluación del método de trabajo en la comunidad

Para evaluar el cumplimiento de estas actividades programadas se seleccionó una muestra intencional de dos entrevistados siguiendo el criterio de un docente y un estudiante.

#### 6.5) Evaluación de los resultados en logros en influencia en el contexto

Se trabajó con entrevistas y seleccioné una muestra intencional de un docente y un estudiante para los casos que hayan respondido ambos.

Dimensión	NATURALEZA	Indicadores
Política pedagógica de equidad y estrategia metodológica transformadora	<b>Cualitativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conexión sólida</li> <li>➤ Integración cultural</li> <li>➤ Buena receptividad del medio</li> <li>➤ Bajo control del organismo del cual dependía</li> </ul>

#### Indicadores explicativos de Conexión sólida

- La conectividad de la organización para atender a los estudiantes del medio social.  
Indicadores explicativos:
  - Trabajo en equipo con jóvenes del vecindario
  - Trabajo en equipo con productores



- Trabajo en equipo con escuelas de práctica adscriptas
- Trabajo en equipo con padres y madres de alumnos de escuelas adscriptas
- La logística de apoyo pedagógico y de recursos de organizaciones y grupos públicos y privados a los proyectos de la organización. Factores explicativos:
- El apoyo de los productores
- El apoyo pedagógico de los egresados
- El apoyo de las escuelas adscriptas
- El apoyo de la Sección Educación Rural
- El apoyo del Núcleo Experimental, el agrupamiento escolar de Perseverano e Ica
- El apoyo pedagógico de los docentes del instituto y la FUM
- El apoyo de la Inspección de Escuelas de Canelones, la Intendencia Municipal de Canelones y el Ministerio de Salud Pública y la Escuela de Enfermería

#### Indicadores explicativos de la integración cultural al medio

- Construcción colectiva de demandas educativas del medio
- La institución promovió una cultura alternativa como respuesta a los problemas culturales en materia de:
  - Salud
  - Necesidades organizativas y recreativas de jóvenes
  - Problemas productivos
  - Problemas escuelas adscriptas

### Indicador buena receptividad del medio al trabajo de la organización

Para el caso de la evaluación de la receptividad del vecindario solo fueron tenidas en cuenta las de los estudiantes ya que las docentes no valoraron este aspecto probablemente por estar alejadas del trabajo con el mismo.

Elementos explicativos de la buena receptividad

- Indicador muy buena receptividad del vecindario
- Indicador buena receptividad de las escuelas adscriptas

### Evaluación del grado de receptividad del vecindario y las escuelas según la percepción de los alumnos

Indicador	NATU RALEZA	CATEGORÍA
Receptividad	<b>Cualitativa</b>	<b>Mala</b>  <b>Buena</b>  <b>Muy buena</b>

### Indicador Bajo control del organismo del cual dependía: la Sección Educación Rural

Se trabajó con una sola respuesta de una estudiante

#### 6.6) La crisis del proyecto

Variables dependientes: hechos indicadores, causas percibidas y las defensas grupales

Muestra: 6

La selección de la muestra es intencional ya que se tuvo en cuenta la opinión según el rol: 1 autoridad de la sección Educación Rural, una docente ya que la otra docente no respondió y 4 alumnos.

#### Presentación de los resultados

- 1) Análisis descriptivo de la percepción según el rol,
- 2) Síntesis del estilo de percibir la crisis
- 3) Evaluación personal a partir de la voz de los actores

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS DE RESULTADOS

#### AREA DE INDAGACIÓN 1

#### LAS CONDICIONES EXOGENAS

#### CONTEXTO LATINOAMERICANO

##### 1.1) Tendencias dominantes en el continente en la coyuntura del año 1960

##### Cuadro de resultados de algunos indicadores de tendencias dominantes

<b>LATINOAMÉRICA</b>		
<b>Tendencias retroceso y de inequidad</b>		
<b>POLITICO</b>	<b>ECONÓMICO</b>	<b>EDUCATIVO</b>
Argentina- Frondizi y el poder militar	Giro Política económica Liberalización economía  Profundización <u>CRISIS</u> de mediados del '50	<u>CRISIS</u> afecta MAS a escuela RURAL  <u>ANALFABETOS</u> (+15 años) Haití 95%, Bolivia 70%,  Brasil 50%  Chile 20%
Guatemala- golpe estado a revolución nacionalista Pres. Arbenz		MAS BAJA TASA EGRESO 6ª año URBANO 28%- RURAL 8%  Política Publica dominante priorización desarrollo sector educativo privado

Fuentes: Nahum et alter (1998); Puiggrós (comp) (1995), Soler (1996)

Observo en América Latina la tendencia dominante a la instalación de gobiernos conservadores. En lo económico, la tendencia a la inequidad económica por la consolidación de la liberalización de la economía en la línea del desarrollismo cepalino, como salida a la crisis de mediados de la década de 1950, y la profundización de la dependencia con el Fondo

Monetario Internacional. Esto supuso, entre otras cosas, la desarticulación de las políticas de protección de derechos sociales del modelo de estado social.

En la dimensión educativa observo desarrollos similares que me permiten hipotetizar la existencia de crisis educativa general y tendencias de inequidad educativa en el continente ya que la crisis golpeaba con mayor impacto en los países con predominio de población rural. Entre los indicadores de ello, el elevado número de analfabetos mayores de 15 años casos extremos Haití con un 95%<sup>229</sup>; Bolivia 85%<sup>230</sup> -70%<sup>231</sup> o Brasil con un 50%<sup>232</sup> y Chile con un mejor desempeño educativo en tanto los analfabetos alcanzaban en ese país al 20% de la población<sup>233</sup> Un segundo indicador, una tasa de retención baja en términos comparativos con el medio urbano. Si tomamos como paradigmático a Bolivia el 28% de los alumnos del primer año del medio urbano llegaban a 6º año, en tanto que en el medio rural lo hacía sólo el 8.7%<sup>234</sup>

En los aspectos cualitativos observo desarrollos desiguales pudiendo hipotetizar la existencia de dos grupos de países tomando como dimensión comparativa las políticas educativas públicas. Un grupo compuesto por Argentina (1958-1962)<sup>235</sup>, Brasil (1946-1964)<sup>236</sup>, Centro América<sup>237</sup> y el Caribe<sup>238</sup>, a excepción de Cuba, en los cuales se consolidó la tendencia de una

<sup>229</sup> PUIGGRÓS, A., LOZANO, C., (1995) "Historia de la Educación Iberoamericana", Miño y Dávila, Argentina, Cap Educacion en el Caribe, autor Levenberg; págs. 131-156

<sup>230</sup> SOLER ROCA, Miguel, (1996), Educación y vida rural en América Latina, Federación Uruguaya del Magisterio y el Instituto del Tercer Mundo; págs.. 204-210

<sup>231</sup> PUIGGRÓS, A., LOZANO, C., (1995) "Historia de la Educación Iberoamericana", Miño y Dávila, Argentina, Cap Bolivia Breve síntesis histórica sobre la educacion en la segunda mitad del siglo XX, autor Getino, Elena, págs.. 59-69

<sup>232</sup> NAHUM, Benjamín, COCCHI, Juan Angel, FREGA, Ana, TROCHÓN, Ivette, (1998), "Crisis política y recuperación económica 1930-1958", Tomo 7, Ediciones de la Banda Oriental, La República, Buenos Aires..págs 123-126

<sup>233</sup> Idem

<sup>234</sup> SOLER ROCA, Miguel, (1996), Educación y vida rural en América Latina, Federación Uruguaya del Magisterio y el Instituto del Tercer Mundo; págs.. 204-210

<sup>235</sup> PUIGGRÓS, A., LOZANO, C., (1995) "Historia de la Educación Iberoamericana", Miño y Dávila, Argentina, Cap Educacion y política: apogeo y decadencia en la historia argentina reciente (1945-1990); autores Gagliano y Cao; págs.. 27-56

<sup>236</sup> Idem; págs.. 79-100

<sup>237</sup> PUIGGRÓS, A., LOZANO, C., (1995) "Historia de la Educación Iberoamericana", Miño y Dávila, Argentina, Cap Educación y política en Centro América; R. Levenberg; págs.. 131-156

política a favor de la expansión del servicio de educación privada y religiosa subvencionada por el Estado.

Un segundo grupo integrado por Colombia (1951-1963)<sup>239</sup> <sup>240</sup>, Chile (1945-1964)<sup>241</sup>, Cuba (1959- 1961)<sup>242</sup>, Bolivia (1952-1964) <sup>243</sup> y Uruguay (1949- 1961) en el cual se consolidó la tendencia de equidad educativa explicada por la aplicación de políticas educativas hacia el medio rural de universalización de la satisfacción de las necesidades educativas de las personas Esta es explicada por la alfabetización masiva de adultos, el aumento de las inversiones estatales en materia edilicia, material didáctico, la expansión de núcleos escolares y escuelas granjas para la transformación social y económica y la formación de maestros.

<b>Tendencias de equidad educativa en el medio rural</b>	
Países	Política educativa pública universalización satisfacción necesidades educativas
Bolivia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetización masiva adultos</li> <li>• Expansión escuelas granjas y núcleos escolares</li> <li>• Perfeccionamiento docente en servicio</li> </ul>
Colombia	
Cuba	
Chile y Uruguay	

Fuente: Lozano y Puiggrós (comp) (1995) y Soler (1996)

<sup>238</sup> Idem, págs.. 109-124.

<sup>239</sup> PUIGGRÓS, A., LOZANO, C., (1995) “Historia de la Educación Iberoamericana”, Miño y Dávila, Argentina, Cap Medio siglo de educación y enseñanza en Colombia 1945-1992; Martínez et alter; págs.. 161-183

<sup>240</sup> SOLER ROCA, Miguel, (1996), Educación y vida rural en América Latina. Federación Uruguaya del Magisterio y el Instituto del Tercer Mundo; Cap 6 Colombia y sus múltiples caminos.

<sup>241</sup> PUIGGRÓS, A., LOZANO, C., (1995) “Historia de la Educación Iberoamericana”, Miño y Dávila, Argentina, Cap La educación chilena en el período 1945-1990; autor Núñez, págs.. 231-242

<sup>242</sup> Idem; págs 197-225

<sup>243</sup> Idem;, Cap Bolivia Breve síntesis histórica sobre la educación en la segunda mitad del siglo XX, autor Getino, Elena, págs.. 59-69

## Tendencias de equidad social y económica en la coyuntura de 1960

Observo esta tendencia en el grupo de países integrado por Cuba, Bolivia y Uruguay ya que se tomaron medidas económicas para reducir la pobreza y elevar el nivel de calidad de vida de los sectores populares del campo.

En el caso Cubano entre 1959- 1960 se produjo la reforma agraria, por la cual se admitieron propiedades de hasta 400 has y 1200, en caso buen aprovechamiento, así como la rebaja de tarifas de luz, agua y alquileres.

Entre 1952-1964, durante la Revolución Nacionalista Boliviana encabezada por Paz Estensoro el campesinado pudo apropiarse de la tierra y se nacionalizaron las minas.

En el caso Uruguayo el gobierno del partido nacional heredó del período neo-batllista (1947-1958) una Estrategia Estatal de Planes Nacionales a nivel Educación Primaria, Ministerio de Ganadería y Ministerio de Salud Pública (CNEPyN; 1959) articuladas con planes a nivel departamental y local concertados entre el Ministerio de Salud Pública, Intendencias Primaria y grupos privados para intervenir en forma concertada e integral en la reducción de la pobreza y elevar la calidad de vida en los medios rurales. Las medidas incluyeron la alfabetización masiva de adultos, el acceso a tierras a través de Colonización, el acceso al crédito a través del BROU, el derecho a la asignación familiar y a la jubilación, el combate a la desnutrición crónica infantil, la prevención de las enfermedades en todas las edades, la promoción de la salud y el acceso a la identidad cultural.

### 1.2) Evoluciones específica por países

#### Argentina y Brasil

En Argentina entre 1958 -1962 el gobierno de Frondizi consolidó la tendencia regresiva, en la tesis de Gagliano y Cao de la “dominación arbitral del poder militar”<sup>244</sup> iniciada con el golpe encabezado por Leonardi al General Perón en 1955. En lo económico continuó y profundizó la ruptura con las líneas generales del Peronismo (1945-1955) de intervención estatal en el desarrollo industrial y reconocimiento de derechos laborales. Para salir de la crisis económica

---

<sup>244</sup> PUIGGRÓS, A., LOZANO, C., (1995) “Historia de la Educación Iberoamericana”, Miño y Dávila, Argentina, págs. 27-56

iniciada en 1950 siguió la línea de dependencia al FMI y BM (1958) e instaló el Plan Prebich basado en el mercado como razón última de la regulación de la relación sociedad-economía en la línea del desarrollismo Cepalino

A nivel educativo en el periodo, según los autores, se profundizaron tendencias que ya venían de la mitad de la década del 50: desplazamiento de la matrícula del sector público al privado de carácter confesional, pérdida gradual del papel del Estado en políticas educativas a favor de la Iglesia Católica, planeamiento de la educación asociada a las demandas empresariales y crisis estructural de la educación primaria manifiesta en el indicador de bajo egreso de 6º grado del 34% de los ingresados en primer año.

### Brasil

En Brasil entre 1946-1964 se inició, en la tesis de Antonio Cunha,<sup>245</sup> la primera experiencia liberal-democrática del Brasil del siglo XX. La constitución de 1946 instauró el régimen democrático liberal con proscripción del partido comunista y la continuidad del voto censitario para analfabetos que afectaba al 50%<sup>246</sup> de la población, mayoritariamente del medio rural.

En materia educativa la constitución estableció por primera vez el derecho de todos a la educación; y mandató formular una nueva ley de educación que llevó 13 años de debate.

En 1959 el Congreso Nacional aprobó LDB : el derecho a la educación asegurado por la obligación del poder público a subvencionar a aquellos que no pudiendo, quieran acceder a la educación privada (siempre de carácter confesional religiosa) , estructura organizativa y política descentralizada (Consejos estaduais) de colaboración entre poderes públicos e instituciones religiosas en el sector educativo, impulsó la expansión del sector privado, se implementaron reformas a nivel de secundaria: eliminación de las barreras intra-sistema, tendencia al retiro de la educación técnica o profesional favoreciendo la enseñanza secundaria propedéutica, se sacó la obligatoriedad del latín en enseñanza secundaria.

---

<sup>245</sup> Idem

<sup>246</sup> NAHUM, Benjamín, COCCHI, Juan Angel, FREGA, Ana, TROCHÓN, Ivette, (1998), "Crisis política y recuperación económica 1930-1958", Tomo 7, Ediciones de la Banda Oriental, La República, Buenos Aires..págs 123-126



Entre 1950-1960 se reforzó la posición de los Servicios Nacionales de Aprendizaje Industrial y Comercial orientados según los intereses empresariales y dirigidos por supervisores – jóvenes trabajadores - y no por docentes. Los logros del populismo en materia educativa fueron la reforma universitaria instalando la gratuidad del servicio.

### Chile, Bolivia y Colombia

Chile el porcentaje de analfabetos ascendía al 20% de la población<sup>247</sup>. En el período comprendido entre 1946-1964 bajo las presidencias de González Videla, Ibáñez y Alessandri, en la tesis de Ivan Núñez<sup>248</sup> las sucesivas inversiones estatales en materia educativa edilicia, material didáctico y formación de profesores, tuvieron como consecuencia la expansión del sector educativo público.

A nivel de la educación primaria en lo pedagógico triunfó el modelo educativo de la escuela nueva sobre la enseñanza tradicional. Con la reforma curricular de 1949, sustentada en los principios pedagógicos de la enseñanza activa, se incorporaron saberes en función de la democratización social y el esfuerzo industrializador, orientado al desarrollo del mercado interno. En el medio rural se crearon escuelas quintas y escuelas granjas, cuyo propósito fue la formación elemental para la actividad agropecuaria; se fundaron escuelas primarias anexas a liceos - de orientación humanística para estratos medios y altos- , se abrieron establecimientos bajo el modelo de de Escuela Consolidada –primaria, secundaria y educación profesional en un mismo local- en zonas aisladas tanto mineras como rurales, en la periferia de las ciudades.

A nivel de enseñanza secundaria se fundaron liceos experimentales o renovados y liceos “generales” (1945). En lo pedagógico convivieron dos lógicas: se instituyó un currículo flexible y moderno en 7 liceos experimentales, en el resto predominó la enseñanza rígida, tradicional de carácter enciclopédico y propedéutico. A nivel de la formación docente la novedad fue la creación de la carrera de educadores preescolares de nivel Universitario (1949).

---

<sup>247</sup> NAHUM, Benjamín, COCCHI, Juan Angel, FREGA, Ana, TROCHÓN, Ivette, (1998), “Crisis política y recuperación económica 1930-1958”, Tomo 7, Ediciones de la Banda Oriental, La República, Buenos Aires.

<sup>248</sup> PUIGGRÓS, A., LOZANO, C., (1995) “Historia de la Educación Iberoamericana”, Miño y Dávila, Argentina, págs. 231-247

Bajo el gobierno de Ibáñez (1952-1958) la política educativa fue concertada por el Consejo Nacional Representativo integrado con actores ligados a la educación. La Superintendencia careció, según Núñez, de acciones coordinadas y unitarias para la educación pública. El gobierno de Alessandri (1958-1964), en tanto, realizó esfuerzos de planeamiento educativo integral, entendido en el sentido de racionalizar el crecimiento del sistema y reformarlo para adecuarlo al desarrollo económico y las transformaciones sociales, en la línea de la reunión de Punta del Este y la Alianza para el Progreso.

### Bolivia

A nivel político la revolución nacionalista (1952-1956; 1960-1964) cuya base social de apoyo fue la Central Obrera Boliviana y el sindicato campesino de Cochabamba, democratizó la sociedad boliviana. (Soler; 1996). Esta democratización es explicada por la toma de medidas como la formación de un ejército leal al gobierno y la disolución del anterior, y el establecimiento del derecho constitucional al sufragio universal.

A nivel de política económica las medidas incluyeron el establecimiento del monopolio estatal de las exportaciones minerales y la creación de la Corporación Minera de Bolivia con representantes obreros en el directorio; se procedió a la expropiación solo de las grandes empresas mineras del estaño a manos de la corporación, ya que las medianas y pequeñas empresas se mantuvieron en el régimen de propiedad privada.

A nivel del agro observo la consolidación de tendencias de equidad económica ya que con la ley de Reforma Agraria de 1953 se distribuyeron en un período de diez años unas 4:400 hectáreas entre 133.389 jefes de familia, pasando del 0.4% al 13% de la superficie total. Es importante destacar que previa reforma la distribución de la tierra era la siguiente: el 60% de los establecimientos ocupaban el 0.4% de la superficie de la tierra mientras que el 8% de grandes establecimientos disponían del 95% de la superficie. (Soler; 1996)

Observo entre 1950-1960 un estancamiento productivo explicado por la baja de PIB per cápita de U\$S 118 en 1950 a U\$S 94 en 1961. De acuerdo con Soler el recurso a la asistencia crediticia y asesoramiento técnico de EEUU en detrimento de otras formas de obtención de recursos explica en parte el estancamiento. Otros indicadores explicativos fueron la obstaculización del proceso reformista por el enfrentamiento entre ex colonos de las haciendas y los trabajadores sin tierra (zona altiplano); la consolidación del latifundio moderno, la lentitud entrega tierras e inexistencia de planes de modernización del minifundio

de subsistencia tanto en lo técnico, crediticio como educativo y por ultimo el factor de los conflictos de poder del sindicalismo, que en la interpretación de Soler , no siempre representaron los intereses de los trabajadores.

A nivel educativo observo en la coyuntura del año 1960 la consolidación de tendencias de inequidad educativa y de crisis educativa en todos los niveles. Las inequidades se explican a nivel primario por las desigualdades entre la escuela urbana y la rural en la tasa de retención de niños y niñas escolarizadas entre 1° y 6° año. Mientras que en la primera el 28% de los inscriptos en 1° llega a 6° año, en el medio rural lo hace solo el 8,7%. Asimismo observo inequidades por sexos ya que el 8% de los que llegan a 6° son varones y el 0,7% mujeres. (Soler, 1996)

A nivel de Secundaria la crisis educativa se explica por la baja tasa de egreso ya que sólo el 6% de los alumnos logra concluir el bachillerato. En la Universidad el egreso en números absolutos era de 412 de los cuales solamente 11 eran agrónomos y 2 veterinarios. A nivel de las Escuelas Normales Soler observa el excesivo número, el escasísimo numero de maestros formados anualmente, las condiciones materiales caracterizadas por la pobreza y la insuficiente preparación de los mismos.

Asimismo observo la consolidación de tendencias de equidad educativa en general y hacia el medio rural en particular. Apenas asumido el primer gobierno de Estenssoro (1952) este formó una Comisión de reforma integral de la Educación, con la participación del gobierno, la universidad, los sindicatos, y la educación privada. Asimismo estableció mecanismo de consulta, las llamadas “mesas redondas” en las cuales participaban obreros, campesinos, estudiantes, y representantes del sector industrial y comercial.

Tres años después se sancionó el Código de la Educación Boliviana (1955). En la tesis de Elena Goitino <sup>249</sup> las recomendaciones del sindicato del magisterio y de la COB no fueron respetadas por el gobierno. En la perspectiva de Soler, en cambio, valora los avances que supuso este Código, ya que estableció por primera vez a la Educación como una función del Estado y la definió como un instrumento de la liberación nacional, revolucionaria y antifeudal, y como una empresa colectiva que responde a las exigencias nacionales. La

---

<sup>249</sup> PUIGGRÓS, A., LOZANO, C., (1995) “Historia de la Educación Iberoamericana”, Miño y Dávila, Argentina, págs. 79-104.

fundamentó en una pedagogía vitalista, activa y de trabajo, globalizadora, coeducativa, progresista y científica (Soler; 1996, 201-202) .

Por el código quedó regida bajo los principios de universalidad, gratuidad y obligatoriedad. Por el artículo 2º se estableció como fines educativos la formación integral, la incorporación a la vida nacional a campesinos, obreros, artesanos y clase media, la alfabetización a gran escala y de una educación básica para el goce de derechos y deberes; la dignificación del campesino con la ayuda de la ciencia y la técnica para transformarlo en un productor y consumidor eficaz; y la enseñanza de los principios de soberanía política y económica, integridad territorial y justicia social, convivencia pacífica y la cooperación internacional. (Soler, 1996)

Por el artículo 18 se creó el sistema escolar campesino organizado bajo los principios de la Educación Fundamental y el Sistema Nuclear. Estableció como función de la educación campesina educar al niño en función del medio y cooperar en el mejoramiento general de la comunidad. La alfabetización del indígena lo hizo en su lengua como vehículo para aprender el castellano. En este sentido en la perspectiva de Goitino (Puiggrós, Lozano, 1995) la alfabetización se impulsó a través del castellano teniendo como consecuencia negativas la erradicación de las tradiciones indígenas ancestrales y la desvalorización desvalorizándose de su cultura.

La estructura del sistema nuclear quedó integrada por 1) Núcleos Escolares, 2) sub-núcleos escolares con 3 cursos de primaria fundamental y actividad agropecuaria regional; 3) Escuelas seccionales; 4) Núcleos Escolares selvícolas; 5) Escuelas vocacionales técnicas y 6) Escuelas Normales. (Soler; 1996)

Observo la consolidación de la tendencia de equidad basada en la hipótesis de “logros de la reforma” de Soler y Elena Goitino. Entre los indicadores explicativos incluyo la alfabetización del 70% de la población (Puiggrós, Lozano, 1995) que en la tesis de Soler mostró un leve progreso del 89% en 1951 al 85% en 1960. Un segundo indicador de aumento de la tasa de escolarización de niños de 7 a 14 años que evolucionó de 17% (1951) al 52% en 1962 Otros indicadores de la tendencia fueron el crecimiento en el período 1952-1961 del número de escuelas de 2.248 a 5.759; el número de maestros formados pasando de 3177 a 7985 y el aumento de matriculados pasando de 64.131 a 218. 774. (Soler, 1996, 204-210)

## Colombia

A nivel político en la coyuntura de 1960 observo tendencias de progreso ya que en el año 1957 se logró conformar el Frente Nacional, una alianza entre liberales y conservadores, poniendo fin al período de enfrentamiento armado (1947-1957) que causó la muerte de 200.000 campesinos. Esta alianza encabezada por Alberto Heras Camargo pudo gobernar entre 1958-1962.

A nivel económico observo tendencias de inequidad al igual que el resto del continente por la presencia de minifundio y pequeñas explotaciones familiares de café y alimentos para el autoconsumo ubicadas en las peores tierras, la existencia de 200.000 campesinos sin tierra y su contracara el latifundio ganadero extensivo y semifeudal combinado con la producción de cultivos tecnificados de ña, algodón y arroz. (Soler, 1996; 216)

A nivel del uso de la tierra observo inequidades ya que el 67% de los establecimientos con menos de 5 hás., se distribuían el 6% de la tierra, mientras el 1,4% de los establecimientos con un promedio de 200 hás se distribuían el 46%. En 1961 por la ley 135 se logró legislar la Reforma Social Agraria con gran resistencia de la Sociedad de Agricultores de Colombia Si bien el Instituto Colombiano de Reforma Agraria (INCORA) logró otorgar tierras a colonos, que de acuerdo con Soler, terminó beneficiando a empresarios modernos.

Entre los indicadores observados de inequidad social incluyo la apropiación por parte de terratenientes ausentes de hasta del 50% del trabajo de los 500.000 aparceros que arrendaban sus tierras, y la existencia de 1:000.000 de peones y jornaleros sin protección social ni salario mínimo.

A nivel educativo en la tesis de Marínez Boom., Orlando Castro y Noguera<sup>250</sup> la etapa entre 1945-1956 que ellos denominan “educación y atraso social”, es valorada negativamente por dos cuestiones: por una escolarización de la población entendida como mero acceso, retención y calificación y por la creciente privatización de la misma llegando a cubrir el 59.8% del sector educativo. Plantean la tesis de viraje de neutralización de las transformaciones liberales iniciadas en la década del 30 ya que, de acuerdo con ellos, se estrecharon los vínculos entre la iglesia y el Estado manifiestos en la creación del Consejo Permanente de Educación. De acuerdo con los autores, el sector educativo religioso, atendió la demanda de las capas medias

---

<sup>250</sup> PUIGGRÓS, A., LOZANO, C., (1995) “Historia de la Educación Iberoamericana”, Miño y Dávila, Argentina, págs. 161-183

altas y altas. Entre las características de la ampliación de la cobertura fueron la participación del sector privado y la reorientación educativa bajo principios confesionales.

A nivel de la formación docente observo como tendencia negativa, y basada en la tesis de estos autores, el cierre en 1951 de la Escuela Normal Superior mixta, creada en 1936 bajo los principios del pensamiento liberal y el impulso de la reestructuración de la Formación docente sobre la base de los principios morales de la religión católica. Se crearon dos universidades para la formación docente: Universidad Pedagógica Femenina (Bogotá) y Universidad Pedagógica masculina (Tunja). (Puiggrós, Lozano, 1995)

Paralelamente observo en la coyuntura tendencias de equidad educativa hacia el medio rural basada en otros datos trabajados por Soler. El sistema de indicadores explicativo de la tendencia de equidad incluye la alfabetización masiva de adultos a cargo del Estado, la creación y luego la expansión de los primeros Núcleos Escolares – con el mismo esquema que en el resto de América Latina- con el propósito de contrarrestar los efectos de la violencia. Un segundo indicador de expansión de la educación de adultos, sector educativo que en la percepción de Soler tuvo los mejores logros. El Sacerdote José Joaquín Salcedo fue el fundador de la Acción Cultural Popular del campesino en 1947 (ACPO). Los proyectos educativos impulsados con la financiación del Ministerio de Educación Nacional incluyeron la educación por radio (Radio Sutalenza), creación del periódico semanal “El Campesino”, cartillas, biblioteca campesina, etc. Los Institutos campesinos fueron los encargados de la formación de líderes y dirigentes rurales.

Un tercer indicador de equidad una política educativa del Servicio de Nacional de Aprendizaje (SENA) adscrito al Ministerio de trabajo y seguridad social de Colombia para atender al desempleo rural, sub-empleo y el escaso nivel de organización de las comunidades rurales con proyectos específicos. (Soler, 1996)

### Centro América y el Caribe.

#### México

A nivel económico observo tendencias de equidad económica basada en la tesis de Soler de los efectos profundos e integrales de la reforma llevada a cabo entre 1935-1940 por Lázaro Cárdenas. En la perspectiva de Soler en la coyuntura de 1960 los ejidos que ocupaban 3:500 hectáreas cultivables mostraban la tendencia a la expansión de la producción agrícola, explicada no solo por la redistribución de la tierra sino y fundamentalmente por factores

asociados a la reforma como el regadío, la educación pública, la industrialización y las mejores comunicaciones (Soler, 1996, 329)

Como tendencias negativas a nivel económico observo que la persistencia del tipo de estructura tradicional del minifundio, estructura que dadas sus características no permitía cubrir niveles de subsistencia mínimos

A nivel educativo y de acuerdo con Soler en la coyuntura de 1960 se produce un retroceso de la política de Educación Rural que pasó a regirse por el principio de universalización u homogenización de la oferta educativa, adoptando el currículo diseñado a escala nacional.

Entre 1922-1940 la política educativa hacia el medio rural de universalización de la satisfacción de las necesidades educativas de las personas se caracterizaba por: descentralización de la política educativa para favorecer la participación local en el currículo escolar, concibiendo como agente principal de la Escuela Rural a la comunidad; la función de la educación definida de transformación cultural del medio, la formación segregada de los maestros en la Escuela Normal Rural y una capacitación en servicio mediante misiones culturales integrada por maestros, agrónomos, médicos o enfermeras, trabajadores sociales, profesores de educación física y de música, y especialistas en industrias rurales y artes populares; un modelo educativo igualitario que arranca de las necesidades de los alumnos, un modelo pedagógico basado en la experiencia como medio primordial de aprendizaje del estudiante, y este como agente principal de su formación. De acuerdo con Soler (1996) entre los logros de este modelo fue: el aumento de la escolaridad media pasando de 1 año y medio a 6 años; la reducción de la tasa de analfabetismo del 66% al 10,4% y el aumento de la cobertura escolar al 98%.

### Costa Rica

En Costa Rica desde el período colonial la tierra se distribuyó entre pequeños agricultores, no existiendo el problema del latifundio. Era dominante el sistema público de Enseñanza. Entre 1953-1957 accede al poder Figueres - considerado ideológicamente populista, nacionalista y anticomunista – impulsando la intervención estatal en la economía y la descentralización administrativa. Hacia 1957 reorganizó el sistema educativo y a través de la Ley Fundamental Educativa promovió la expansión de la enseñanza media. En 1958 con la derrota electoral se abrió un período de gobierno conservador con el triunfo de las posturas desarrollistas impulsadas por EEUU.

En Guatemala la revolución nacionalista de 1949-1954 bajo los gobiernos de Arévalo y fundamentalmente Arbenz combinó medidas de expropiación de tierras no trabajadas por el monopolio norteamericano de United Fruit & Co, dueña principal del sistema de transporte ferroviario y marítimo. En dicho período los sucesivos gobiernos hasta el golpe de Carlos Castillo Armas con ayuda de EEUU, impulsaron la generalización de la enseñanza rural, promovieron el uso de la lengua indígena y obligaron a la fundación de escuelas en los establecimientos industriales y agrícolas (Ley Orgánica de Educación Nacional).

En la valoración de Levenberg *“La experiencia reformista guatemalteca fue una de las más ricas desde el punto de vista de la integración del discurso de las masas populares, especialmente de indígenas y trabajadores del campo”*<sup>251</sup>

Entre 1954-1962 la dictadura de Castillo Armas y el golpe de Idígoras Pérez suspendieron las medidas democratizadoras. A partir de 1960 Guatemala se alía a EEUU en la Alianza para el Progreso, y en la creación del Mercado Común Centroamericano.

En 1948 en toda la región se consolidó el movimiento universitario reformista y logró la autonomía para la Universidad: Honduras la alcanzó en 1957; El Salvador en 1951; Nicaragua en 1958; Guatemala en 1944.

## Cuba

### Condiciones educativas heredadas por el gobierno revolucionario:

En la tesis de Nascimento <sup>252</sup> las cifras del año 1953 de la Educación Pública muestran la crisis de la educación en general y su profundización en el medio rural, cuya población constituía el 52% del total en el año 1956. (Soler, 1996).

A nivel de la asistencia escolar y de acuerdo con cifras manejadas por Soler en 1953 el 56,4% de los niños entre 6 y 14 años no asistía a la escuela, siendo el ausentismo mayor en adolescentes. Desde el punto de vista de Nascimento el 55,6% de los niños en edad escolar asistía a la escuela (1:200.000 niños) mientras que en zonas rurales descendía al 38.7%; en Provincia de Oriente sólo el 26.9% y la mayoría de los escolarizados no pasaban de 4º año. En

---

<sup>251</sup> PUIGGRÓS, A., LOZANO, C., (1995) *“Historia de la Educación Iberoamericana”*, Miño y Dávila, Argentina, págs.136

<sup>252</sup> PUIGGRÓS, A., LOZANO, C., (1995) *“Historia de la Educación Iberoamericana”*, Miño y Dávila, Argentina, págs.197-225



efecto de acuerdo con Soler la retención de escolares en números absolutos entre 1° y 6° año mostraba inequidades entre el medio urbano y rural. Mientras que en el primero llegaban a 6° 26 de los alumnos inscriptos en 1°, en el medio rural sólo llegaban 6,5. (1955)

A nivel del porcentaje de analfabetos, la tendencia entre 1953-1958 era al aumento. En 1943 representaban el 22%, en 1953 el 25.6% y en 1958 31.33%. Según Nascimento en el medio rural el analfabetismo se cuadruplicaba respecto de la ciudad. Efectivamente según cifras manejadas por Soler, señalan esta inequidad urbano-rural, ya que el 41,7% de los adultos del medio rural eran analfabetos en tanto nivel urbano este porcentaje descendía al 11%. (Soler, 1996). La tasa de analfabetismo alcanzaba el 23,6% de los mayores de 10 años, mientras el analfabetismo funcional (15-24 años) ascendía al 21,3%. (1953)

Otros indicadores que manifestaban la crisis educativa señalados por Nascimento eran la superpoblación de las aulas ya que existían 80 niños por clase y paradójicamente el desempleo alcanzaba a 9.000 maestros; la burocratización y corrupción del sistema caracterizada por prácticas de vender aulas a \$1500 o \$2000.

#### La reforma educativa en los primeros años de la revolución:

De acuerdo con Soler las primeras medidas tomadas para revertir la situación crisis de la educación fueron: el destino de 69 cuarteles para el alojamiento de 40.000 alumnos y la creación de 15.000 aulas, la mayoría ubicadas en el medio rural

Por la ley 13 de febrero de 1959 se descentralizó el aparato técnico y administrativo; se crearon 10.000 aulas; se aumentó la matrícula a 350.000 estudiantes en enseñanza primaria pública, se crearon 4.972 cursos nuevos en el medio rural, se produjo una rebaja salarial de los maestros para poder llegar a ofrecer 10.000 cursos nuevos y se creó la organización de maestros voluntarios para alfabetizar campesinos (Puiggrós, Lozano, 1995)

Por la ley del 23 de diciembre de 1959 se impulsó la reforma integral de la enseñanza con la creación del Sistema Nacional de Educación. Los nuevos componentes del sistema fueron: educación general (preprimaria, primaria 6 años, Secundaria básica 3 años, Secundaria superior 3 años y Universidad) educación especial, de adultos, del movimiento juvenil, técnica y profesional, educación superior, formación del personal docente y educación extraescolar. La nueva Filosofía educativa era erradicar la enseñanza verbalista, la hipertrofia de cursos y la pasividad mental de los estudiantes

La reforma también incluyó la obligatoriedad hasta los doce años; la formación docente; la creación de institutos tecnológicos industriales; la continuación de estudios primarios, dado que el sistema secundario no estaba muy desarrollado, en a) escuelas de maestros primarios; b) escuelas tecnológicas industriales y agrícolas y c) escuela de servicios, todos de dos años de duración; control estatal de la enseñanza privada

Entre 1960- 1961 – se impulsó la campaña de alfabetización bajo el lema “*el que sabe más debe enseñar al que sabe menos*”. Dirigida por la Comisión Nacional de Alfabetización con participación en la planificación de representantes de trabajadores y campesinos, organizaciones políticas, juveniles, estudiantiles, y de las mujeres. La comisión organizó el trabajo en secciones técnica, propaganda, finanzas y publicaciones. La organización estaba a cargo de un maestro alfabetizador cada dos analfabetos. Los jóvenes se radicaron en hogares del medio rural para alfabetizar a la familia. Se implementó un sistema de evaluación permanente (Puiggrós, Lozano, 1995)

El número de alfabetizadores ascendió a 34.772 maestros que renunciaron a sus vacaciones, 120.632 instructores populares, 105.664 estudiantes instruidos para la tarea, 21.266 obreros de la CTC. Entre los resultados se destacan 707.212 alfabetizados, reduciéndose el porcentaje al 3,9% (Soler; 1996)

La Sección Técnica redactó cartillas para adultos con temas relacionados con las tareas de transformación socio-política y económico de interés para adultos basadas en el método analítico-sintético y en la graduación de la dificultad.

Entre 1959-1961 se produjo el crecimiento edilicio en tanto se construyeron 671 escuelas rurales con 1700 aulas; 339 urbanas con 3400 alas, 99 escuelas básicas con 1000 aulas; 326 talleres y 113 laboratorios, 6 escuelas técnicas con 70 aulas, 36 talleres y 6 laboratorios; 1 preuniversitario con 25 aulas y un laboratorio. Se crearon las ciudades escolares en medio rural conformadas por establecimientos de los tres niveles,, instituto tecnológico agropecuario, teatro, biblioteca, policlínico, estadio y talleres. Se fundó el Instituto Superior de Educación para la formación regular y acelerada de los docentes que sustituyeron a las escuelas normales. Entre los logros de la reforma la expansión del servicio de nivel primario llegando a cubrir a 625.700 niños y secundaria a 88.100 jóvenes.

## República Dominicana

Los fundamentos de la orientación del sistema educativo de este país se basaban en la tradición cristiana, hispánica - rechazo cultura negra - <sup>253</sup>, la democracia y el panamericanismo. El principio confesional dio lugar a disputas con los grupos defensores del laicismo.

El rol de la escuela era definido como factor y agente de la producción. La educación era obligatoria y presentaba indicadores de malas condiciones materiales, escasa formación de maestros e inadecuación curricular a las necesidades sociales. Entre otros indicadores de la crisis educativa el autor señala el 19% inasistencia escolar y el bajo egreso ya que sólo egresan de 6° año el 38% de los alumnos inscriptos en 1° año. <sup>254</sup>

### Área de indagación 2

#### EL CONTEXTO NACIONAL Y LAS TENDENCIAS EN LA COYUNTURA DEL AÑO

1960

##### 2.1) Situación de crisis y tendencias de inequidad económica

<b>Situación crisis y tendencias de inequidad</b>	
<b>Económico-social- político –psicosocial</b>	<b>Educativo</b>
Neoliberalismo profundizó crisis de mediados de 1955	TASA ANALFABETISMO
	Urbano 2-6%      Rural 12-20%
Movilidad descendente 9% clase media Clases altas se mantienen 5% Emigración ciudades 24.000	Aumento escuelas unidocentes

<sup>253</sup> PUIGGRÓS, A., LOZANO, C., (1995) “Historia de la Educación Iberoamericana”, Miño y Dávila, Argentina, págs.112

<sup>254</sup> Idem; págs.115

Predominio “clima enfrentamiento” gobierno PN- sindicatos	TASA ABANDONO ESCOLAR 1° 6°	
	Urbano 40%	Rural 74%-87%
Individualismo Débil conciencia común Baja autoestima: <ul style="list-style-type: none"> <li>• “haragán”</li> <li>• “falta de iniciativa”</li> <li>• “despreocupado futuro”</li> </ul>	DESNUTRICION INFANTIL : 70% (zona rancherío)	

Fuentes: Nahum (1998); Machado (1995), Ganon (1968); Diario El País (1959) Fum (1955)

Con el acceso por primera vez en el siglo XX del Partido Nacional al Gobierno de acuerdo con Nahum et alter se aplicó el primer programa liberalizador de la economía desde el año 1929.

En la tesis de Machado los pilares del proyecto económico se sustentaron en el continuismo de las políticas de endeudamiento externo como salida de la crisis económica de la década del 50 y la ausencia de políticas hacia el sector industrial. En segundo lugar, y en esto marcó, según el autor, una ruptura con políticas anteriores, la priorización del sector ganadero exportador y el no otorgamiento de recursos al Instituto Nacional de Colonización.

Las medidas tomadas en los primeros dos años del colegiado nacionalista – 1959 y 1960- implicaron menor intervención estatal en el contralor de las exportaciones e importaciones, reforma cambiaria y monetaria (1959) llevando al dólar de \$4 a \$ 11 según Nahum <sup>255</sup> y a \$ 6,5 según Machado <sup>256</sup> , liberalización de las importaciones de bienes de capital y consumo, quita del monopolio de carnes al Frigonal, <sup>257</sup> y reestructuración del sistema tributario.

<sup>255</sup> NAHUM, Benjamín, COCCHI, Juan Angel, FREGA, Ana, TROCHÓN, Ivette, (1998), “El fin del Uruguay liberal”, Tomo 8, Ed. De la Banda Oriental, La República, Bs. As, 1998.

<sup>256</sup> MACHADO, Carlos, (1995) “Historia de los Orientales”, Tomo III, EBO

<sup>257</sup> Idem

Las consecuencias de las medidas aplicadas en el periodo 1959-1960 desde la perspectiva de Machado y Nahum profundizaron la crisis económica y social.

Machado<sup>258</sup> señala entre los indicadores, el estancamiento productivo agrario e industrial, la pérdida de reservas de oro y divisas, mayor endeudamiento público y privado con el exterior, aumento de la desocupación del 4% en 1957 al 9% en 1960; la redistribución de ingresos a favor de los productores rurales grandes con subsidio al dólar que le aseguraron precios de 1951 que fue la mejor época; la dura lucha sindical logró mantener el valor salario.

En la tesis de Nahum et aliter<sup>259</sup> incluyen como indicadores la quita del apoyo por parte de la Federación Rural al gobierno por la suba en los precios de los insumos agropecuarios. Por ejemplo el valor del alambre subió un 500%. Por otra parte señalan, la pérdida de competitividad del sector industrial, la profundización del endeudamiento externo con destino al desarrollo del sector agropecuario, extensión del sector bancario a la compra de dinero y de divisas, el alza de precios en un 36% por devaluación de la moneda, estancamiento del salario real, aumento de la canasta familiar que pasó de \$ 620 en 1958 a \$1283 en 1960.

#### Factores estructurales de la crisis económica

En la tesis de Machado la crisis económica obedecía a causas de orden estructural. Entre los indicadores señala, a nivel agropecuario, la concentración de la tierra ya que el 2,9% del total de establecimientos cubrían el 44% de las tierras en explotación, mientras que el 11% de la superficie se reparte entre 52.000 establecimientos. En términos de personas, sostiene que “54 latifundistas tienen más campo que 55.000 pequeños y sacrificados minifundistas”<sup>260</sup>

Ganon señala que en el año 1960 el Uruguay se encontraba en un punto crítico de desarrollo tanto en su estructura social, cultural y económica por la persistencia de retraso y contradicciones durante medio siglo. Entre los factores causales indica “(...) las razones del estancamiento económico al que contribuyen diversos sectores (agrario, industria, servicios) aunque ninguno de ellos como el sector ganadero, cuya estructura ha adquirido tal rigidez,

---

<sup>258</sup> Idem

<sup>259</sup> NAHUM, Benjamín, COCCHI, Juan Angel, FREGA, Ana, TROCHÓN, Ivette, (1998), “El fin del Uruguay liberal”, Tomo 8, Ed. De la Banda Oriental, La República, Bs. As, 1998.

<sup>260</sup> MACHADO, Carlos, (1995) “Historia de los Orientales”, Tomo III, EBO; pág 141.

*que lo convierte de sostén de desarrollo (...) en factor de resistencia de toda la economía”*<sup>261</sup>  
En este sentido, me parece oportuno recuperar las reflexiones de Ganon a propósito de sus causas. Recuperando la visión prospectiva de J. Martínez Lamas, que señalaba las condiciones favorables en el agro “ (...) *si el agro uruguayo se transforma en manera parecida a la campaña francesa, donde se armonizan la ganadería y la agricultura, el territorio nacional podría mantener unos diez millones de habitantes(...)* Si a esa transformación se le agregara la explotación granjera intensiva y la pesca (...) subiría a unos 15.000.000 de habitantes(...)”<sup>262</sup> Y Ganon reflexiona acerca de los factores causales del estancamiento en el desarrollo económico “(...) *si este no tiene lugar, es por causas que deben buscarse en la población misma, en el carácter y la mentalidad de sus habitantes, en la organización institucional (...) en la desorientada educación impartida o en errores de los agentes responsables de la dirección de la cosa pública*”<sup>263</sup>

La consecuencia de la crisis fue la persistencia de la tendencia estructural a la emigración hacia las ciudades por falta de trabajo. De una población rural calculada en 1956 de 413.859 habitantes pasó en 1961 a 389.850<sup>264</sup>. En ese año la demanda de tierra para trabajar era estimada en 350.000 personas, alrededor de unos 72.000 núcleos familiares, que se vieron frustradas en sus aspiraciones por el abandono del gobierno de las políticas del Instituto Nacional de Colonización.<sup>265</sup>

La crisis estructural a nivel industrial Machado la explica por la concurrencia de dos factores. Por un lado la compra de maquinaria obsoleta a los países desarrollados, que no le permitió ir más allá de la producción a escala nacional y los esquemas proteccionistas-durante el neobatllismo- .. La consecuencia de esto último fue la baja de la competitividad y por lo tanto de la rentabilidad.

El tercer factor estructural de la crisis económica era la dependencia financiera con el extranjero. De acuerdo con Nahum eran seis los factores que profundizaron la dependencia

---

<sup>261</sup> GANON, Isaac (1966) Estudio social del Uruguay; Ed. As, Montevideo; pág 229

<sup>262</sup> Idem; pág 48.

<sup>263</sup> GANON, Isaac (1966) Estudio social del Uruguay; Ed. As, Montevideo; pág 49

<sup>264</sup> Idem; pág. 56

<sup>265</sup> MACHADO, Carlos, (1995) “Historia de los Orientales”, Tomo III, EBO. El instituto compró en 1959 913 hectáreas y 98 en 1960 cuando en el período 1945-1955 el total adquirido fue de 150.000 hectáreas.

del país con el extranjero. En primer lugar, la división internacional del trabajo que nos asignó el papel de proveedor de materias primas y alimentos. En segundo lugar, la utilización creciente de créditos pasando de 220: U\$S en 1958 a 286,7: U\$S en 1960. En tercer lugar los frigoríficos y fletes en manos extranjeras y por lo tan Las consecuencias de las medidas aplicadas en el periodo 1959-1960 desde la perspectiva de Machado y Nahum profundizaron la crisis económica y social. En cuarto lugar, la fijación de precios en el exterior. En quinto lugar, la extranjerización de plantas procesadoras de leche. En sexto lugar el precio pagado por el petróleo en tanto Ancap aseguraba su compra al trust compuesto por Esso, Shell Texas oil y Atlantic pagándole el precio fijado por ellos (Ley Baltar de 1936)

Machado<sup>266</sup> señala entre los indicadores, el estancamiento productivo agrario e industrial, la pérdida de reservas de oro y divisas, mayor endeudamiento publico y privado con el exterior, aumento de la desocupación del 4% en 1957 al 9% en 1960; la redistribución de ingresos a favor de los productores rurales grandes con subsidio al dólar que le aseguraron precios de 1951 que fue la mejor época; la dura lucha sindical logró mantener el valor salario.

En la tesis de Nahum et alter<sup>267</sup> incluyen como indicadores la quita del apoyo por parte de la Federación Rural al gobierno por la suba en los precios de los insumos agropecuarios. Por ejemplo el valor del alambre subió un 500%. Por otra parte señalan, la pérdida de competitividad del sector industrial, la profundización del endeudamiento externo con destino al desarrollo del sector agropecuario, extensión del sector bancario a la compra de dinero y de divisas, el alza de precios en un 36% por devaluación de la moneda, estancamiento del salario real, aumento de la canasta familiar que pasó de \$ 620 en 1958 a \$1283 en 1960.

## 2.2) Tendencias de inequidad social

En la tesis de Ganon la estratificación social en el Uruguay era un sistema abierto<sup>268</sup> con algunos índices de cristalización o menos móviles. En este último sentido, plantea la tesis de reproducción de la clase media a la posición socio-profesional paterna. Para esto se apoya en

---

<sup>266</sup> Idem

<sup>267</sup> NAHUM, Benjamín, COCCHI, Juan Angel, FREGA, Ana, TROCHÓN, Ivette, (1998), "El fin del Uruguay liberal", Tomo 8, Ed. De la Banda Oriental, La República, Bs. As, 1998.

<sup>268</sup> GANON, Isaac (1966) Estudio social del Uruguay; Ed. As, Montevideo. El sistema abierto es posible la movilidad social vertical. ; pág 197

los datos del año 1953 según los cuales las clases altas no reunían más del 5% de la población total, las clases populares tenían el 24% y las clases medias el 71%. La hipótesis de Ganon es la tendencia a la movilidad social descendente de las clases medias aumentando las clases populares del 24% al 33% y manteniéndose las clases altas en un 5%

Las clases altas alcanzaban a 130.000 <sup>269</sup>se componían de familias de arraigo desde el tiempo colonial, no integrándola los descendientes de Artigas y otros próceres civiles o militares.<sup>270</sup> Estaba conformada por grandes hacendados, agricultores, banqueros negociantes, industriales o profesionales. El autor distingue dos capas: la oligarquía política, elite dirigente vinculada al poder, a la propiedad y a las ocupaciones más fructíferas y bien vistas. Y la plutocracia formada por terratenientes, banqueros, grandes negociantes y rentistas asociados o no a industriales y comerciantes que tendía a formar su propio centro de poder y la mayoría de las veces apoyaba a la oligarquía. Eran “el hombre de organización”.

La clase media alcanzaba a 1.500.000 personas. En su relación con la clase alta, la clase media superior muestra una adhesión incondicional y creía que la brecha entre ella y la clase alta inferior era reducida y fácil de franquear. La mentalidad de la clase media inferior, en cambio, realizaba esfuerzos increíbles para “evitar ser confundida con las clases populares (...)”<sup>271</sup> Y la clase media media era una capa “en transición (...) según el impulso de los grupos”<sup>272</sup>

Componían la clase media intelectuales –maestros, periodistas, escritores- artesanos - tipógrafos, maquinistas, técnicos- y artistas y abarcan todas las ocupaciones sociales entre directivas y ejecutivas, comerciantes e industriales medianos, pequeños rentistas, profesionales liberales, funcionarios jerarquizados, oficiales de las FFAA, hacendados y agricultores.

La mentalidad de los agricultores, según el autor, su independencia aparente, psicología particularista, prudencia, sentido tradicionalista, desconfiado a someterse a un empresario o asociado más fuerte, o a tomar personal numeroso para tareas de zafra y cosecha.

---

<sup>269</sup> Idem; . pág 200

<sup>270</sup> Idem; pág 199

<sup>271</sup> GANON, Isaac (1966) Estudio social del Uruguay; Ed. As, Montevideo.. ; pág 204

<sup>272</sup> Idem



La nueva clase media –burocracia- era el producto del desarrollo de la empresa y el pujante movimiento sindical, de ella salieron valores intelectuales y políticos.

Las clases populares alcanzaban al tercio de la población – 900.000 personas-. Se componía de aquellos que desempeñaban tareas subordinadas, o socialmente consideradas como de esfuerzo físico o manual. Son obreros, campesinos, domésticas, soldados, empleados de último grado en la calificación., el proletario entendiéndolo como aquel que debe renovar constantemente la oferta de su fuerza de trabajo, sean obreros o no.<sup>273</sup> Esta clase no tenía temor al descenso social “*siempre hay posibilidades de ascenso traído por la mejora de las condiciones sociales (.)*”<sup>274</sup>

Marginales, compuesta por habitantes de rancharío rural y urbano, el inmigrante interno o internacional no incorporado ni aceptado, vagabundos, trabajadores ocasionales sin conciencia de clase ni fe, función ni de destino.<sup>275</sup>

### 2.3) Situación de crisis y tendencias de retroceso político

Machado plantea la tesis de crisis política y enfrentamientos a la interna del partido nacional. En 1959 la primera crisis se dio antes de asumir Echegoyen como presidente del Colegiado cuando Nardone da un “golpe” contra Herrera dejándolo fuera del Consejo. El episodio de “Lanasur” marcó la ruptura en materia de política exterior con la histórica posición antinorteamericana del herrerismo. En la interpretación de Machado en ese encuentro de Nardone, Zabalza y Harrison con el embajador de EEUU en Lanasur se fijó el compromiso de dejar fuera a Herrera y el continuismo con la política del partido colorado de alineamiento a los intereses de aquel país en el continente Latinoamericano. Por estos hechos Nardone mereció del herrerismo el calificativo de “comadreja colorada”<sup>276</sup>

En la tesis de Nahum durante los colegiados de Echegoyen y Nardone hubo un retroceso en las prácticas de concertación social del período neo-batllista y un endurecimiento en la represión ante la movilización y el descontento social. De acuerdo con Demassi predominaba

---

<sup>273</sup> GANON, Isaac (1966) Estudio social del Uruguay; Ed. As, Montevideo.; pág 204

<sup>274</sup> Idem;

<sup>275</sup> Idem, pág 207

<sup>276</sup> MACHADO, Carlos, (1995) “Historia de los Orientales”, Tomo III, EBO; Montevideo; pág 159.

un clima de “enfrentamiento”<sup>277</sup> que comenzó a instalarse en 1959 cuando Echegoyen tomó medidas prontas de seguridad contra trabajadores de Ute ante la amenaza de paralización.<sup>278</sup> En 1960 Nardone llegó a calificar de “condescendiente” a su ministro del Interior Nicolás Storace- por no ordenar mayor endurecimiento de la policía, el despido de los huelguistas y control de las reuniones de los sindicatos<sup>279</sup>- a los que visualizaba como el “peligro rojo”<sup>280</sup>. El segundo fracaso de Nardone fue no contar con el apoyo Wilson Ferreira – UBD- en la cámara de diputados para su proyecto de reglamentación sindical.

#### 2.4) Situación de crisis en la dimensión psicosocial

De acuerdo con Ganon<sup>281</sup> el modelo de hombre imperante en el Uruguay de 1960 era de una personalidad individualista atemperado por sentimientos comunitarios. La consecuencia de ello era su resistencia a obedecer leyes, el dominio de la gana, limitación de las autoridades – cualquiera sea- en actividades sociales y privadas, poca disposición a soportar por mucho tiempo un régimen autoritario. La insuficiencia de solidaridad social en el sentido de una “*débil conciencia de los intereses comunes (...) del país, lugar o pago*”<sup>282</sup> se manifestaba en la indiferencia de personas y grupos de ser capaces de contribuir desinteresadamente al bien de la comunidad, a excepción de catástrofes.

Entre las características del ser uruguayo señala la “viveza criolla” entendida como inteligencia para aprovecharse o sacar ventaja de la debilidad ajena, en el sentido de “ventajero” o “avivado”. Desde el ángulo de la colectividad señala que nos caracterizaba un sentimiento de amor e ilimitada confianza en el país “Como el Uruguay no hay”. En su interpretación era la convicción psicológicamente fuerte y sociológica y económicamente débil de que el país saldría de cuantas dificultades se le opongán. ¿Cómo o cuándo? Esto no

---

<sup>277</sup> ALONSO, R., DEMASSI, C., (1986), “Uruguay 1958-1968: crisis y estancamiento”, Montevideo, EBO; págs. 15-16

<sup>278</sup> MACHADO, Carlos, (1995) “Historia de los Orientales”, Tomo III, EBO; Montevideo.

<sup>279</sup> Idem

<sup>280</sup> NARDONE, Benito, (1965) El peligro rojo en América Latina; Montevideo, Diario Rural

<sup>281</sup> GANON, Isaac (1966) Estudio social del Uruguay; Ed. As, Montevideo

<sup>282</sup> GANON, Isaac (1966) Estudio social del Uruguay; Ed. As, Montevideo

se sabía ya con tanta seguridad- señala- pero seguramente lo será poniendo la energía y los recursos de que se dispone y que momentáneamente no se tienen ganas de aplicar <sup>283</sup>.

Esto es para Ganon una falla de la personalidad en tanto nos creíamos distintos y superiores de lo que éramos y pese a la “garra charrúa” no lográbamos vencer al adversario, ni igualar al modelo que nos habíamos propuesto imitar, de ahí la exacerbación del amor propio.

El impacto de la crisis económica y social tenía su impacto en la personalidad de los uruguayos. De acuerdo con el estudio, teníamos una autopercepción negativa ya que nos cualificábamos de “haragán”, “indiferente”, “despreocupado”, “cómodo”, “avivado”, “falto de iniciativa”

## 2.5) Situación de crisis y tendencias de inequidad educativa

Si bien el Uruguay tenía un 9% <sup>284</sup>de analfabetos, en términos comparativos presentaba una situación más favorable que en el resto del continente si desagregamos los datos observamos inequidades entre el medio urbano-medio rural y la mayor profundidad de la crisis educativa en este medio ..

El medio rural presentaba elevados índices de analfabetismo y la desnutrición infantil alcanzaba al 70% de los niños en las zonas de rancharío. <sup>285</sup>Si en las ciudades el analfabetismo adulto oscilaba entre el 2% y 6% en zonas agrícolas alcanzaba el 12%, en zonas ganaderas un 13% y en la zona fronteriza entre un 18 y 20%. <sup>286</sup>

A pesar de las reformas en las políticas educativas tendientes a la recuperación de la escuela del medio rural en crisis, en 1949, 1954 y 1958 la crisis educativa tendía a profundizarse, manifiesta entre algunos indicadores, en la elevada deserción escolar.

---

<sup>283</sup> Idem

<sup>284</sup> NAHUM, Benjamín, COCCHI, Juan Angel, FREGA, Ana, TROCHÓN, Ivette, (1998), “Crisis política y recuperación económica 1930-1958”, Tomo 7, Ediciones de la Banda Oriental, La República, Buenos Aires.

<sup>285</sup> FUM, (s/f) Congreso Nacional de maestros sobre escuela Rural, FUM, Montevideo; pág 4. Cifra ratificada por el congreso de maestros rurales de la FUM del año 1955.

<sup>286</sup> ANALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (1958), La campaña de alfabetización en el Uruguay; Tomo .XXI Nos. 10-11-12; octubre-diciembre de 1958

Si en Montevideo llegaban a 6º año el 60% de los inscriptos en primero, en el interior lo hacía el 39% y en el medio rural el 13%.<sup>287</sup> De acuerdo con datos estadísticos de primaria del año 1957 la crisis de la educación rural se profundizó en términos comparativos con el año 1949.

Entre los indicadores incluían la elevada deserción escolar en términos comparativos por quinquenio a nivel de 1º año y egreso. En relación con lo primero culminaron 1º año el 43% en el quinquenio 1945-50, entre 1950-54 al 37% y un egreso de 6º año del 8%.<sup>288</sup> Un segundo indicador de elevado desgranamiento entre 1º y sexto año, de un total de 15 estudiantes que asistían a primero solo llegaban a sexto 4 de ellos.

El aumento de las escuelas unidocente en 1957 a 752 – un 60%- y 388 con una ayudantía. Con dos ayudantes existían 88 escuelas y con tres solo 5 escuelas. Un elevado número de maestros no titulados. En un período de 8 años el máximo se registró en 1951 con 495 no titulados y el mínimo en 1955 con 280

Por último la discriminación desfavorable para la escuela rural en el rubro alimentación: si a Montevideo se destinaban \$124 por año y por niño la escuela rural recibía \$8 pesos por año y por niño<sup>289</sup>

## 2.6) Tendencias de equidad social y educativa en el medio rural

<p><b>TENDENCIAS EQUIDAD MEDIO RURAL</b></p> <p><b>Políticas heredadas del neobatllismo</b></p> <p><b>reducción pobreza y elevar calidad vida medio rural</b></p>	
<p><b>ECONÓMICO-SOCIAL</b></p>	<p><b>EDUCATIVO</b></p>

<sup>287</sup> NAHUM, Benjamín, COCCHI, Juan Angel, FREGA, Ana, TROCHÓN, Ivette, (1998), “Crisis política y recuperación económica 1930-1958”, Tomo 7, Ediciones de la Banda Oriental, La República, Buenos Aires. Págs 123-126

<sup>288</sup> Diario El País, 26/02/1957, Centenares de maestros rurales discuten sobre la situación de sus escuelas y los programas, Montevideo.

<sup>289</sup> Diario El País, 26/02/1957, Centenares de maestros rurales discuten sobre la situación de sus escuelas y los programas, Montevideo.

<p>Estrategia Estatal de Planes Nacionales coordinados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• alfabetización masiva adultos</li> <li>• acceso tierras Colonización</li> <li>• acceso créditos Brou,</li> <li>• asignación familiar y jubilación</li> </ul>	<p>Voluntad Política de extensión del SISTEMA NUCLEAR y ESCUELAS GRANJAS zonas rurales con pobreza extrema</p>
<p>Articulada a nivel local y departamental con políticas concertadas MSP, Primaria, Intendencias, privados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• combate DESNUTRICIÓN crónica infantil,</li> <li>• la promoción de la salud</li> <li>• la PREVENCIÓN de las enfermedades en todas las edades</li> <li>• ACCESO IDENTIDAD CULTURAL</li> </ul>	<p>Gobierno de la educación rural</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• COORDINADO</li> <li>• DESCENTRALIZADO PARA LA PARTICIPACION LOCAL</li> </ul>

Fuentes: Nahum (1998); documentos oficiales (1959)

Observo esta tendencia positiva originada en el período neo-batllista y heredada por el gobierno del Partido Nacional de una Estrategia Estatal de Planes Nacionales a nivel Educación Primaria, Ministerio de Ganadería y Ministerio de Salud Pública (CNEPyN; 1959) para intervenir en forma concertada e integral en la reducción de la pobreza y elevar la calidad de vida en los medios rurales.

Esta política social incluyó la promoción de la alfabetización a través de Campañas Nacionales de alfabetización de adultos, el acceso a tierras a través del Instituto Nacional de Colonización, que entre 1945-1955 adquirió 150.000 hectáreas, el acceso al crédito de los jóvenes del campo a través del Banco de la República, al derecho a la asignación familiar y a la jubilación.

Esta estrategia se articuló con la intervención de entidades públicas – Primaria, Ministerio de Salud Pública e Intendencias- a nivel nacional, departamental y local con entidades privadas para abordar integralmente los problemas de salud a través del combate a la desnutrición crónica infantil, la promoción de la salud, la prevención de las enfermedades en todas las edades y el acceso a la identidad cultural.

Entre 1954-1960 se impulsó una estrategia concertada entre el MSP, Primaria Intendencias y grupos privados a nivel local y departamental para atacar la desnutrición infantil que en el rancherío rural ascendía al 70% de los niños y niñas, prevenir las enfermedades en todas las edades, promover la salud y el acceso a la identidad cultural. Esta estrategia fue aplicada en forma experimental en el Núcleo Escolar de La Mina ubicado en el departamento de Cerro Largo con el apoyo de la Unesco. En 1959 las autoridades educativas de la Sección Educación Rural, y luego que el magisterio evaluara su éxito, proyectaron la extensión del modelo nuclear de La Mina y de las escuelas granjas a otras zonas rurales del país caracterizadas por la extrema pobreza. (CNEPyN; 1959).

La nueva política educativa de universalización de la satisfacción de las necesidades educativas para favorecer el desarrollo integral del niño y niña campesin@, supuso la descentralización para la participación local en el currículo escolar. Es así que se impulsaron programas educativos de creación de huertas familiares para mejorar las prácticas alimentarias y nutricionales; la alfabetización de adultos; la promoción de la recreación y el deporte de los jóvenes y adult@s; la atención a la salud de madres gestantes y del niño; la vacunación; la desinfección de ranchos; mejora de la vivienda; ampliación del servicio de agua a través de la construcción de pozos y el mejoramiento de la salud a través de la construcción de letrinas

### Área de indagación 3

#### EL CONTEXTO INSTITUCIONAL INMEDIATO

##### 3.1) Estructura poblacional y tendencias de inequidad económica en el departamento de Canelones

<b>Situación de crisis y tendencias de inequidad</b>	
<b>ECONOMICO</b>	<b>EDUCATIVO</b>
DESCENSO población rural	ELEVADO NUMERO escuelas funcionando en comedores
Tendencia DESAPARICIÓN PEQUEÑO AGRICULTOR por falta crédito	Clases SUPERPOBLADAS
Trabajo INTERMITENTE peón rural	Falta radicación maestro escuela
Muy baja Oferta trabajo SOLO 10% PEA	Inequidades educativas BAJO rendimiento escolar ZONA LECHERA alto rendimiento zona granja y huerta

Fuente: Arbenoiz

De acuerdo con el censo del año 1963, el departamento tenía una población total de 256.200 habitantes distribuidos en 4.535,2 km cuadrados.

De ese total 176.636 vivían en la zona urbana y sub urbana, 6.076 en zona rural agrupada y 73.488 era población rural dispersa.

Observo una tendencia al descenso de la población rural y trabajadora rural. Respecto de la primera si en 1956 vivían en la zona rural unas 65.808 en 1966 descendió a 61.278. Lo mismo sucedió con los trabajadores rurales de 48.539 en 1956 descendió en 1966 a 37.610.

Los trabajadores de la tierra del siglo XIX eran de origen asturiano, vasco y canario y acostumbraban a trabajarla muy rudimentariamente hasta que llegaron los italianos con mayor

aptitud agrícola <sup>290</sup> que se dedicaron a la actividad vitivinícola en la zona sur del departamento.

En el año 1960 los agricultores descendientes de italianos utilizaban maquinaria moderna en sustitución de bueyes y caballos aradores, empleaban químicos para combatir plagas, poseían medios de transporte propios, contrataban seguros contra el granizo y contra incendios y no dependían de intermediarios para la colocación de sus productos ya que lo hacían directamente. <sup>291</sup>

Las condiciones del pequeño agricultor eran críticas y la historiografía señala la tendencia a su desaparición. No podía pagar el combustible de la maquinaria, ni los repuestos y los fertilizantes. El acceso al crédito del BROU era prácticamente imposible, no sólo porque era para unos pocos sino porque las amortizaciones eran gravosas. Su individualismo y descapitalización hacían imposible poder competir.

El peón rural trabajaba intermitentemente, vivía de un salario mínimo y su independencia cívica no existía para él.

La oferta de trabajo en el Departamento cubría el 10% de la población activa <sup>292</sup> por lo que la mayoría de los pobladores trabajaban en Montevideo. En el campo existía poca oferta de trabajo y mucha demanda de trabajo.

### Estructura económica del medio rural

La historiografía señala problemas de tenencia y tamaños de los predios <sup>293</sup>. En 1960 no existían explotaciones mayores a 5.000 hectáreas, sólo 12 predios con 1.000 has que ocupaban el 5% de la superficie, existían 15.215 minifundistas con tierras de menos de 50 hectáreas que ocupaban el 93, 5% de una superficie de 187. 635 has.

El minifundio tendía al aumento en número. Si en 1951 existían 14.244 en 1966 eran 15.215 minifundistas. En términos absolutos 5.000 minifundistas poseían menos de 10 has y entre 10

---

<sup>290</sup> Colección “Los Departamentos”; (1968); Nuestra Tierra; volumen 16; pág 7

<sup>291</sup> Idem

<sup>292</sup> Colección “Los Departamentos”; (1968); Nuestra Tierra; volumen16; pág 11

<sup>293</sup> Idem



y 20 hás la misma cantidad. En términos comparativos el departamento tenía el promedio más bajo, lo seguían San José con 70 hás, Salto y Artigas con 476 has y 577 hás respectivamente.

En términos de productividad en la zona de arrendatarios existía una mayor eficiencia por diversificación de la producción a pesar de la inestabilidad de la tierra. Uno de cada dos arrendatarios se dedicaba a la agricultura con un alto nivel de productividad.<sup>294</sup>

En el rubro de viñedos el departamento producía el 57% del total del país, en frutales el 33%, Huerta el 32%, bosques artificiales el 3%. En tierras en labranza el 7% le correspondía al departamento.<sup>295</sup>

El departamento era un departamento avícola por excelencia y de cría de porcinos. A nivel pecuario el 40% de las 180.000 cabezas existentes era para la lechería y se faenaba el 40% de la faena del total nacional.

### 3.2) Estructura y tendencias inequidad educativa

La estructura del sistema educativo estaba compuesto en el nivel primario público por 194 establecimientos a los cuales concurrían 35.797 estudiantes; 12 establecimientos oficiales (1° y segundo ciclo) de nivel secundario, a los cuales asistían 7.396 estudiantes, 7 escuelas industriales y agrarias- San Ramón y “Del Colorado” con especialización en enología<sup>296</sup> - con 2.775 estudiantes y un Instituto Normal con 125 estudiantes.

De acuerdo con Luis ALbernoiz<sup>297</sup> existía un bajo nivel en las condiciones locativas a nivel primario en general. Entre los indicadores señala elevado número de clases funcionando en comedores, clases superpobladas, falta de radicación del maestro en la escuela.<sup>298</sup>

Según el autor el 45% de las escuelas pertenecían a la zona urbana del departamento, el 6% a la zona lechera; 33% zona de huerta y granja y un 6% zona de balnearios. Observo tendencias

---

<sup>294</sup> Idem. Tomado del análisis de la situación económica y social del Uruguay Rural del Equipo de Economía y Humanismo (1962-1963) y Plottier, Nottaro (1966).

<sup>295</sup> Idem ; pág 24

<sup>296</sup> Colección “Los Departamentos”; (1968); Nuestra Tierra; volumen 16, pág 64.

<sup>297</sup> Idem pág 59

<sup>298</sup> Idem; pág 60

de inequidad educativa en el nivel primario por zonas. En la zona lechera existía un bajo rendimiento de los estudiantes en términos comparativos con la zona de huerta y granja que, según el autor era excelente el rendimiento. En la zona de chacra observa el problema de ausentismo por el trabajo del niño con el padre y en la zona de balnearios observa un alto nivel cultural.<sup>299</sup>

### 3.3) Ubicación del instituto normal rural

El instituto normal rural se ubicaba en plena zona agrícola del departamento, en el km 40 de la ruta 7 hacia El Tala.



---

<sup>299</sup> Idem; pág 59



---

**Ilustración 1 Parte trasera del Instituto**

## LAS CONDICIONES ENDÓGENAS

### Área de indagación 4

## LAS CONDICIONES ORIGINALES DEL PROYECTO DE FORMACIÓN DE ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN RURAL

### 4.1) Experiencias precursoras: la experiencia chilena del Normal Rural de Victoria como modelo de referencia para la formación del maestro del medio rural

En los primeros meses del año 1944 <sup>300</sup> el sub-inspector de Escuelas de Montevideo, Julio Castro, había sido comisionado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal,

---

<sup>300</sup> ANALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (1945), Concentración de Maestros en Tacuarembó; época II, Tomo VIII N° 2, junio; págs 341 y ss.

presidido en ese momento por el Arquitecto Pérez Montero, para viajar a Chile.<sup>301</sup> El propósito de ese viaje era la realización de un estudio del funcionamiento de las Escuelas Normales de Chile. Este se enmarcaba en el contexto de una proyectada consulta y debate educativo entre maestros e inspectores para el mes de octubre de ese año en la ciudad de Tacuarembó, sobre el currículo “general” o “especializado” para la escuela rural y la formación del maestro.

A su regreso de Chile Castro elevó un informe al presidente del Consejo sobre los resultados del estudio. Allí defendió la idea que la Escuela Normal Rural de Victoria se constituía en un modelo de referencia para el Uruguay.

Entre los argumentos de tal afirmación él sostenía *“pudo lograr una orientación auténticamente rural (...) De ahí que la escuela Normal de Victoria, que pretende ser auténticamente rural, tenga para nosotros particularísimo interés.”*<sup>302</sup>

Desde su perspectiva el éxito del maestro en su tarea, dependía del ejercicio de una nueva función social, la de contribuir a lo que él consideraba una difícil tarea de cambio de la realidad socio-cultural: *“ (...) tan difícil este aspecto social de la función del maestro rural. Debe tomar contacto con el ambiente y consustanciarse con él, porque una de las condiciones primordiales de su éxito es que los vecinos lo sientan como uno del común. Pero debe a la vez no perder la posición descollante que le da su cultura, para ejercer una influencia de constante superación.”*<sup>303</sup>

Desde su punto de vista, la formación del maestro como problema pedagógico significaba formarlo viviendo y haciendo como se vivía y hacía en el campo. *“(...) es un problema de adecuación al ambiente; es una cuestión de formación social, no intelectual.(...) una realidad humana que hay que comprender e interpretar y para lograr eso no hay otra solución que vivirlo.”*<sup>304</sup>

---

<sup>301</sup> Castro, Julio, (1945) Problemas generales de la Enseñanza rural, Anales de Instrucción Primaria, Montevideo, Epoca II, Tomo VIII, N° 2; pag 199.

<sup>302</sup> Castro, Julio, (1945) Problemas generales de la Enseñanza rural, Anales de Instrucción Primaria, Montevideo, Epoca II, Tomo VIII, N° 2; pag 203

<sup>303</sup> pág 87-88.

<sup>304</sup> Págs. 86-87

## Ideas inspiradoras de la gestión educativa del Normal de Victoria de Chile tomadas por los gestores del proyecto de formación

### Sobre la ubicación y las características edilicias del futuro normal rural

El primer aspecto que valoraba Julio Castro en su informe era la ubicación geográfica del Normal de Victoria en una zona agrícola. Al respecto sostenía “(...) *está ubicada en una ciudad de la provincia de Canutín, al Sur, sobre “La Frontera”, en un medio de producción agropecuaria*”<sup>305</sup>.

En cuanto a las condiciones del establecimiento observaba como adecuado la amplitud y el contar con una escuela anexa, un predio para práctica de granja y realización de actividades deportivas y una chacra de 300 hectáreas destinada a la enseñanza agropecuaria. “ Al respecto sostenía “ *Tiene un edificio amplio y adecuado, contando además con una escuela anexa, del tipo de nuestras antiguas Escuelas de Aplicación. Consta de un predio de varias hectáreas, dedicado a parque, granja y campo de deportes.*”<sup>306</sup>

### Los criterios para la selección del/de los directores responsables del proyecto

El criterio de la selección del personal que iba a estar a la cabeza del proyecto era otro aspecto crítico para el éxito del mismo, además de los recursos económicos Castro esgrimía que, en esto, había que tener especial cuidado “ (...) *esto es fundamental, porque más allá de la técnica, más allá de la competencia docente, el renovador en materia educacional, debe poseer calidad y condición humanas, capaces de dar autenticidad al ensayo y capaces de encontrar en él las proyecciones de porvenir que la sociedad espera de sus renovadores de la educación.*”<sup>307</sup>

---

<sup>305</sup> Castro, Julio (1944) La escuela rural en el Uruguay, Cap. VI, Talleres Gráficos 33 S.A., Montevideo. Págs. 203

<sup>306</sup> Idem

<sup>307</sup> pág. 216

El hecho de que las autoridades de la educación chilena ponderaran la calidad ética despertaba su asombro por ser un criterio ajeno, según él, a los criterios de las autoridades uruguayas que ponderaban sólo la calidad técnica.

Asimismo señalaba, que el éxito dependía también de un elevado compromiso e implicación con el proyecto. Esto, señalaba, era también una cuestión fundamental “(...) *debe ponerse a su frente al maestro más capaz de realizarlo y que quiera realizarlo.*” <sup>308</sup>

### Del modelo de gestión institucional

#### El régimen de internado como comunidad de vida: ventajas educativas del régimen de internado

La convivencia en internado presentaba ventajas educativas para los docentes y los estudiantes. Castro se muestra sorprendido por lo observado durante su estadía en el Normal de Victoria “ *nos causa sorpresa la multiplicidad de posibilidades educativas que surgen de la vida en común (...)*” <sup>309</sup> Para los estudiantes “ *desde el punto de vista de la formación de la personalidad es extraordinaria la influencia que gana la acción educacional.*” <sup>310</sup> La acción permanente del instituto sobre todos los aspectos de la personalidad del estudiante hace que la condición de educador sea su esencia.

Para los docentes la convivencia con los estudiantes también los beneficia “ (...) *es de fundamental importancia: obliga a una permanente convivencia y hace que el estudiante, y tal vez en mayor grado el profesor sientan a la escuela como su propia casa.*” <sup>311</sup>

### Pilares para la convivencia en internado

La organización y comunidad de vida del Normal de Victoria se basaba en tres pilares o ejes. Para el director del instituto el primer pilar de la educación eran las necesidades del estudiante. Al respecto Castro evoca sus palabras “*La organización y vida de la Comunidad*

---

<sup>308</sup>;pág. 216

<sup>309</sup> pág. 212

<sup>310</sup>pág. 212

<sup>311</sup>;pág. 214

*debe surgir de las necesidades materiales y espirituales de los estudiantes”* <sup>312</sup> En segundo lugar la condición esencial, la naturalidad en su gestación y desarrollo. Y un tercer eje sobre el cuidado de las relaciones pedagógicas como condición de la cultura de la organización “*un régimen de Comunidad exige una gran capacidad de auto control de parte de maestros y estudiantes, por eso acuerda dedicar una atención preferente al problema*” <sup>313</sup> - sostenía el director Sr. Covarrubias.

### Posicionamiento institucional en las relaciones pedagógicas

La jerarquización de determinados valores por parte de la dirección en la relación pedagógica en el sentido amplio como “*(...) la colaboración entre compañeros, la colaboración entre maestros y estudiantes, la exaltación de los bienes sociales por sobre los individuales, etc., ganan jerarquía y permanencia dentro de la organización de la comunidad.*” <sup>314</sup> De acuerdo con Castro cuando predominan estos valores y la libertad del estudiante, el temor y la vergüenza por los problemas de aprendizaje no existen. Al respecto Julio Castro señalaba “*(...) cuando el régimen de vida se basa en la libertad, la colaboración y el autocontrol, la función docente del internado es harto difícil pero también infinitamente fecunda.*”<sup>315</sup>

### La política pedagógica

#### El poder- autonomía del estudiante

La inexistencia de control del estudiante por parte de la autoridad pedagógica era otra de las cualidades destacadas de la disciplina de ese internado. No había castigo ni sanción del estudiante en tanto en la relación pedagógica primaba según Castro “*(...) el criterio ... se basa en la confianza por parte de los estudiantes y en la comprensión por parte de los maestros.*” <sup>316</sup>

---

<sup>312</sup> pág. 206

<sup>313</sup> pág. 206

<sup>314</sup> pág. 212

<sup>315</sup> pág. 213.

<sup>316</sup> pág. 213.

En la organización del trabajo de investigación del medio, de acuerdo con la técnica de las excursiones experimentales, los estudiantes trabajaban en equipos independientes con un docente responsable en carácter de asesor. Al respecto sostenía *“Los equipos con sus asesores (profesores) a base de los antecedentes suministrados por la exploración previa, trazan los planes de la labor a realizar.”*<sup>317</sup>

#### El trabajo interdisciplinario del Consejo Directivo

El consejo directivo compuesto por los responsables de las secciones Formación Profesional, Socio-cultural y socio-económico coordinaba el trabajo educativo con los aportes de cada una de ellas. Al respecto sostenía Castro en su informe *“ Esta sección (formación profesional) atiende a la formación cultural pedagógica de los estudiantes, cuidando en ello de cumplir con una condición: debe en su proceso, utilizar en todo lo utilizable, los aportes de las otras dos secciones ”*<sup>318</sup>

#### El trabajo docente en equipo

La Asamblea de Profesores era una instancia orgánica semanal de trabajo del equipo directivo con los docentes *“ El organismo encargado de realizar el estudio de los planes de trabajo es la Asamblea de Profesores de la Escuela que ordinariamente se reúne todas las semanas.”*<sup>319</sup>

La participación docente en la planificación del currículo tenía, según él, efectos positivos en la identidad profesional del docente. Al respecto reflexionaba en los siguientes términos *“Los problemas escolares estudiados en común crean en el profesor una actitud espiritual de colaboración y de interacción escolar que los aleja de la sistemática particular de su “asignatura”, para hacerlos entrar de lleno en la totalidad escolar.”*

#### El trabajo en equipo de los estudiantes

La organización del trabajo en la tarea de investigación de la sociedad: los estudiantes trabajaban en equipos independientes divididos de acuerdo a la dimensión del estudio. Julio

---

<sup>317</sup> pág. 208.

<sup>318</sup> pág. 204.

<sup>319</sup> pág. 205.



Castro evocaba las palabras del director Covarrubias “ *Los equipos se organizaron, de acuerdo con los sectores de la cultura, en científico, artístico y técnico.*”<sup>320</sup> De acuerdo con el primero la división en equipos de investigación era doblemente ventajoso “ *Para evitar la dispersión de fuerzas y de intereses se realiza según un plan y dividido el trabajo por equipos.*”<sup>321</sup>

Los mismos estudiantes elegían al responsable en “ *(...) los tres equipos indicados y ellos mismos eligen los jefes responsables.*”<sup>322</sup>.

La forma de trabajo de los equipos dependía del momento de la investigación. En la etapa de recolección de datos, la llamada etapa de realización, la organización del trabajo de los estudiantes se combinaban el “ *(...)trabajo de conjunto de los equipos, trabajo de los equipos independientemente y cambio de opiniones entre los componentes de distintos equipos.*”<sup>323</sup>

### Comunicación y resolución de conflictos

La resolución de los problemas de los estudiantes era uno de los ejes de atención preferencial de la dirección. Castro valora la existencia de tres instancias para la explicitación y el diálogo con el propósito de resolver los conflictos emergentes de la convivencia social.

En primer lugar la “ *Asamblea de Profesores y Estudiantes se ha hablado de la posibilidad de organizar un Comité de Apreciación de la Conducta.*”<sup>324</sup>

En segundo lugar los Comités de estudiantes “ *(...) se forman ya por iniciativa propia de los estudiantes, ya por sugerencia de la Dirección, ya porque una necesidad así lo exige. La crítica a la alimentación dada en el plantel, trajo como consecuencia la formación de un Comité de Alimentación que funciona con el asesoramiento del médico escolar.*”<sup>325</sup>

---

<sup>320</sup> pág. 207

<sup>321</sup> pág. 207

<sup>322</sup> pág. 208

<sup>323</sup> pág. 209

<sup>324</sup> pág. 213.

<sup>325</sup> pág. 212.

La finalidad de estos comités era la participación de los estudiantes en la solución de sus problemas; de ahí el surgimiento de uno destinado a los problemas internos entre estudiantes, para favorecer la comunicación interna. Al respecto Castro señalaba la existencia de varios equipos de estudiantes “ (...) *Artístico, de Publicaciones (que publica una revista - “Los Pinos”- y mantiene un diario mural), de Deportes, Indigenal, y de Cooperativa (que fue el único que fracasó)*”<sup>326</sup>

En tercer lugar el Consejo de Profesores “(...) *los problemas que plantea el funcionamiento de la escuela. En estas reuniones se discute tanto los problemas técnicos (plan de estudios, actividades a realizar, apreciación de resultados), como los que va planteando la vida escolar (disciplina, problemas de conducta, sanciones).*”<sup>327</sup>

### Estrategia curricular

#### La formación ética del estudiante

La visión del proyecto curricular era formar un maestro como “(...) *un explorador disciplinado, pero .... también un espíritu que se va enriqueciendo en la técnica de la transformación económica y social del país*”<sup>328</sup>. Y en el logro de esto radicaron las esperanzas de los líderes del proyecto del normal de Victoria según Castro.

Para la formación ética y el desarrollo moral el instituto aprovechaba “(...) *las múltiples posibilidades que ofrece la vida del internado.*”<sup>329</sup>

#### La formación profesional

Tres fines particulares fueron definidos para la Sección Formación de la Enseñanza Profesional “ *En lo moral la creación de un clima de confianza entre estudiantes y maestros; la formación del sentido de responsabilidad y el espíritu de trabajo en equipo; el dominio de*

---

<sup>326</sup> pág 212.

<sup>327</sup> pág. 213.

<sup>328</sup> pág. 211.

<sup>329</sup> pág 204

*si mismo; el desarrollo del espíritu de justicia; el fortalecimiento del carácter; favorecer la acción educativa de los estudiantes entre sí.* <sup>330</sup>

En lo intelectual los objetivos apuntaban a desarrollar la “*capacidad para comprender el punto de vista ajeno. Hábito de la discusión objetiva .Espíritu crítico y gusto por el análisis.*”  
<sup>331</sup> Y en lo social a mejorar “ *las dotes de organización de los estudiantes*” <sup>332</sup>, aprender a controlarse en tanto miembros conscientes de un grupo y “*la técnica del trabajo en sociedad, a resolver los asuntos en común, que adquieran confianza en el trabajo colectivo.*”<sup>333</sup>

### La formación para la investigación-acción social

Las secciones socio-cultural y socio-económica eran las áreas curriculares que tenían por finalidad la formación en investigación con el propósito que el maestro conociera en profundidad las características de las personas con que iba a trabajar. La primera tenía como objetivo general la de investigar la historia y características psicosociales y sociológicas del habitante adulto o niño del medio en el primer caso. La segunda los aspectos económicos.

En su apreciación crítica Castro señala que la escuela Normal de Victoria practica una técnica revolucionaria en tanto “ *realiza la verdadera formación social de sus estudiantes: les proporciona el conocimiento del medio regional, las técnicas para las investigaciones sociales y además los forma en una actitud de activa militancia en la lucha por la superación de la colectividad. Además esa acción directa, genera en el estudiante que se forma una actitud de comprensión y simpatía hacia el grupo social, base en la que se asentará su acción educativa posterior.*”<sup>334</sup>

El estudio de la sociedad regional apuntaba fundamentalmente a elaborar soluciones de salida a los problemas y era uno de los aspectos más importantes de la formación del maestro. Al respecto en su informe sostenía “ (*...*) *la información y el conocimiento por un lado y la*

---

<sup>330</sup> pág. 205

<sup>331</sup> pág. 206

<sup>332</sup> pág.; 204

<sup>333</sup> pág.204

<sup>334</sup> Idem pág 216.

*acción superadora por otro, es uno de los aspectos más importantes de la obra que se realiza en la escuela.*”<sup>335</sup>

Entre las acciones educativas en la comunidad proyectadas a futuro para las secciones socio-cultural y económica en el apéndice del informe Castro detalla.

Para la primera *“Brigadas de alfabetización; Equipo teatral y cinematográfico; Equipos musicales. Equipos radiales. Estación radial. Creación de bibliotecas móviles .Exposiciones de cada sección. Exposiciones ambulantes. Conferencias .Publicaciones.(... ) Deportes, cultura física e higiene.*”<sup>336</sup>.

El plan de acciones para la sección económica incluía actividades como *“Acción educativa en el terreno agrícola, industrial, y marítimo. Exposiciones (...) Conferencias (...) Publicaciones (...) de carácter económico*”<sup>337</sup>

#### Recursos educativos variados

La elaboración de materiales era un aspecto ponderado por Castro como crítico en tanto afectaría la calidad de los resultados educativos. Al respecto señalaba que de ello dependía *“(...) gran parte la calidad de los resultados obtenidos. La elaboración puede durar algunos días, semanas y hasta meses.”* <sup>338</sup> E incluye desde buscar información en libros y en personas ilustradas *“ (...) trabajos de experimentación y observación que aclaren los problemas. Hacen gráficos, cuadros, mapas, estadísticas. Elaboran los motivos históricos cogidos con rapidez en la excursión. Trabajan las frases musicales. Preparan grabados en madera”*, <sup>339</sup>

---

<sup>335</sup> pág.214

<sup>336</sup> pág 217

<sup>337</sup>; pág 218.

<sup>338</sup> pág 210.

<sup>339</sup> pág 210.

#### 4.2) Ideas influyentes del proyecto de Educación Fundamental de la Unesco para trabajar con población adulta y juvenil que influyeron en el proyecto de formación de especialistas

##### La perspectiva de una autoridad de la Sección Educación Rural

De acuerdo con el relato de una de las autoridades de la Sección Educación Rural de aquella época, las causas del origen del concepto y la metodología de trabajo de la educación Fundamental fueron “ *El problema era que tras la segunda guerra mundial había que reconstruir, no solamente aquellas naciones que habían quedado devastadas por la guerra sino también reconstruir las partes del mundo que estaban sumidas en la pobreza, la ignorancia, la marginalidad etc., tras la tremenda impronta podríamos decir colonizador, colonizadora de continentes enteros.* ” <sup>340</sup>

Este hecho, llevó a la Unesco a plantearse un nuevo enfoque educativo como respuesta de solución para la numerosa población adulta analfabeta, hombres y mujeres de todo el llamado Tercer Mundo. En parte recogía los planteamientos y metodología de trabajo de la experiencia Mexicana y su Misiones de extensión de la educación al medio rural.

El enfoque de Educación Fundamental sostiene “(...) *resultaba aplicable en todos aquellos medios en los que hubiera carencias importantes en el desarrollo económico social y cultural y eso entró en el Uruguay a través de los que fuimos a Pátzcuaro a formarnos y volvimos al país con el propósito de ver si podíamos dar un empujón más a las actividades de educación rural.* ” <sup>341</sup>. Este enfoque era un paquete doctrinario de educación básica para todo el mundo, libremente elegido, susceptible de aplicar por cualquier país y si ello era así entraban en lo que la Unesco denominaba su Proyecto Principal de Educación Fundamental.

Con la aplicación de este concepto en el Uruguay se daba cumplimiento, en parte, a la aspiración de Agustín Ferreiro., quien decía “(...) *que la escuela debía considerar que su área de acción eran todo un amplio perímetro de cinco kilómetros alrededor de la escuela y que sus estudiantes en realidad no eran los niños más vinculados sino todos los habitantes*

---

<sup>340</sup> Testimonio autoridad sección educación rural

<sup>341</sup> Idem

*que hubiera en esa área”* <sup>342</sup> Para él, y gran parte de su generación, la escuela en el medio rural “*no solamente tenía que dedicarse al niño sino que tenía que abrir las puertas y llegar a la comunidad y trabajar no solamente con el niño, sino con la madre, con el padre, con los jóvenes y en todo aspecto.*” <sup>343</sup>

### La perspectiva de Miguel Soler en 1952 sobre la contribución de la Educación Fundamental

El maestro Miguel Soler, becado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal en el año 1952 para especializarse en Educación Fundamental en México, en su primer informe al Consejo señalaba que el problema de la miseria no se resolvía sólo con medidas de carácter económico y que la tarea del maestro guiado por los principios de la educación fundamental era ayudar al “campesino” y al hombre de la ciudad a modificar la actitud frente a la vida y sus problemas.

AL respecto sostenía en el informe “*Al hombre que ha vivido acosado por la miseria puede resultarle difícil integrarse al esfuerzo constructivo de la sociedad*”<sup>344</sup> Por eso la tarea del maestro era “*(...) llevándolo de la derrota, el pesimismo y el resentimiento a la esperanza, el deseo de evolucionar y la fe en las posibilidades que tienen los hombre cuando luchan juntos por una vida mejor*” <sup>345</sup>.

El objetivo del trabajo del maestro era ayudar a la comunidad entera a comprender sus problemas de salud, económicos, de vivienda, recreación y educativos, a que desee resolverlos y aprenda cómo hacerlo valiéndose de sus propias fuerzas y del esfuerzo colectivo.

Educarlos, escribió Soler, consistía en “*(...) unirlos alrededor de su propósito, hacerles discutir el problema, indicarles qué agencias de gobierno pueden ayudarles, enseñarles como*

---

<sup>342</sup> Idem

<sup>343</sup> Testimonio autoridad de la Sección Educación Rural

<sup>344</sup> Anales de Instrucción Primaria( 1955); Miguel Soler, Informe concepto Educación Fundamental escrito Junio-agosto 1952; Tomo VIII abril- junio 1955, págs. 172

<sup>345</sup> Idem

*gestionar esa ayuda y, fundamentalmente, hacer nacer en ellos la conciencia de que la mayor parte de la tarea radica en ellos mismo, que deben organizarse para su cumplimiento”* <sup>346</sup>

La contribución de la Educación Fundamental en la perspectiva de un maestro del Núcleo Experimental de La Mina y estudiante del Normal Rural en 1960

De acuerdo con el maestro, que lo llamo Leandro, la metodología de trabajo suponía una escuela-respuesta integral a los problemas *“En aquel tiempo se hablaba de cinco aspectos lo económico, lo social, lo recreativo, lo familiar(...) que uno los tomaba como si fuera parte del programa de su trabajo”* <sup>347</sup>

Leandro estaba convencido *“ (...) que cada uno por su propio medio sea el factor del cambio. O el hombre colectivamente en el grupo de la comunidad, que se sienta integrado al grupo y él el factor de cambio de esa comunidad. “* <sup>348</sup>

Recuerda orgulloso todo el trabajo que realizó con la comunidad en su trayectoria como maestro del Núcleo Experimental, su pasaje por el Instituto Normal Rural y como director de una escuela de Canelones. *“ (...)yo me acuerdo de todas las campañas que hicimos. Campaña del excusado, la campaña del vidrio para poner en las puertas ciegas y en las ventanas ciegas de los ranchos, la campaña del blanqueo por la vinchuca, la campaña del blanqueo, la campaña de huerta trayendo semillas y fraccionándolas para venderlas de a poquito a cada uno. Yo que sé”* <sup>349</sup>

---

<sup>346</sup> Anales de Instrucción Primaria( 1955); Miguel Soler, Informe concepto Educacion Fundamental escrito Junio-agosto 1952; Tomo VIII abril- junio 1955, págs. 173

<sup>347</sup> Testimonio estudiante del Instituto Normal Rural

<sup>348</sup> Idem

<sup>349</sup> Testimonio estudiante del Instituto Normal Rural

## Área de indagación 5

### LA GESTACIÓN DEL PROYECTO

#### 5.1) La crisis de identidad profesional. La evolución de las demandas manifiestas de formación del magisterio sindicalizado

##### Previo al Congreso de 1949

Antes del congreso de 1949 la Federación Uruguaya de Magisterio realizó la primera discusión en torno a la formación del maestro del medio rural. En la comisión encargada del tema “Preparación de Maestros Rurales” existían dos posturas.

Una en minoría defendida por Reina Reyes, Guillermo Ritter y Bautista López Toledo. Ellos respaldaban un modelo de formación asimilacionista<sup>350</sup> de maestros “rurales” y “urbanos”. El modelo curricular de grado que proponían se sustentaba en cinco ejes : formación profesional e integral, metodología sustentada en una concepción pedagógica racional, el estímulo del hábito de la investigación científica, el control del rendimiento y cursos de especialización en educación rural para graduados que incluyera las materias agropecuarias e industriales.

En mi opinión los fundamentos del modelo propuesto se basaban en un razonamiento falaz que incluía la consideración de los fines universales de la educación pública, la autonomía de la cultura respecto del contexto social y geográfico, la universalidad de la naturaleza humana y la concepción de vida democrática idéntica para el campo como para la ciudad.

Los antagonistas por la mayoría de la Comisión respectiva defendían la tesis opuesta, la necesidad de una formación “segregada” en Escuelas Normales Rurales. Esta postura fue defendida en el Congreso por Diógenes de Giorgi desde una comprensión de la función del maestro y del aprendizaje distinto.

Tres eran los fundamentos de la propuesta de la comisión. De Giorgi sostenía que era “(...) *imprescindible que el maestro rural tenga un cabal conocimiento del medio sobre el cual va*

---

<sup>350</sup> LEON, Antoine, (1985), “La historia de la educación en la actualidad”, OIE, Ciencias de la Educación, UNESCO., p29



*a actuar”*<sup>351</sup> Esto implicaba el conocimiento sistemático e integral del contexto “(...) *en sus aspectos social, económico, político, cultural, y psicológico, tanto para el niño, como para el adulto y adolescente campesinos*”<sup>352</sup> Para comprender e interpretar en profundidad esa realidad, no era suficiente, según De Giorgi, con las prácticas instituidas de carácter breve o las excursiones, sino radicándose en el medio “(...) *en forma prolongada e integral radicado por un tiempo en el campo, todos los aspectos de la vida rural.*”<sup>353</sup>

En oposición a la concepción de Reina Reyes de una formación exclusivamente profesional, De Giorgi demandaba un modelo de formación tridimensional: desarrollo integral de la personalidad, el aspecto técnico-profesional y la formación para la acción social.

La estrategia para el logro de los objetivos, demandaba la realización de “ (...) *una exploración sistemática del medio, a fin de lograr un conocimiento científico del mismo en los aspectos natural, económico, social y humano,*”<sup>354</sup>

Respecto a la formación técnica, se fundamentará en los principios y técnicas psicopedagógicas de la “ (...) *nueva educación alcanzando un nivel tal que les permita desempeñarse eficazmente de acuerdo al estado actual de la Ciencia de la Educación tanto en los medios urbanos como rurales.*”<sup>355</sup>

Según De Giorgi para alcanzar los fines de formación para la acción social la estrategia “(...) *tenderá a formar educadores que no solo comprendan la realidad sino que colaboren activamente en la solución de los problemas sociales del país, y particularmente a los de carácter local o regional.*”<sup>356</sup>

Asimismo para la mayoría de la comisión la Misión de la Escuela Normal Rural debía apuntar a “ *Formar maestros con aptitudes de líderes sociales que puedan colaborar con los*

---

<sup>351</sup> Di Giorgi, D. (s/f), Informe, en mayoría, de la Segunda Comisión del Congreso. Tema: Preparación de maestros rurales Relator: Diógenes de Giorgi.-, pág 1

<sup>352</sup> Idem

<sup>353</sup> Di Giorgi, D. (s/f), Informe, en mayoría, de la Segunda Comisión del Congreso. Tema: Preparación de maestros rurales Relator: Diógenes de Giorgi.-, pág 1

<sup>354</sup> Idem

<sup>355</sup> Idem; pág 1-2

<sup>356</sup> Idem; pág 2

*respectivos vecindarios en la solución de los problemas sanitarios, económicos, culturales y de organización de cooperativas, sociedades de fomento rural y sindicatos agrarios.*”<sup>357</sup>

Entre los componentes-saberes del currículo incluían el conocimiento experimental en ciencias naturales, cursos de investigación en Sociología Rural y actividades agrarias “ (...) *que les permita a los educadores comprender y colaborar con los productores rurales sirviendo de enlace con los organismos técnicos del Estado.*” <sup>358</sup> Para el logro de este propósito la comisión consideraba necesaria la inclusión de “(...) *conocimiento de los créditos agrarios, legislación agraria protectora, y funciones de las Secciones técnicas del Estado al servicio de la producción.*”<sup>359</sup>

El modelo institucional propuesto concurría a definir aspectos generales del funcionamiento del establecimiento. Entre ellos la ubicación “especialmente” <sup>360</sup> en zona agrícola y el carácter de comunidad escolar con internado de estudiantes y docentes con escuela de aplicación anexa. Respecto del gobierno escolar demandaba la instalación del sistema de Consejo de Profesores “*El Director asumirá la responsabilidad total de la marcha del establecimiento, pero deberá actuar mediante el sistema de Consejo de Profesores, con delegados de los estudiantes, (...)*”<sup>361</sup>

### Las demandas del Congreso de maestros rurales de 1955

#### Fundamentos de las demandas. La percepción del magisterio sindicalizado de la tendencia a profundización de la crisis socio-económica del medio rural en 1955.

Entre el 18 y el 19 de febrero de 1955 la Federación Uruguaya del Magisterio llevó a cabo un Congreso de maestros rurales. El propósito fue realizar una evaluación general de la situación del medio rural y sus problemas y de los resultados de la aplicación del nuevo currículo escolar a partir de 1950.

---

<sup>357</sup> De Giorgi, D. (s/f), Informe, en mayoría, de la Segunda Comisión del Congreso. Tema: Preparación de maestros rurales Relator: Diógenes de Giorgi.-, pág 2

<sup>358</sup> pág 2

<sup>359</sup> pág 2

<sup>360</sup> pág 2

<sup>361</sup> pág 3

Sobre la situación del medio rural el Congreso ratificó el diagnóstico efectuado por la segunda Convención y el Congreso Federal llevado a cabo en Rivera en el año 1948 <sup>362</sup>

### El diagnóstico sobre la situación económica

De acuerdo con el miembro informante Ademar Gómez de la segunda sub-comisión sobre el tema “Situación actual del medio rural,” la crisis económica y social tendía a profundizarse tanto en el medio agrícola como en el ganadero.

Respecto del medio agrícola él sostenía: “ *El régimen agrícola actual no permite el establecimiento de un standard de vida mínimo, y exige abusivamente el trabajo de los menores.*”<sup>363</sup> . Entre los factores condicionantes de esas deficiencias señalaba la inestabilidad de los agricultores agravado por el sistema individualista de explotación. Consideraba que las soluciones dadas por el gobierno de fijación de precios mínimos y establecimiento de primas para los agricultores no atacaban las causas de los déficits del sector. Asimismo señalaba que la colonización impulsada por el Estado no había logrado el propósito de modificar el régimen agrario.

En las zonas ganaderas, el modelo de estancia era visto por los maestros como un factor negativo para la distribución justa de la tierra y de la riqueza. La solución de salida para ese problema, de acuerdo con las conclusiones de esa comisión, era limitar el latifundio y distribuir la tierra “ *La Convención de maestros sostiene como doctrina la limitación del latifundio y la distribución de la tierra sobre el principio de “La tierra para quien la trabajó”.*”-<sup>364</sup>

Respecto del problema del rancharío rural proponían como solución de salida tierra y estabilidad económica “ *El rancharío es un foco de miseria social. Hay que combatirlo dando a sus habitantes soluciones que les permita independencia de vida y estabilidad de su régimen económico.*”<sup>365</sup>

---

<sup>362</sup> Congreso de maestros rurales (1955), FUM, Montevideo; pág 8

<sup>363</sup> FUM, (s/f) Congreso Nacional de maestros sobre escuela Rural, FUM, Montevideo; pág 2

<sup>364</sup> FUM, (s/f) Congreso Nacional de maestros sobre escuela Rural, FUM, Montevideo; pág 4

<sup>365</sup> Idem; pág 4

En la percepción de la Convención la falta de comunicación y el elevado costo del transporte eran dos factores que también contribuían a expulsar a la gente hacia la ciudad y al aislamiento interno. Este último factor, señalaban, también afectaba a la escuela. “ *En general los caminos son malos, más aún hacia el norte de la República donde prácticamente éstos no existen. Su deplorable estado, impide la normal asistencia de los estudiantes a la Escuela, existiendo muchísimas zonas donde la falta de vías de acceso, hacen que en épocas de lluvia, las escuelas queden aisladas completamente del resto de su departamento.*”<sup>366</sup>

La misma sub-comisión fue contundente, en sus conclusiones, en relación con la valoración de los efectos “asfixiantes” de la dominación social obstaculizadora de la función de la escuela “(...) *falta de cultura cívica, y el descreimiento espiritual que en los hombres ha creado una vieja y estéril política centralista y sin conducción, impide la acción fecunda en nuestra Escuela Rural en pro de una efectiva evolución cultural del medio.*”<sup>367</sup>

### Los problemas de salud

En esta dimensión observaban la falta de atención del Estado en materia sanitaria y las prácticas de curanderismo junto a los prejuicios, como factores que contribuían a la deplorable situación sanitaria de los niños. Ademar Gómez describía en los siguientes términos la angustiada situación “(...) *elevados índices de Mortalidad, ..., Desnutrición, Bacilosis - implacable peste blanca de nuestros rancharíos - son la expresión determinante de nuestra angustiada realidad*”<sup>368</sup>

Las condiciones de vida de los niños del medio rural, según el informante Julio Macedo, se caracterizaba por una nutrición deficiente y la desnutrición afectaba a más del 70%. Asimismo incluían como factor que contribuía a la salud deficiente las pésimas condiciones higiénicas en que vivían, por carecer de agua potable “*La mala vivienda por sus condiciones materiales y su ubicación; la promiscuidad, hecho muy común en algunas zonas y agravado*

---

<sup>366</sup> Idem; pág 5 y 6. Conclusiones cuarta sub-comisión “Situación actual de la Escuela Rural en sus aspectos material, técnico y social”

<sup>367</sup> FUM, (s/f) Congreso Nacional de maestros sobre escuela Rural, FUM, Montevideo; pág 4

<sup>368</sup> Idem

*en los rancheríos; la falta de agua potable, traen como consecuencia pésimas condiciones de higiene.*”<sup>369</sup>

Al deterioro físico y psicológico del niño también contribuía el trabajo obligado. Si bien Macedo no manejaba cifras, informaba a la Convención en los siguientes términos “ *el trabajo infantil alcanza un altísimo índice e incide sobre su estado cultural y físico, determinando la causa preponderante de la mala asistencia, el ausentismo y la deserción escolar.*”<sup>370</sup> Y culminaba su informe haciéndose cargo de la situación de abandono del adolescente “ *Se ha desatendido en la época crítica de su adolescencia cuando su personalidad se halla acechada de muy hondos problemas psicológicos y fisiológicos*”<sup>371</sup>

#### Otras condiciones que afectaban la acción eficiente de la escuela

Como ya se ha dicho, en la percepción del magisterio las condiciones socio-económicas eran las determinantes que obstaculizaban la acción cultural de la escuela. Sin embargo, la cultura del medio y la omisión del Estado en la asistencia social del escolar eran otros dos factores que también se pusieron en consideración por el congreso. .

Respecto del factor cultural Julio Macedo informaba “ *Las condiciones culturales son deficientes, alcanzando caracteres extremos en algunas regiones... la acción escolar, única fuente de cultura, no llega por,(...) las influencias anuladoras del ambiente, a llenar la función que ello requiere.*”<sup>372</sup>

Respecto de la influencia del medio, la cuarta sub-comisión de la convención hacía referencia a que en el medio ganadero la escuela era literalmente rechazada por la comunidad “ *nuestra campaña con grandes latifundios hacia el norte y centro de la república, en donde la Escuela Rural es mirada en muchos casos como enemiga del medio en que actúa(...)*”<sup>373</sup> Ambas sub-comisiones fueron concluyentes en cuanto a que para resolver el problema cultural del niño campesino era insuficiente la sola acción de la escuela.

---

<sup>369</sup> Idem, pág 5

<sup>370</sup> FUM, (s/f) Congreso Nacional de maestros sobre escuela Rural, FUM, Montevideo; pág 5

<sup>371</sup> Idem

<sup>372</sup> Idem

<sup>373</sup> FUM, (s/f) Congreso Nacional de maestros sobre escuela Rural, FUM, Montevideo; pág 6

### Factores críticos endógenos a la escuela rural

Por otra parte, la Convención consideró la existencia de condicionantes de carácter endógeno que agravaban la situación crítica de la escuela. En este sentido demandaba a las autoridades la solución a los graves problemas materiales.

En primer lugar la solución con carácter de grave y urgente de los problemas edilicios, del predio escolar, de falta de luz eléctrica y agua.

En segundo lugar la solución al problema de la insuficiencia de materiales de enseñanza y en particular la carencia de textos escolares adecuados a la cultura del medio *“En lo que se refiere a los textos oficiales de lectura es criterio de la Comisión, que no responde a las exigencias pedagógicas a que están destinados”*<sup>374</sup>

En tercer lugar el elevado número de estudiantes a atender por maestro *“ (...) se observa que oscila entre 45 y 50, número realmente abrumador, si se tiene en cuenta que cada educador debe atender todo el complejo mecanismo técnico-administrativo-social, que supone la realidad de nuestra escuela rural.”*<sup>375</sup>

En cuarto lugar la diferenciación de horarios en función del contexto geográfico en la cual se insertaba la escuela *“ (...) observamos que la uniformidad de los horarios actuales pueden no corresponder a las exigencias de ciertas zonas y épocas.”*<sup>376</sup>

La edad de ingreso era percibida como una cuestión también a solucionar en tanto consideraban *“(...) no responde a las actuales exigencias del programa y del ciclo escolar.”*<sup>377</sup>

La clara conciencia que la conservación, fomento y desarrollo de la identidad cultural del medio rural dependía no solo del maestro los impulsó a demandar la necesaria coordinación y solidaridad funcional entre los organismos estatales. Al respecto declaraban *“La escuela hace una vida completamente aislada y desconectada de los organismos oficiales y sociales.”*<sup>378</sup> En mi opinión en la percepción colectiva el logro de la superación cultural del medio dependía de un esfuerzo institucional concertado.

---

<sup>374</sup> Idem

<sup>375</sup> Idem

<sup>376</sup> Idem

<sup>377</sup> FUM, (s/f) Congreso Nacional de maestros sobre escuela Rural, FUM, Montevideo; pág 6

<sup>378</sup> pág 7.

En la consideración colectiva la baja calidad de vida del maestro también atentaba contra el buen funcionamiento escolar. Las demandas incluían el reclamo de cobertura médica, alimentación básica y apoyo oficial ante el “*Aislamiento material y cultural, determinado por las distancias,..(..)*”<sup>379</sup>

#### Conclusiones del Congreso de 1955 respecto a la crisis económica

El día 19 de enero de ese año la Comisión integrada por Víctor Silveira, Selmar Balbi, Ermelindo Martínez y Miguel Soler presentó el informe al congreso. Su relator, Miguel Soler, concluía que la crisis socio-económica tendía a profundizarse, y con ello la emigración hacia las ciudades. Fundamentaba la posición basado en una serie de indicadores.

En primer lugar hablaba del surgimiento de nuevas formas de latifundio “ (...) *se ha agravado con nuevas formas que no satisfacen los requerimientos económicos y sociales del país, por ejemplo, crecimiento del latifundio, aparición del latifundio agrícola, colocación de los grandes capitales en la explotación rural, etc.*”<sup>380</sup>

En segundo lugar Soler hizo referencia a la inacción del Instituto Nacional de Colonización sobre el cual la comisión sostenía que ante la “insatisfacción pública del magisterio” se imponía “ (...) *una revisión de su orientación y métodos.*”<sup>381</sup>

Por una y otra razón el panorama social en la perspectiva del magisterio seguía presentando los mismos problemas de deterioro de la calidad de vida de la gente, agravados en la zona de rancherío “ (...) *continúan con igual gravedad entre los sectores económicamente modestos de nuestro campo los problemas vinculados a la alimentación, la vivienda, el vestido, la cultura general, la recreación, el estado sanitario*”<sup>382</sup> En la percepción de la comisión estaba allí el desafío para la educación, el hacerse cargo y contribuir a transformar esos aspectos de la vida del niño, el adulto y el joven considerados “ (...) *un campo de acción inexplorado para la obra educacional*”<sup>383</sup>.

Pero para que la educación pudiera contribuir en la transformación de la calidad de vida, implicaba para el maestro un abordaje pedagógico más complejo que incluía trabajos de investigación. Para Miguel Soler la solución eficiente consistía “ (...) *en la planificación*

---

<sup>379</sup> pág 7.

<sup>380</sup> FUM,( 1955) Congreso de maestros rurales (1955), Montevideo; pág 8.-

<sup>381</sup> Idem

<sup>382</sup> Idem; pág 9.-

<sup>383</sup> Idem

*integral de trabajos de investigación, experimentación y contralor de los problemas totales del campo, en especial el de la tierra, con vistas a lograr la transformación del régimen de distribución y explotación de la misma (...) dando fundamental importancia a aquellas soluciones educacionales que ayuden a consolidar este proceso de transformación ”*<sup>384</sup>

De acuerdo con esto, en la resolución final la Federación Uruguaya del Magisterio y sus filiales asumieron el compromiso de bregar para que el Estado cumpliera con el conjunto de disposiciones legales vigentes en materia de protección de derechos sociales y económicos: ley de colonización, estatuto del trabajador rural, asignaciones familiares, seguros, etc.<sup>385</sup>

### Las demandas de formación manifiestas y no manifiestas del Congreso de 1955

A pesar de la evaluación crítica respecto del contexto y de los resultados de la escuela, el congreso ratificó la vigencia del programa escolar de 1949. La comisión de Programa integrada por Olga Leites Elhordoy, Weyler Moreno y Abner Prada concluía que el “(...) programa tiene plena vigencia en cuanto al acierto de su doctrina y que satisface las aspiraciones de los maestros en cuanto a los fines de la Escuela Rural.- “<sup>386</sup>

La comisión Tercera concluyó que para cumplir los fines de ese Programa el maestro debía trabajar abarcando “(...) a todos sus miembros; b) Trabajar con todos los problemas de sus miembros. Un programa de Escuela Rural en el aspecto escolar y en el extra - escolar será tomado de la vida de las gentes y sus reales necesidades.”<sup>387</sup>

La nueva ideología acerca del maestro y la escuela fue definida en los siguientes términos “La Escuela y el maestro son partes integrantes de la comunidad por lo que su acción tenderán a satisfacer las necesidades y estimular los intereses positivos de ésta.- “<sup>388</sup>

Se quería una relación escuela-medio orientada a contribuir a la transformación y superación comunitaria, lo cual suponía una nueva estrategia de trabajo. Según Miguel Soler, en su carácter de relator de la primera comisión, decía que su eficacia dependía de “ (...) cuanto

---

<sup>384</sup> FUM,( 1955) Congreso de maestros rurales (1955), Montevideo; pág 9.-

<sup>385</sup> Idem

<sup>386</sup> Idem; pág 11.

<sup>387</sup> F.U.M. Congreso de maestros rurales (1955), Informe Tercera Comisión, Revista Educación, Año 1, N° 2; págs. 60-61.

<sup>388</sup> FUM (1955) Congreso de maestros rurales; Montevideo; pág 8



*más variados sean los sectores de población atendidos y diversos los órdenes de actividad abarcados.-* “<sup>389</sup>

Esto exigía, según él, un enfoque integrado de la planificación educativa “(...) *hacia el niño, el adolescente, el adulto (hombre y mujer) considerándolos no aisladamente sino como elementos constitutivos de la comunidad.*”<sup>390</sup> E implicaba el diseño de planes específicos por sector “(...) *plan de trabajo con cada sector social (niño, adolescente, mujer, hombre) estará justificado por el interés particular de cada uno de ellos*”<sup>391</sup> Y una metodología de carácter práctico “(...) *El conocimiento debe incorporarse a todos los individuos por medio de la actividad. Debemos educar haciendo*”<sup>392</sup>

En mi interpretación ellos querían que la sociedad civil pudiera acceder a través de la escuela pública a una cultura libre y liberadora en aquellos aspectos que los maestros visualizaban como verdaderos obstáculos del desarrollo integral del niño y de la comunidad.

Al respecto Soler sostenía que el maestro “(...) *procurará afrontarlos con la mayor amplitud posible tendiendo a satisfacer todos los déficit que ofrezca el medio social: sanitario, cultural, recreativo, económico, etc.-*”<sup>393</sup>

### Las críticas al modelo de formación del Instituto Normal Rural de Estación González y la alternativa

En el contexto de estas nuevas conceptualizaciones acerca de la función de la escuela y el maestro, el congreso se mostró disconforme con la formación del Instituto Normal de Estación González entre 1950-1955.

Según la declaración de la comisión tercera “(...) *creemos que no ha logrado el propósito de capacitar integralmente al maestro en el desempeño de las tareas que, los fines aceptados para la escuela rural y el propio programa vigente le asignan*”<sup>394</sup> Demandó una formación

---

<sup>389</sup> Idem pág 9.

<sup>390</sup> Idem.

<sup>391</sup> F.U.M. Congreso de maestros rurales (1955), Informe Tercera Comisión, Revista Educación, Año 1, N° 2; pág 61

<sup>392</sup> Idem

<sup>393</sup> FUM (1955) Congreso de maestros rurales; Montevideo; pág 9.

<sup>394</sup> Idem, pág 15

que le permitiera al maestro egresado “(...) *enfrentarse con éxito a los problemas de la Escuela y de la comunidad.*”<sup>395</sup>

Incluía tres ejes de trabajo. Uno, ratificaba la demanda del congreso anterior, en cuanto a “(...) *realizar sencillos trabajos de investigación que los lleven a una correcta interpretación de la situación presente de la comunidad y de sus más profundos intereses, lo que permitirá incorporar a su acción a los propios integrantes de la misma*”<sup>396</sup>

El segundo eje de formación de trabajo en equipo De acuerdo con la declaración de la comisión primera “ (...) *la modificación de la organización de la actual Escuela Rural sobre la base de la creación de equipos de trabajadores sociales (agrónomo, médico, maestros de artesanía, maestra de hogar, etc.) que actúen a modo de misiones culturales u otras formas que tiendan al mismo fin, orientando al maestro y respaldándolo en su acción periescolar.-*”<sup>397</sup>

El tercer eje de trabajo con la comunidad en tres direcciones “(...) *en las escuelas de la zona con los niños, en todas las actividades del programa de la Escuela Rural ;b) en los domicilios de los escolares través de los Clubes agrarios, c) en la comunidad a través de todas las manifestaciones de la vida de la misma y especialmente de las Instituciones gremiales, cooperativas y sociedades de fomento rural.*”<sup>398</sup>

En mi opinión el nuevo rol del maestro fue concebido de diálogo entre una serie de perfiles técnicos como agrónomos, médicos, etc y la institución escolar como generadora de la demanda de conocimientos. Y como rol integral para que pudiera tener una mirada desde más de un aspecto para diagnosticar y solucionar la estrategia y metodología de trabajo.

Entre las demandas implícitas estaba la formación para la producción de textos escolares de lectura adecuados a la identidad cultural del medio donde vive el niño “(...) *En lo que se refiere a los textos oficiales de lectura (...) no responde a las exigencias pedagógicas a que están destinados.*”<sup>399</sup>.

---

<sup>395</sup> Idem; pág 15

<sup>396</sup> FUM (1955) Congreso de maestros rurales; Montevideo; pág 9 y 10.

<sup>397</sup> Idem pág 10. Resoluciones primera comisión

<sup>398</sup> Idem; pág 16

<sup>399</sup> FUM (1955) Congreso de maestros rurales; Montevideo; pág 6

Los fundamentos de las demandas de formación del año 1957. La percepción del Congreso sobre la crisis educativa y económica en el medio rural en la coyuntura del año 1957

El 25 de febrero de 1957 se inauguró en el Museo Pedagógico el primer encuentro de evaluación de las autoridades y los maestros de la aplicación del currículo para escuelas rurales de 1949.

Según consigna el periodista del El País <sup>400</sup> el encargado de la inauguración fue el Inspector Nicasio García, que sorprendido por la ausencia del presidente del Consejo, Prof. Secco Ellauri, se vio en la obligación de sustituirlo para dar por inaugurado dicho evento.

El discurso del Inspector fue una denuncia de la soledad de la Escuela Pública frente a la crisis socio-económica del medio rural. El periodista sintetizó el pensamiento del inspector con las siguientes palabras “ (...) *manifestó, con cierta molestia, que en la prensa y en el Parlamento se ha hablado mucho de la escuela rural sobre la que se pretende hacer gravitar todo el peso del estancamiento del medio en la que aquélla se desenvuelve, cuando en verdad, no es más que un elemento que influye algo, entre tantas razones socio-económicas*”<sup>401</sup>

Acto seguido el Inspector Vicente Marrero cedió la palabra al Inspector Brayer para que informara acerca de los datos estadísticos sobre los resultados educativos, comparando antes y luego de la aplicación del nuevo programa de 1949.

Los datos aportados por el sub-inspector Brayer confirmaban la profundización de la crisis de la educación.

Sobre el aumento de la deserción escolar los números indicaban que entre 1945-50 un 43% de estudiantes habían culminado primer año y entre 1950-54 lo logró sólo un 37% y logró egresar de 6º año el 8%.<sup>402</sup>

Sobre el total de estudiantes promovidos mostró una mejora. Entre 1945-50 había pasado de año un 55% de los estudiantes, registrándose un 45% de repetidores entre 1950-1955 se había elevado al 61% de los estudiantes.

Sobre estudiantes promovidos en primer año la mejora fue leve. En el período 1945-49 fue del 48% y del 49% entre 1950-55.

El desgranamiento de estudiantes entre 1º y sexto año era elevado. De un total de 15 estudiantes que asistían a primero solo llegaban a sexto 4 de ellos. De segundo a quinto las cifras eran de 10,4; 8,5 en tercero, 7 en cuarto, 4,8 en quinto.

---

<sup>400</sup> Diario El País, 26/02/1957, Centenares de maestros rurales discuten sobre la situación de sus escuelas y los programas, Montevideo.

<sup>401</sup> Idem.

<sup>402</sup> Diario El País, 26/02/1957, Centenares de maestros rurales discuten sobre la situación de sus escuelas y los programas, Montevideo.

El pasaje de año en términos absolutos era “*Para 21.033 niños que hicieron primer año, sólo pasaron a segundo, 12.695; a tercero, 10.005; a cuarto, 7.943; a quinto, 3.081 y a sexto solamente 1.788.*”<sup>403</sup>

La cantidad de niños por maestro mostraba un descenso ya que entre 1945-50 fue de 36 y en el quinquenio siguiente de 30.

Las escuelas unidocente en 1957 habían aumentado a 752 y a 388 con una ayudantía. Con dos ayudantes existían 88 escuelas y con tres solo 5 escuelas.

En cuanto a las inscripciones los números revelaban un notorio descenso. Si en 1949 se habían inscripto un total de 10.796 niños en cuatro años, en 1956 solo lo hicieron 3.597

Elevado número de maestros no titulados en ejercicio. En un período de 8 años el máximo se registró en 1951 con 495 maestros no titulados y el mínimo en 1955 con 280

Datos comparativos entre Montevideo y el medio rural muestran desigualdades en varios factores.

- Cantidad de maestros por clase. Mientras en las escuelas urbanas, hay 1.8 maestro por clase, en la escuela rural hay 3 clases con dos décimos para cada maestro.
- Dinero para almuerzo: ocho pesos por año y por niño. Para cada almuerzo se cuenta pues con 0.06 centésimos En cambio, en Montevideo, los comedores escolares dieron alimentos a 4.553 niños para los cuales el rubro de alimentación alcanza los 567.000 pesos o sea 124 pesos por cada niño, y entonces cada almuerzo cuesta 0.43 centésimos.

#### Sobre la percepción de la profundización de la crisis económica en 1957

Luego de cinco días de debates y propuestas el Congreso de Maestros Rurales arribó a varias conclusiones, saliendo a la luz pública el día 13 de marzo de 1957.<sup>404</sup>

---

<sup>403</sup> Idem

<sup>404</sup> Diario El País, (14/03/1957) ,Declaración de la Mesa Redonda que trató problemas de la educación rural Montevideo

Sobre la situación de la campaña concluyeron que en los esfuerzos realizados para el mejoramiento integral de las zonas depauperadas de la campaña “(...) *el magisterio no debe estar solo, porque si así fuera su acción no demoraría en ser esterilizada.*”<sup>405</sup>

Ante la profundización de la crisis socio-económica hizo un llamado a los poderes públicos a resolver este problema solicitando “ (...) *adoptarse de inmediato medidas que, con un criterio de integralidad y atacando especialmente situación de orden económico, propendan a la solución de los problemas de fondo que determinan las terribles condiciones de vida de un sector olvidado de nuestra ciudadanía.*”<sup>406</sup>

#### Las demandas de formación del maestro en la Mesa Redonda de la FUM de 1957

Las resoluciones del Congreso de febrero-marzo de ese año evaluaron positivamente las experiencias escolares alternativas del Núcleo de La Mina y de las Escuelas Granjas.

Respecto del Núcleo concluyeron que “(...) *el método y la organización de trabajo empleados en la experiencia de educación fundamental de La Mina, han dado resultados altamente satisfactorios, y que transcurridos dos años de la misma, el balance del trabajo realizado, abarcando todos los sectores de la comunidad, abre caminos seguros para la educación rural en el país.*”<sup>407</sup>

En términos similares evaluaron las realizaciones de las escuelas granjas “(...) *la experiencia sobre Escuelas Granja ha sido exitosa, y se recomienda que el número de estas Escuelas sea aumentado progresivamente*”<sup>408</sup>

En ese marco el magisterio decidió demandar la incorporación al currículo de formación del maestro “(...) *técnicas de investigación social que capaciten al futuro maestro para interpretar correctamente los problemas de las comunidades y de técnicas agrarias que pongan al maestro en condiciones de entender e influir sobre los procesos de la producción.*”<sup>409</sup> En segundo lugar la demanda de establecer como práctica obligatoria “(...)

---

<sup>405</sup> Diario El País, (14/03/1957) ,Declaración de la Mesa Redonda que trató problemas de la educación rural Montevideo

<sup>406</sup> Idem

<sup>407</sup> Idem

<sup>408</sup> Diario El País, (14/03/1957) ,Declaración de la Mesa Redonda que trató problemas de la educación rural Montevideo

<sup>409</sup> Idem

*la asistencia a una Misión Socio-pedagógica*”<sup>410</sup> Respecto de los maestros en actividad la Mesa concluyó en la necesidad de organizar un sistema de “ (...) *capacitación, orientación y especialización del maestro rural*”<sup>411</sup> por parte de un Departamento Técnico que quería se creara para la educación rural.

Según se consigna en la resolución publicada, el reclamo de creación de este organismo político coordinador fue unánime y se le atribuía además del cometido referido a la formación del maestro en actividad “(...) *Coordinar la acción de la Escuela Rural con la de las Misiones Socio-pedagógicas y otras empresas educacionales afines*” y ... *Dirigir la investigación y la experimentación en los problemas vinculados con la educación en el medio rural.*”<sup>412</sup>

#### Las demandas de formación de 1959 y sus fundamentos

En los meses de enero, febrero y marzo de 1959 se constituyó un nuevo hito en las demandas de formación especializada de los maestros rurales ante el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Los protagonistas fueron los cursillistas de verano del Instituto Normal Rural, quienes frente a las trabas de aquel organismo para aprobar en forma definitiva el nuevo proyecto institucional de los cursos regulares, se movilizaron para presionar una decisión favorable.

La cursillista Blanca Rodríguez Iglesias fundamentaba en “Tribuna libre de la juventud” del diario El País la necesidad de especialización del maestro, por sentir haber fracasado en su función educativa. El dolor de ese fracaso lo comparaba con el fracaso del Quijote : “*Cuántos, como nosotros salieron cual Quijotes dispuestos a luchar hasta con molinos de viento, y hoy los encontramos formando esa parte de nuestros colegas que, defraudados, incomprensidos por el medio donde fueron a actuar, y aún por muchos de sus propios colegas, marchan al son de la rutina!*”<sup>413</sup> En otro pasaje de su artículo ella explicita las razones de su fracaso “ *En educación dejarse llevar por la intuición y practicar el método de los*

---

<sup>410</sup> Idem

<sup>411</sup> Idem

<sup>412</sup> Idem

<sup>413</sup> El País,(1959) Tribuna libre de la Juventud, Montevideo

*ensayos y errores, no diría sólo que no es aconsejable desde ningún punto de vista, sino que diría más, que es peligrosísimo*”<sup>414</sup>

El grupo de cursillistas se hacía cargo de que con la formación de grado recibida no podían cumplir con el mandato de educar integralmente al niño y estar a la altura de las demandas sociales. AL respecto el periodista sintetizaba las opiniones del grupo de maestros “ *En el Congreso de 1949 se redactó el programa y se elevó a las autoridades el énfasis en que los maestros tendrían dificultades en aplicarlo al no haberse especializado aún.(...) .*”<sup>415</sup> Y en su reflexión final evoca el sentimiento del magisterio frente a la oportunidad de especializarse para tener “*(...) capacidad en los maestros para gravitar en el destino de la comunidad, impulsarla, dinamizarla, despertarla para siempre.*”<sup>416</sup>

Asimismo el grupo argumentaba formarse en el nuevo proyecto del Instituto apelando a la legitimidad de la política curricular “ *Se trata de planes que han venido surgiendo desde abajo, desde la masa magisterial. En otros países las reformas vienen de arriba y en general se carece por eso de madurez docente y de espíritu para recogerlas e interpretarlas*”<sup>417</sup> De ahí su apoyo y luego de haber cursado, su satisfacción con el nuevo plan “ *El plan de preparación del maestro rural post graduado es original y perfectamente adecuado a nuestra realidad.*”<sup>418</sup>

## 5.2) Los gestores del nuevo proyecto del instituto normal rural

A principios de 1958 el Consejo encargó al cuerpo técnico consultivo el estudio de reorganización del currículo del Instituto Normal Rural a partir de la revisión de la experiencia de formación del año 1957 en el Instituto de Estación González del departamento de San José.<sup>419</sup>

Dicho cuerpo estaba integrado por Inspector Técnico de Enseñanza Primaria, D. Pedro P. Pereira, reconocido por su respaldo del proyecto curricular escolar elaborado por el magisterio

---

<sup>414</sup> Idem

<sup>415</sup> El País, 30/01/1959, Juzgan indispensable el traslado del instituto normal rural Montevideo

<sup>416</sup> Idem

<sup>417</sup> Idem

<sup>418</sup> Idem.

<sup>419</sup> Memorándum del Instituto Normal 1957 a 02/1961. pág 2 y Cómo se plantea el Instituto Normal Rural. La situación de los déficit existentes en la formación del maestro rural; citado página 1

en el Congreso de Inspectores de 1949.<sup>420</sup> También lo integraban el Inspector Regional de la zonal b, Enrique Bráyer, que había sostenido en su informe en aquel Congreso la necesidad de formar al maestro para la comprensión del medio, enfatizando la acción social<sup>421</sup>. Otros inspectores regionales como Vicente Marrero y Ricardo Machado también conformaron el cuerpo técnico junto al Director del Núcleo Experimental de la Mina el maestro Miguel Soler, fundador y ex presidente de la Federación Uruguaya del Magisterio, Nelly Couñago de Soler, docente de Recreación del Núcleo; los inspectores de Escuelas Granjas César Corrales Durán y Abner Prada. Y por último el Director del Centro de Unidades Sanitarias, Dr. Francisco Luckily, y el equipo directivo del Instituto Normal Rural Homero Grillo y Weyler Moreno.<sup>422</sup>

### 5.3) La elaboración del proyecto curricular.

#### La metamorfosis de los componentes culturales del currículo prescripto

A fines del año 1957 el cuerpo técnico realizó una evaluación crítica de las innovaciones en la estrategia curricular del Instituto en ese año.

Los saberes que lo componían incluían “*Pedagogía, Sociología rural, Agronomía, Didáctica, Taller, Hogar, Audiovisuales, Recreación, Canto, Salud*”<sup>423</sup> Si bien la Comisión consideró que había sido un avance respecto del currículo fundacional<sup>424</sup>, de acuerdo con Grillo, “(...) *encontraron que no había integralidad de enfoque, que faltaba unidad de criterios en cuanto a qué se quería, a cuáles debían ser los objetivos que un Instituto Normal Rural debía cumplir para lograr la formación de un maestro capaz de realizar una eficaz labor en el medio en que le tocara actuar...*”<sup>425</sup>

---

<sup>420</sup> Congreso de Inspectores. (1949), Minas octubre de Número especial. Tomo XII Nos. 10, 11 y 12;

<sup>421</sup> Congreso de Inspectores. (1949), Minas octubre de Número especial. Tomo XII Nos. 10, 11 y 12;

<sup>422</sup> Memorándum del Instituto Normal 1957 a 02/1961. pág 2

<sup>423</sup> Idem PAG 1

<sup>424</sup> De 1950, impulsado por la directora del Instituto Claudia Tapia. Los componentes del currículo eran 8 materias relacionadas a actividades prácticas en pequeñas industrias y ocho con actividades agronómicas. En Memorandum del Insitituto Normal 1957 a 02-1961

<sup>425</sup> Memorándum del Instituto Normal 1957 a 02/1961. CITADO PAG 1



Las innovaciones nucleares del currículo prescripto, en la consideración del equipo directivo del Instituto, fue el enfoque teórico-práctico del trabajo pedagógico “(...) *que son en realidad los que determinarán una reforma profunda del programa.*”<sup>426</sup>.

Sociología Rural del programa anterior pasó a ser denominada como “*Problemas de educación rural y problemas sociales, investigación y trabajo del campo*”. Pedagogía, didáctica y Agronomía fueron unificadas en “*Didáctica y práctica docente y Actividades agronómicas*”<sup>427</sup>, vinculando el estudio del Programa de 1949 con las actividades agronómicas. Audiovisuales pasó a denominarse “*Producción y uso de materiales audiovisuales*”<sup>428</sup>. Recreación y Canto fueron unificadas bajo la denominación de “*Actividades deportivo - recreativas.- Expresión*”. Hogar como “*Educación para el hogar*” y Salud como “*Educación para la Salud*”<sup>429</sup>. Taller pasó a ser “*Actividades de taller*”. El plan de trabajo previó un tiempo de nueve meses de formación con una carga horaria de ocho horas diarias.

De acuerdo con los directores la comisión de reorganización también acordó los ejes de formación “ (...) *se deberá prestar especial atención, aunque sin desatender las restantes, a Problemas de la educación rural, Didáctica y práctica docente, Problemas sociales, investigación y trabajo del campo, Actividades agronómicas, materias éstas que darán los lineamientos de la labor a desarrollar.*”<sup>430</sup>

Entre las metas de la estrategia curricular la comisión estableció “ (...) *Deberá enfrentarse a un programa muy distinto del urbano.- (...) que exige del maestro amplia labor social en el medio y para el que se necesitan conocimientos prácticos para que le sea posible realizar una eficaz labor al tratar problemas de salud, de hogar, actividades agronómicas (...)*”<sup>431</sup>

Asimismo acordaron el aumento del número de maestros-becarios pasando de 14, promedio anual de Estación González, a 30 estudiantes para los cursos anuales, y cursillos a celebrarse

---

<sup>426</sup> Cómo se plantea el Instituto Normal Rural. La situación de los déficit existentes en la formación del maestro rural.págs 1-2

<sup>427</sup> Idem

<sup>428</sup> Idem

<sup>429</sup> Idem

<sup>430</sup> Cómo se plantea el Instituto Normal Rural. La situación de los déficit existentes en la formación del maestro rural.págs 2

<sup>431</sup> Idem

en dos etapas para 40 estudiantes en cada una de ellas. De acuerdo con dicha comisión y en las palabras de los directores “*Dadas las necesidades de nuestra Escuela Rural se proyecta, como trabajo inicial, realizar cursillos de verano en los meses de enero y febrero de 1959 con una inscripción de 80 maestros y un curso anual para 30 maestros.*”<sup>432</sup>

Por otra parte y respecto a las condiciones de ingreso ampliaron el derecho a la especialización a maestros no efectivos “*En la nueva reglamentación propuesta se destina el veinte por ciento de las becas a maestros sin cargo efectivo, graduados en el último quinquenio.*”<sup>433</sup>

### El proyecto de traslado del establecimiento

La reformulación institucional incluía la mudanza del establecimiento de Estación González en el Departamento de San José al local de la Escuela Consolidada de Cruz de los Caminos en el departamento de Canelones.

De acuerdo con la comisión designada para diagnosticar las condiciones edilicias del Instituto de Estación González, éstas eran pésimas. En primer lugar por la mala construcción del local en tanto reunía (...) *19 construcciones de distintos tipos en las que se han empleado los más diversos materiales;* (...) *internado de varones, sala de incubación, despensa, depósito de herramientas, tambo, porquerizas y gallineros, presentan fallas muy serias en cuanto a ubicación, construcción, materiales empleados, estado de conservación, orientación, superficies, etc.*”;<sup>434</sup>

En segundo lugar a esto se le debía agregar el problema de los baños “ (...) *carecen de servicios sanitarios adecuados; el internado de varones dispone sólo de una pésima letrina inaceptable por su ubicación y construcción;*”<sup>435</sup>. A lo cual se le sumaba la inexistencia de alojamiento para las becarias en el establecimiento.

---

<sup>432</sup> Idem

<sup>433</sup> Idem, págs 4

<sup>434</sup> Comisión Especial, Instituto Normal rural (s/f) Reorganización del Instituto Normal rural, Estación González, San José ; pág 1; (fines 1957?)

<sup>435</sup> Idem

En tercer lugar el problema del agua y las cañerías “ *existen dos aljibes y un pozo con molino; el pozo sólo con agua en cantidades muy limitadas, en invierno o en épocas lluviosas, siendo inadecuadas las cañerías por estar hechas con caños de media pulgada (12mm) que se obstruyen fácilmente con el salitre; un aljibe ubicado entre el edificio escolar y el comedor, cuyas aguas no son potables por tener filtraciones, que no se sabe si provienen del pozo negro o de las cañerías que desaguan de las piletas de cocina;* ”<sup>436</sup>

En cuanto al predio y en relación con las actividades agronómicas la inexistencia de riego en huertas y su disposición , según la comisión, “ *(..) para que el becario trabajase en un ambiente en el cual los plantíos, cultivos, etc., se ajustaran a normas correctas, habría que remodelar más del 80% de lo existente* ”<sup>437</sup>

En relación al funcionamiento el hecho de no ser internado obstaculizaba la concurrencia regular del profesorado “ *En el pasado curso de 1957 entre el profesorado designado existían tres radicados en Montevideo.- Uno de ellos asistió regularmente pero con la condición de hacerlo una sola vez por semana; otro dio sólo dos clases y el 3º no concurrió a dictar sus clases.- Este hecho ocurrió en años anteriores.-* ”<sup>438</sup> Como solución futura de ese problema recomendaba el traslado cercano a Montevideo para asegurarse la asistencia y en caso contrario obligando al profesorado a vivir en el establecimiento.

Respecto del edificio de la Escuela Consolidada la comisión evaluó las múltiples ventajas del mismo En relación con el profesorado la ubicación aseguraría una asistencia regular.

En cuanto a las características de la zona la comisión consideró “*que justifican el traslado del Instituto a Cruz de los Caminos.-Un recorrido de 60 km. Abarcando zonas de tres escuelas que funcionan en distritos próximos al de la Consolidada, (...) respecto a la obra que puede realizarse con el fin de mejorar el standard de vida y nivel cultural, trabajo éste que deber servir de base al entrenamiento de los becarios en sus prácticas de Sociología Rural y*

---

<sup>436</sup> Comisión Especial, Instituto Normal rural (s/f) Reorganización del Instituto Normal rural, Estación González, San José ; pág 2; (fines 1957?)

<sup>437</sup> Idem ; pág 1

<sup>438</sup> Idem ; pág 2

*Actividades Agronómicas.*-<sup>439</sup> En este sentido, la comisión recomendó el traslado del Instituto al local de la Escuela Consolidada.

Rasgos del proyecto de formación de maestros en su vinculación con proyectos educativos: escuelas granja y núcleo experimental de La Mina

La Escuela Granja:

Según el testimonio escrito de Abner Prada, Inspector de Escuelas Granja en 1957, el trabajo en su escuela Granja de Colonia Italia en el año 1945 fue una experiencia rica en logros.

Era la escuela N° 17 de Colonia Italia del departamento de San José. Estaba instalada en una zona agrícola con 127 familias asentadas desde el principio de siglo sobre una extensión de 6.000 hectáreas. Los predios oscilaban entre 35 y 40 hectáreas. Recuerda que el enfoque de trabajo lo sustentó en tres pilares conceptuales aportados por Agustín Ferreiro y Julio Castro.

El primero *“la escuela será hasta el último centímetro de superficie comprendida en un círculo de cinco Km de radio”*<sup>440</sup>, el segundo *“Todo ser humano, habitante de la zona, sea cual sea la edad y condición será considerado como estudiante de la escuela”*<sup>441</sup> y el tercero *“la escuela procurará sacar todas las consecuencias pedagógicas... del trabajo cotidiano, tanto en la escuela como en la comunidad”*<sup>442</sup>

Con este sentido y bajo estos criterios teóricos organizó su escuela. De acuerdo con él el principio pedagógico lo sustentó en la participación activa de los estudiantes en establecer y mantener una granja. Así organizó los estudiantes en cinco equipos que llevaban los nombres de los distintos grupos indígenas uruguayos. Cada tribu se componía de catorce estudiantes de diferentes edades y pertenecientes a distintos grados y que elegían de entre ellos su “cacique” de equipo. El jefe o cacique distribuía tareas, orientaba a los más chicos y cumplía el papel de nexo con los maestros, el experto y el peón.

---

<sup>439</sup> Comisión Especial, Instituto Normal rural (s/f) Reorganización del Instituto Normal rural, Estación González, San José ; pág 3

<sup>440</sup> AAVV, “Dos décadas en la historia de la Escuela Uruguaya. El testimonio de los protagonistas. Revista Educación del Pueblo, 1987. Pág 78

<sup>441</sup> AAVV, “Dos décadas en la historia de la Escuela Uruguaya. El testimonio de los protagonistas. Revista Educación del Pueblo, 1987. Pág 78

<sup>442</sup> Idem

Las actividades eran variadas desde la huerta, el jardín, los colmenares, los viveros, la cría de conejos, aves, cerdos y gusanos de seda. Los vecinos con experiencia eran incorporados a la escuela para ayudar a resolver los trabajos.

La metodología era experimental, de observación, investigación y luego experimentación. Sólo un 30% del tiempo era en el aula y el 60% de trabajo.

En su testimonio escrito recuerda los logros. Desde la instalación del apiario con unas doce colmenas cuya miel la vendían para comprar materiales de trabajo como libros para la biblioteca. Recuerda la mejora de la ración de cerdos de raza mezcla de maíz, remolacha y col que trajo aparejado beneficios a los criaderos de la zona que compraban en la escuela. Recuerda que las actividades de taller sirvieron no solo para reparar y construir pequeños muebles, sino que esas actividades permitieron a los niños el manejo de herramientas y la aplicación de conocimientos matemáticos y de geometría.

La evaluación de Prada de la relación de la escuela con la comunidad “(...) *lo compartíamos todo. Cuando la escuela tuvo algo que ofrecer lo intercambio o lo vendió al costo. La escuela fue de la comunidad*”<sup>443</sup>. Lo fue en tanto trabajaron en conjunto frente a sus problemas concretos como por ejemplo en el combate a la langosta, organizando el trabajo y asociándose con instituciones existentes en la comunidad como la de fomento rural. Con ella compartieron equipos para combatir plagas, hicieron gestiones conjuntas por la carretera, la luz y el teléfono público, construcción del local de la sociedad y la cancha de deportes.

Valora también los logros de los Clubes Agrarios Juveniles en tanto permitió la reflexión sobre el trabajo y a partir de ella lograr que en la cría de cerdos y pollos en las casas se aplicaran criterios sanitarios y alimentarios homogéneos. Por otra parte, junto a estos proyectos productivos impulsaron el deporte, el teatro, la recreación y el intercambio con otros clubes en visitas y paseos

### El Núcleo experimental de la Mina en Cerro Largo: características del modelo educativo y sus logros

El 7 de octubre de 1954<sup>444</sup> el grupo de Inspectores Regionales aprobaron el proyecto del maestro Miguel Soler de creación de un Núcleo Escolar en la zona de La Mina del departamento de Cerro Largo. Dicho proyecto tomó como modelo de referencia la experiencia

---

<sup>443</sup> AAVV, “Dos décadas en la historia de la Escuela Uruguaya. El testimonio de los protagonistas. Revista Educación del Pueblo, 1987. Pág 83

<sup>444</sup> Idem; Cap. 5

de los núcleos escolares bolivianos y fue una forma “(...) *de organización de escuelas para trabajar en estrecha colaboración en el cumplimiento del programa escolar y de un plan de mejoramiento del medio.*”<sup>445</sup>

Según el testimonio escrito de Soler <sup>446</sup> estaba compuesto por una red de siete escuelas rurales y un equipo técnico integrado por maestros y personal de los Ministerios de Salud Pública y Ganadería y Agricultura. Se ubicaba al sur del arroyo de la Mina y contaba con una población de 2536 habitantes de las cuales el 30% de los mayores de 15 años era analfabeto, porcentaje que aumentaba al 53% en la zona de María Isabel. Pertenecía a una zona agrícola de pequeñas explotaciones familiares que convivía con establecimientos ganaderos de 10000 hectáreas y familias sin tierra. El contexto social era crítico en tanto presentaba además indicadores de problemas de salud, nutrición, vivienda y recreación.

El propósito educativo era la educación de los niños de acuerdo con el programa de 1949 y la educación de la comunidad en función de las necesidades del medio.

Los objetivos estratégicos del proyecto incluían la investigación completa de las características y las condiciones de vida del rancharío y de la zona. En segundo lugar el ensayo de métodos de educación de adultos tendientes al mejoramiento integral en lo económico, cultural y moral. En tercer lugar el ensayo de métodos de alfabetización de adultos. En cuarto lugar la experimentación de la gestión educativa coordinada de las escuelas y la formación de los maestros en técnicas y recursos consistentes con las exigencias del rancharío y del campo. En quinto lugar servir de zona de observación para estudiantes de los Normales Rurales y de Melo. En sexto lugar la conexión de la acción de la escuela con todos los organismos estatales interesados en la solución del problema del rancharío y el aumento del bienestar general de la zona.

El personal se componía de 17 maestros y directores de las escuelas y nueve profesionales especializados en la producción de material audiovisual, educación estética, hogar, experto agrario y peón, experta en manualidades femeninas, dos enfermeras del ministerio de Salud y un ingeniero agrónomo del Ministerio de Ganadería. Estos profesionales eran responsables de reforzar la enseñanza con los niños, desarrollar proyectos educativos con adultos y formar a maestros con cierto grado de polivalencia.

---

<sup>445</sup> CONSEJO NACIONAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL, SECCION EDUCACION RURAL (1959), *A propósito de la educación Rural en el Uruguay*; julio, pág4;

<sup>446</sup> AAVV, “Dos décadas en la historia de la Escuela Uruguaya. El testimonio de los protagonistas. Revista Educación del Pueblo, 1987;

### Fundamentos ideológicos del proyecto

La visión de futuro optimista del proyecto educativo, que de acuerdo con Soler, apuntaban a “(...) *liberar al campesinado uruguayo de una situación de progresiva marginalidad socio-económica*”<sup>447</sup>

La educación concebida como Educación Fundamental, como factor de cambio y desarrollo que toma “*los intereses de(...) (la) comunidad, como palanca esencial, pretende abarcar todos los sectores de la vida humana (...) apoyándose en la realidad para superarla paso a paso sin ruptura con la concepción que de la vida tienen las gentes.*”<sup>448</sup>

El proyecto entendía que la escuela podía operar como factor de cambio social “*si se aplican métodos de educación de adultos que tiendan al mejoramiento integral de las condiciones de vida y a la supresión de las causas que determinaron su aparición*”<sup>449</sup> El criterio integral de la educación significaba la posibilidad que ella fuera abordada desde la perspectiva de distintas áreas disciplinares salud, agrónomos y educadores en tanto los problemas eran vividos por la gente como una unidad. Y el segundo principio de una educación integradora en el sentido de estar dirigida a todas las edades con énfasis en los jóvenes y las mujeres.

Una concepción de educador que “*(...) ponga al alcance de las gentes estímulos y razones para que ellas ansíen vivir en ese mundo mejor y, por sus fuerzas, hagan posible su advenimiento. El maestro (...) ocupa su puesto de vecino para despertar y poner en juego las fuerzas de los demás, crear sentido de autorresponsabilidad, hacer (...) sentir el legítimo orgullo de haber creado una vida más plena*”<sup>450</sup>

### La cultura educativa del núcleo

En la memoria de la maestra Susana Iglesias, maestra del Núcleo, Soler como director estimuló el trabajo en equipo “*(...) propiciaba el intercambio con otros docentes (...) aprendíamos mucho unos de otros. Lo que teníamos en la mesa era de todos. Discutíamos los*

---

<sup>447</sup> AAVV, “Dos décadas en la historia de la Escuela Uruguaya. El testimonio de los protagonistas. Revista Educación del Pueblo, 1987;pág 105

<sup>448</sup> Idem

<sup>449</sup> Idem; pág. 106

<sup>450</sup> Idem

*fines de semana todos los temas, las ideas pedagógicas, técnicas, pero nunca discutíamos las personas*”<sup>451</sup>

Para la maestra Claír Farías el trabajo docente compartido le hizo sentir momentos de felicidad “ (...) el trabajo juntos, de los distintos docentes, me hacia muy feliz; (...) sabias que ante cualquier problema concurríamos a un compañero....había sentido de compañerismo y respeto... éramos un equipo de trabajo. (...) hacíamos las planificaciones entre todos.”<sup>452</sup>

La enfermera del Ministerio Clementina Pérez valoraba el trabajo en equipo y la planificación con los maestros “(...) lo primero que hacia era reunirme con el maestro. Nos sentábamos a planificar y él me daba todos los casos que se le habían planteado en la semana. Después yo visitaba las familias (...) (y) le transmitía al maestro todo lo que había encontrado en su zona (...)”<sup>453</sup> En función de ese diagnóstico el maestro organizaba el tipo de actividades con los vecinos. Evocaba su trabajo educativo con el tema de la alimentación del bebé “(...) la gente traía los alimentos (...) si había que enseñar a hacer una salsa blanca, un jugo, lo hacíamos después con las madres. (...) Los especialistas apoyábamos a los maestros en sus actividades sociales.”<sup>454</sup>

Los esfuerzos de los maestros y enfermera en la mejora de la salud apuntaron a resolver enfermedades relacionados con las infecciones provocadas por la vinchuca, la desnutrición, lombrices, bocio y rabia en perros. Asimismo se orientó a la mujer embarazada, orientación de partos, atención de lactantes con el apoyo del Centro de Salud de Melo.

El impulso de actividades de cuidado de la salud tuvo como efecto que el vecindario, y ante los obstáculos del Ministerio de Salud Pública, abriera una policlínica, sintiera la necesidad de tenerla en forma privada y administrada por ellos mismos El 4 de julio de 1957 lograron fundarla en la sede de la escuela central del Núcleo con un servicio integral de atención en medicina y odontología. En 1959 los socios ascendían a 100 familias.

Las tarea de apoyo al maestro incluía el trabajo agronómico. Este tenía el doble propósito de mejorar la alimentación e impulsar las actividades de huerta en la escuela y el vecindario. El experto agrario del Núcleo Béder Yáñez recuerda las características del trabajo en los siguientes términos “ *Mi trabajo consistía en recorrer las escuelas y hacer una tarea con el*

---

<sup>451</sup> CORONEL, Ma. Hortensia, SANSÓN Tomás, (1999), El primer Núcleo Escolar Experimental de la Mina Informe testimonial. Monteverde, Montevideo., pág 28.-

<sup>452</sup> Idem

<sup>453</sup> Idem.pág. 46

<sup>454</sup> Idem.pág. 47.



*maestro y el niño (...) en la escuela. El maestro formaba equipos (...) y ahí se impartía cómo preparar la tierra y cómo formar un cantero (...) cómo se plantaba no sólo las hortalizas y las plantas de asiento, sino de almácigo y después eso el maestro lo tomaba para trabajar en clase.*”<sup>455</sup> También él las impulsaba en la comunidad. Recuerda que entre 1956 y 1957 hubo un gran impulso de campañas de huertas familiares que contaron con la receptividad en el vecindario “ *La mayoría de los vecinos tenían huerta. (...) Decían que los padres les habían enseñado de una manera (...) y no iban a cambiar. (...) Pero, como veía que el vecino tenía buenos resultados y las plantas (...) eran más grandes, que las verduras no se enfermaban, entonces se animaban y decían (...) ahora sí voy a recibir de ustedes lo que tengan*”<sup>456</sup>

El Núcleo introdujo en el medio una nueva cultura agronómica con la introducción del maíz de guinea, el sudan grass, la remolacha forrajera y la distribución de estacas de sauces, álamos y mimbres. Este cambio cultural se sintetizó con la fundación en 1959 de la Sociedad Vecinal por el Fomento Rural de La Mina. Un tiempo después y ante las gestiones del Núcleo los jóvenes agricultores de la zona lograron que el Banco de Cerro Largo les diera préstamos.

#### Otros logros educativos del Núcleo

De acuerdo con el testimonio escrito de Soler el Núcleo experimentó un crecimiento del 25% de la matrícula, pasando de 513 estudiantes en 1954 a 642 en 1960. En términos comparativos, señala Soler, fue un resultado superior al de las escuelas rurales comunes en tanto su crecimiento fue en la misma fecha de un 1,2%<sup>457</sup>

En cuanto a la calidad del proceso de enseñanza, evalúa que fue superior que las escuelas rurales no nucleadas. Entre los indicadores, señala la regularidad en el funcionamiento del comedor escolar donde los niños colaboraban en la producción y preparación de los alimentos.

Entre otros indicadores incluye, la conservación y decoración de los locales escolares; la organización de excursiones y actos con otras escuelas. El funcionamiento de cooperativas escolares, la fundación de escuelas.

---

<sup>455</sup> CORONEL, Ma. Hortensia, SANSÓN Tomás, (1999), El primer Núcleo Escolar Experimental de la Mina” Informe testimonial. Monteverde, Montevideo.pág. 50

<sup>456</sup> Idem.

<sup>457</sup> AAVV, “Dos décadas en la historia de la Escuela Uruguaya. El testimonio de los protagonistas. Revista Educación del Pueblo, 1987; cap 5

En cuanto a los resultados de aprendizaje señala, entre otras cosas, el hecho de la incorporación de nuevos métodos de enseñanza tuvo como producto el mejoramiento en lectura y la expresividad del niño por medio de actividades de juego, danza, títeres y proyección de películas. A esto contribuyeron la publicación de revistas infantiles, la producción de materiales de lectura y la ampliación de las bibliotecas.

La educación de la mujer apuntó a la alfabetización y a mejorar aspectos relacionados con el cuidado de los niños, el arreglo del hogar, la alimentación, la construcción de muebles y útiles. La metodología fue práctica y se combinaban la educación individual en el hogar, en la escuela y en la casa de una vecina con todas las mujeres.

### La crisis del Núcleo Escolar de La Mina.

El 13 de marzo de 1961, la nueva mayoría blanca del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal resolvió interrumpir el proceso de expansión del modelo de Núcleos Escolares decidido por la administración anterior.

En la carta de renuncia al cargo de director, a pesar de la angustia, Soler visibilizaba con lucidez lo que estaba en juego: *“La experiencia de muchos años me ha enseñado que la educación no puede dar la espalda a la vida. Ella es parte de la vida misma (...) Cuando por primera vez actué frente a niños descalzos, sucios, hambrientos (...) comprendí que ser educador era realmente un compromiso simultáneo con la realidad cargada de problemas y el ideal poblado de esperanzas”*<sup>458</sup> Y sostenía que la función de la educación en condiciones de miseria, ignorancia y desesperación humana es contribuir, junto con médicos y agrónomos a la tarea colectiva de *“(...) hacer resurgir en el hombre el ansia de la vida plena”*<sup>459</sup>.

Luego de evocar la pobreza y el analfabetismo imperante en el continente y su aprendizaje en Crefal acerca de la responsabilidad del maestro, confrontó la ideología del Dr. Felipe Ferreiro para quien *“el hombre de nuestros campos disfruta ... de un mismo nivel de vida que el de las ciudades”*<sup>460</sup>. Soler confrontaba en su carta lo que Ferreiro no quería o importaba ver, en los siguientes términos *“Hoy no solo se ha agudizado la pobreza general de los campesinos, sino*

---

<sup>458</sup> ANEP, CODICEN (2009); Miguel Soler, Lecciones de un maestro; Uruguay; pág 139

<sup>459</sup> Idem; pág 140

<sup>460</sup> Idem; pág 147

*(...) el descreimiento en las posibilidades de la vida rural y el ansia de retomar la ruta de progreso emigrando a las ciudades (...). No existe en nuestra patria ningún esfuerzo organizado por enfrentar la realidad. Artigas continúa esperando quien prosiga su obra de transformación agraria. Nuestras producciones rurales básicas están estancadas pese al formidable avance universal de la técnica.”<sup>461</sup>*

La carta culmina con el pedido de aceptación de renuncia como director del Núcleo y la significación del hecho “*Con ello se cierra un episodio más en la lucha del magisterio rural. No hemos alcanzado aún el triunfo, ni aceptamos sentirnos derrotados (...) Y la fe en nuevas jornadas, luminosas y fecundas, no nos abandonará jamás.*”<sup>462</sup> Firma Miguel Soler.

#### 5.4) Vicisitudes, dificultades y conflictos pre-institucionales del nuevo proyecto del Instituto Normal Rural .

En los días finales del mes de febrero y principios de marzo de 1958 se puso en debate la existencia misma del Instituto Normal Rural y el proyecto de creación del organismo Sección Educación Rural. El debate tuvo como protagonistas al magisterio, inspectores y el consejero de Enseñanza Primaria y Normal Enrique Santías. Su escenario fue la sala Gómez Ruano del Museo Pedagógico.

Se abrió con la intervención del director Homero Grillo realizando una defensa de la institución. Luego de defender la idea de la existencia de diferencias en el trabajo educativo del maestro rural respecto del maestro urbano- según el periodista del diario La Mañana- Grillo fundamentó la necesidad de la institución en los siguientes términos “*(...) el maestro rural necesita una preparación que lo habilite, que lo capacite para que no huya del campo. Es necesario que el maestro pueda sentir que su trabajo le gusta y para que esto suceda, es indispensable darle técnicas especiales y esa es la función del Instituto Normal Rural.*”<sup>463</sup>

En segundo lugar, defendió las ventajas del nuevo proyecto reformulado para el Instituto sosteniendo “*la conveniencia de trasladar el Instituto a Cruz de los Caminos en Canelones, a 40 kilómetros de Montevideo, en vez de Estación González, donde el edificio no está en*

---

<sup>461</sup> ANEP, CODICEN (2009); Miguel Soler, Lecciones de un maestro; Uruguay; pág 141

<sup>462</sup> Idem; pág 144.

<sup>463</sup> Diario La Mañana (marzo, 1958) Esclarecen problemas de educación rural en las Jornadas Magisteriales

*condiciones, ubicado a 119 kilómetros de la capital, por lo que muchos profesores no pueden ir y regresar en el día.*”<sup>464</sup>

Luego de hacer uso de la palabra el director, la becaria del año 1957 Costa defendió el trabajo del equipo directivo integrado por los directores Homero Grillo, Weyler Moreno y la docente Ana María Angione.

El periodista recogió su impresión de lo expresado por Costa en los siguientes términos “ (...) *narró cómo cambió su actitud. Era maestra de una escuela rural mal ubicada y pensó que al ir al Instituto, tendría méritos para acercarse a la ciudad, lo que era su anhelo. Sin embargo, una vez que estuvo en él y trabajó con verdaderos maestros rurales, con gente enfervorizada por la misión, comprendió ésta y no sintió más deseo del traslado a la zona urbana.*”

Este aprendizaje en los deseos renovados de desarrollo profesional en el campo – relata el periodista- fue posible por el liderazgo docente de los directores “(...) *esa transformación obra del director señor GRILLO Y DE LOS MAESTROS Moreno y señora. De ellos ha aprendido que está capacitada para llevar al campo la enseñanza adecuada y aplicarla con fervor indeclinable.*”<sup>465</sup>

Acto seguido, hicieron uso de la palabra la estudiante-becaria Citraro refiriéndose en términos similares a los de Costa y luego el maestro-estudiante Mendivil como portavoz del grupo de estudiantes del año 1957.

Mendivil defendió la formación recibida en el instituto en tanto “(...) *aunó voluntades e ideas creando un espíritu, para enfrentar el problema de la educación rural, no para soslayarlo*”<sup>466</sup> Y porque aprendió “(...) *técnicas modernas (...) que serán una eficaz ayuda para un trabajo de proyecciones en el seno de la comunidad.*”<sup>467</sup>

Hasta ese momento predominaba el consenso del magisterio hasta que intervino el consejero Enrique Santías. Su posición era favorable a la propuesta del magisterio de creación de la Sección Educación Rural y la extensión de los Núcleos Escolares, mas no respecto al nuevo proyecto del instituto normal rural. De acuerdo con el periodista “ (...) *el gobernante ... considera innecesaria la existencia del Instituto Normal Rural cuyos estudiantes deberían incorporarse al Núcleo Experimental de Educación que en La Mina funciona dirigido por Miguel Soler(...)*”<sup>468</sup>

---

<sup>464</sup> Idem

<sup>465</sup> Diario La Mañana (marzo, 1958) Esclarecen problemas de educación rural en las Jornadas Magisteriales

<sup>466</sup> Idem

<sup>467</sup> Idem

<sup>468</sup> Idem

Frente a la negativa del Consejero, Soler salió al cruce en la defensa de la necesidad de su existencia. Argumentó que la expansión y el éxito del sistema de Núcleos Escolares dependían de la existencia de maestros muy bien formados. De acuerdo con el periodista, Soler se refirió al “(...) *plausible... afán de multiplicar los Núcleos pero señala el peligro de hacerlo sin maestros capacitados. En zonas difíciles deben ir maestros muy bien equipados. De lo contrario fracasarán.*”<sup>469</sup>

La intervención de Soler culminó con el apoyo expreso al proyecto integral del sindicato e inspectores regionales puesto a consideración de las autoridades. Según el periodista, para aquél era una exigencia “(...) *debe crearse la sección de Educación Rural, radicarse el Instituto Normal Rural en lugar adecuado y extender los Núcleos pero con mucho cuidado y cautela, sin olvidar las Misiones Socio-pedagógicas, tema que después deberá tratarse.*”<sup>470</sup>

El Inspector Brayer tomó la palabra para respaldar la eficacia del trabajo de Grillo y el equipo directivo del año 1957, lo que provocó el aplauso unánime de los asistentes. Luego de señalar las dificultades en la reformulación del currículo de formación para mejorar el trabajo agronómico y la experiencia en el trato con la gente, se opuso a la idea del Consejero Santías “(...) *Los maestros deben ir al núcleo pero éste no puede convertirse completamente en centro de formación magisterial, porque tiene una tarea concreta en La Mina, de ahí que el Instituto Normal Rural colme una sentida necesidad nacional como se ha podido demostrar en las Jornadas.*”<sup>471</sup>

Por último el profesor del Instituto Normal de Montevideo De Giorgi tomó la palabra y luego de historiar la evolución de la educación rural en América Latina apoyó la necesidad de la existencia del Instituto Normal Rural. “ (...) *el lema de Unesco no nos sirve: que la preparación del maestro rural sea igual a la del urbano. Nosotros queremos que el maestro rural tenga una capacitación más integral y especializada y debemos buscar los medios más eficaces para lograrlo.*”<sup>472</sup>

---

<sup>469</sup> Diario La Mañana (marzo, 1958) Esclarecen problemas de educación rural en las Jornadas Magisteriales

<sup>470</sup> Idem

<sup>471</sup> Idem

<sup>472</sup> Diario La Mañana (marzo, 1958) Esclarecen problemas de educación rural en las Jornadas Magisteriales

Con el logro de puestos de poder por parte del movimiento por una nueva educación rural, a punto de partida de la creación de la Sección Educación Rural de fecha 15 de mayo de 1958 como organismo asesor del Consejo<sup>473</sup>, pudo obtener la continuidad de Grillo y Moreno en los cargos directivos y el traslado “provisorio”<sup>474</sup> del instituto a la escuela consolidada de Cruz de los Caminos para cursillos de verano. La tardanza en las resoluciones- mes de octubre-<sup>475</sup> implicó la no apertura de los cursos regulares de especialización en el local viejo de Estación González del departamento de San José.<sup>476</sup>

En febrero y marzo de 1959 el problema de la “provisoriedad” del Instituto volvió a plantearse. Las razones de ello no son claras para mí, sí fue una cuestión de recursos<sup>477</sup> o la concepción misma del proyecto.

El grupo de becarios del cursillo de verano del mes de enero emitió una declaración a la opinión pública, luego de realizar una asamblea general.<sup>478</sup> En esa declaración se le solicitaba al Consejo que “(...) *Ante la posibilidad de que esta situación perdure en perjuicio de la capacitación que necesitan los maestros rurales, esta Asamblea general, por unanimidad, resuelve: 1) Solicitar al Consejo de Enseñanza Primaria y Normal que adopte con la mayor urgencia las siguientes medidas: a) Habilitar el local de Cruz de los Caminos como sede del Instituto Normal Rural. b) Disponer el funcionamiento regular de este Instituto para el año en curso.*”<sup>479</sup>.

Diecinueve días después el Consejo resolvió el traslado definitivo y el inicio a partir del 15 de abril de los cursos regulares.<sup>480</sup> Sin embargo, ante la ansiedad de los cursillistas por miedo a la no apertura de cursos, las demandas al Consejo volvieron a manifestarse al mes siguiente.

---

<sup>473</sup> LEGISLACIÓN ESCOLAR (1958)– Consejo de Educación Primaria y Normal, Tomo XX; resolución 15 de mayo.

<sup>474</sup> Memorando del Instituto Normal Rural 1957- febrero de 1961; pág 2.

<sup>475</sup> Idem.

<sup>476</sup> Idem

<sup>477</sup> La Mañana, (1958), No funciona todavía el instituto normal rural pese a que cuenta con director y personal, en: Montevideo

<sup>478</sup> El País, 30/01/1959, Juzgan indispensable el traslado del instituto normal rural Montevideo

<sup>479</sup> El País, 30/01/1959, Juzgan indispensable el traslado del instituto normal rural Montevideo

<sup>480</sup> Memorando del Instituto Normal Rural 1957- febrero de 1961; págs 11-12

María Zulma Escamel, Celia Camacho, José María Viera y Jesús María Gutiérrez designados como portavoces del segundo cursillo de verano, a pocos días de finalizarlo, fueron al diario El País para publicar la postura de su grupo en defensa del nuevo proyecto de formación.<sup>481</sup>

El periodista sintetiza la percepción de las cursillistas en los siguientes términos” (..) *el problema comenzó en 1957, al presentarse un proyecto de educación rural que comprendía cuatro puntos básicos: (...) De estos cuatro sectores hay tres funcionando,(...) Falta lo que se refiere al Instituto Normal Rural, que incluye su funcionamiento regular (no trabajó durante el año pasado), el traslado del Instituto y la aprobación del proyecto integral. Con respecto al local,(...) de Cruz de los Caminos(...) llena todos los requisitos por su posición y las posibilidades que ofrece para cumplir un régimen de internado”.*

En mi interpretación el problema para el Consejo era el director del instituto quien no poseía el segundo grado, requisito instituido para la provisión de cargos directivos.

El 9 de abril resolvieron llamar a aspiraciones para proveer el cargo de director.<sup>482</sup> Entre ocho aspirante, el Consejo designó a Homero Grillo como director interino el 21 de mayo,<sup>483</sup> lo cual tuvo como consecuencia la postergación de los cursos regulares para el 15 de junio, cuando la estrategia curricular había sido diseñada para ocho meses de formación.<sup>484</sup>

##### 5.5) Inserción del proyecto fundacional y la significación para el magisterio

El día 15 de junio de 1959 se inauguró oficialmente los cursos regulares. Con la presencia de autoridades y estudiantes, y luego de cantar el himno, hicieron uso de la palabra su director, el Inspector técnico Sr. Pedro Pereira y el Director del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal Nicasio García.<sup>485</sup>

De acuerdo con el periodista del diario Acción, Grillo “ (..) *puso de manifiesto su emoción al concretar la regularización del funcionamiento del Instituto Normal Rural en Cruz de los*

---

<sup>481</sup> El País, 23/02/1959, Los maestros señalan la necesidad de reorganizar el instituto normal rural : Montevideo

<sup>482</sup> Memorando del Instituto Normal Rural 1957- febrero de 1961; págs 11-12

<sup>483</sup> Idem

<sup>484</sup> Idem; pág 13.

<sup>485</sup> Diario Acción, 16/06/1959, artículo titulado Se inauguró en Canelones el Instituto normal rural; Montevideo.

*Camino, luego de un año y medio de lucha.*” Luego de señalar su fe en el trabajo futuro del equipo directivo expresó a los estudiantes-maestros allí presentes la significación del momento para el magisterio rural *“Estos treinta maestros rurales que representa a todo el país –dijo- tienen todas nuestras esperanzas y serán capaces de superar las limitaciones conocidas de una obra nueva. Más aún, en los errores de otros y en nuestros propios errores se ha de formar el cimiento del triunfo”*.<sup>486</sup>

Acto seguido y luego de anunciar los nuevos programas y métodos de trabajo con los cuales se formarían los maestros, señaló la trascendencia nacional y las características heroicas de esos maestros, en tanto el nuevo proyecto era una respuesta a la crisis del país. De acuerdo con el periodista, Grillo aseguró que *“(…) tendríamos que hacer una especie de juramento prometiéndonos no defraudar tanta ilusión de maestros y de quienes creen en la capacidad de la educación para hacer mejor una sociedad donde tanto falta por andar aún. Los maestros debemos trabajar fuerte, en estos momentos de crisis nacional, en una labor callada y sacrificada que honre a la Escuela Rural como homenaje a la patria.”*<sup>487</sup>

Para el inspector Pereira la trascendencia de la inauguración marcaba *“(…) el comienzo de una capacitación del magisterio que lo habilite para actuar con eficiencia en las escuelas rurales, salvando el error de dotar de la misma formación al maestro para la ciudad y para el campo, dos medios con problemas sociales y educativos distintos.”*<sup>488</sup>

Asimismo señaló – de acuerdo con el periodista - el papel que tenía la escuela en la transformación del medio rural *“la Escuela Rural aparecía como la única esperanza de transformación campesina y que si bien no podrían realizarlo todo, pues tienen sus fines específicos, debe constituirse en guía, piloto, faro, de esa transformación.”*<sup>489</sup>

Finalmente para el Prof. Nicasio García, el hecho de la inauguración era la concreción de una vieja aspiración como consejero *“(…) dejar establecido el Instituto Normal Rural que podrá solucionar en parte los problemas rurales del campo, mayores y más olvidados que los que*

---

<sup>486</sup> Diario Acción, 16/06/1959, artículo titulado Se inauguró en Canelones el Instituto normal rural; Montevideo.

<sup>487</sup> Idem

<sup>488</sup> Idem

<sup>489</sup> Diario Acción, 16/06/1959, artículo titulado Se inauguró en Canelones el Instituto normal rural; Montevideo.



*tiene la ciudad.*”.<sup>490</sup> Y luego observó que la escuela podía contribuir al cambio en el marco de otras reformas. En este sentido el periodista escribió lo dicho por García en los siguientes términos “ (...) *la Escuela Rural será un instrumento decisivo para la superación del campo si el Gobierno le presta la debida atención integral.*”<sup>491</sup>

## LAS CONDICIONES INTERNAS DE BASE

### Área de indagación 6

#### 6.1) Biográficas.

##### El director

De acuerdo con la biografía reconstruida por Marita Sugo<sup>492</sup> Homero Grillo nació el 9 de marzo de 1906 en Molles de Porrúa del departamento de Río Negro. El padre era comerciante y luego de su fallecimiento en 1915, la familia se trasladó a vivir en el barrio de Sayago de Montevideo. En su adolescencia combinó el estudio con el trabajo. Fue electricista, empleado de la Corte Electoral, mecánico dentista, chacarero del departamento de Lavalleja hasta guarda de tranvía en Montevideo. En lo político-partidario adhería al “Carnelismo”<sup>493</sup> fracción radical del Partido Nacional.<sup>494</sup>

---

<sup>490</sup> Idem

<sup>491</sup> Idem

<sup>492</sup> SUGO, Marita (1986), Homenaje a Homero Grillo, en Revista de la Educación del Pueblo; Nº 33, Montevideo, Uruguay.; pág 76. Esposa de Grillo a partir del año 1962

<sup>493</sup> ZUBILLAGA, Carlos (1979), Las disidencias del tradicionalismo. EL radicalismo Blanco., Colección Pasado inminente; Clae; caps IX a XII. Sector del partido nacional fundado en 1921 y liderado por Lorenzo Carnelli De acuerdo con Zubillaga el radicalismo lo era por sus ideas innovadoras en lo político-partidario de respeto al pluralismo interno y a la tradición oribista “traicionada por el Herrerismo”; Obrero en el sentido de protección de los derechos laborales y salario justo como eje central del partido, reforma fiscal basada en la “proporcionalidad degresivamente progresiva” y el rechazo a la uniformidad de los impuestos, imponible a la propiedad inmueble; en lo económico impulsando la explotación intensiva, mixta e integral y la oposición al sistema de monocultura-agrícola y ganadero; rechazo al latifundio y minifundio y reestructuración de la tenencia o “democratización” de la tierra dirigida al fomento de la agricultura y la colonización científica que le de seguridad al agricultor, entre otras.

<sup>494</sup> Notas de campo sobre encuentro con familiar de Homero Grillo.

Su trayectoria profesional se inició el 3 de agosto de 1932 como Director de la Escuela Rural N° 78 en el Bañado de Medina del departamento de Cerro Largo. De acuerdo con Sugo allí comenzó su gran pasión por el conocimiento de la botánica y la zoología “(...) *se relacionó con los ingenieros agrónomos y estudiantes de Agronomía que hacían sus prácticas y comenzó a estudiar sistemáticamente ...botánica y zoología (...) pasión (...) (que) lo acompañó toda su vida*”<sup>495</sup>.

Trabajó en esa escuela hasta 1936. En el mes de octubre de ese año eligió ejercer en la Escuela Rural N° 68 de Sauce de Causpá en el Departamento de Florida hasta el año 1942. En ese año se trasladó a la Escuela Granja N° 16 de Ortiz en el departamento de Lavalleja.

En la memoria de Abner Prada quedó grabada la imagen de Homero de la etapa profesional compartida a partir de 1944, con la experiencia de las escuelas granjas “ *Conocí a Homero cuando empezamos el trabajo en las escuelas granjas y él nos hacía llegar estacas de álamo A.M., huevos seleccionados de gallinas Leghorn para inocular, bulbos de gladiolos y “semillas” de gusanos de seda y nos escribía como había hecho (...) y recomendándonos*”<sup>496</sup>

De acuerdo con él, Grillo “*era un campesino por ancestro; tenía la paciencia, la ingenuidad y la pureza de un campesino. Se dedicó a enseñar a plantar (...) y el sí podía formar al hombre capaz de vivir en las cinco hectáreas como vivieron sus antepasados granjeros*”<sup>497</sup>

En esa fecha Homero tenía doce años de experiencia profesional que supo sintetizar en su trabajo remitido en el año 1944 al Congreso de Maestros de la Federación de Asociaciones de Maestros del Uruguay “*Algunas de las observaciones sobre el medio rural agrario, después de doce años de trabajos en escuelas campesinas*”<sup>498</sup>

El efecto del trabajo educativo de Homero con los vecinos de Barrancas de aquella época, fueron recogidos en el año 1961 por Julio Castro. Juan García, un vecino de la escuela, le daba a Julio su testimonio de la tarea educativa de Homero en la zona “*Les enseñó mucho a los botijas en cuestiones de granja y a nosotros también, (...) hizo experimentos para*

---

<sup>495</sup> SUGO, Marita (1986), Homenaje a Homero Grillo, en Revista de la Educación del Pueblo; N° 33, Montevideo, Uruguay.; pág 76

<sup>496</sup> PRADA, Abner, (1986); Hermano Homero; carta enviada al Maestro José María Vera en 1981; en Revista de la Educación del Pueblo; N° 33, Montevideo, Uruguay.; pág 80

<sup>497</sup> Idem

<sup>498</sup> CONCEPTO (1944); El congreso Nacional de Maestros, FAMU, Boletín Pedagógico N°5; Agosto-setiembre, Montevideo; pág 20

*mostrarnos (...) como se planta el girasol. Aquí lo plantábamos surco por medio. El plantó media hectárea como nosotros y otra media a treinta centímetros. Después comparó resultados.”<sup>499</sup> Y luego recuerda “(...) analizaba las tierras y nos enseñaba qué clase de abonos hay que ponerles. ¿Cuándo se echó fertilizante a los trigos de aquí? Tuvo que venir él para que lo hiciéramos(...)”<sup>500</sup>*

Se desempeñó como director de la escuela granja de Solís hasta el año 1957 cuando decidió aceptar la propuesta de los Inspectores Regionales para ejercer como director del Instituto Normal Rural.<sup>501</sup>

La nueva etapa de su trabajo, en el contexto del triunfo del Partido Nacional en 1958, estuvo colmada de obstaculizaciones profesionales y resistencias, a los valores que él representaba, por parte de colegas y autoridades. Prada evoca los conflictos que le generó en su carácter de sub-inspector de Escuelas Granja, la acusación a Homero de “malversación de fondos” en la escuela de Estación Ortiz. Al respecto sostiene *“Me mandaron a hacer una investigación (...) porque la Inspección departamental lo acusaba a Homero de vender productos sin previa autorización y porque se había “descubierto” que una venta de mil o dos mil pesos no estaba registrada en los libros”<sup>502</sup>*

Lo que para la burocracia era “malversación de fondos” para los maestros e inspectores impulsores de la nueva educación rural era el concepto del modo de trabajo de la “escuela productiva”. En efecto, Prada reflexiona acerca de ello: *”Yo ya tenía bastante experiencia de producir algunas cosas para venderlas y poder comprar alambre para la viña, ración para las aves, el diccionario enciclopédico o la pelota de voleibol, pero sabía que Homero tenía tres becarios, tres brillantes estudiantes que seguían estudios en Minas y a los cuales se les pagaba el transporte, (...) ropa, (...) libros(...) gastos, sacando de lo que producían las flores, la leche, la miel, que Homero producía con sus propias nobles manos y las de sus*

---

<sup>499</sup> CASTRO, Julio(1988), Los testimonios hablan los vecinos de Barrancas; artículo de Marcha del 25 de mayo de 1961, publicada en Revista de la Educación del Pueblo; N° 33, Montevideo, Uruguay.; pág 80

<sup>500</sup> Idem

<sup>501</sup> GRILLO, Homero(1961), Carta enviada al Director General del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Felipe Ferreiro, 2 de marzo.

<sup>502</sup> PRADA, Abner, (1986); Hermano Homero; carta enviada al Maestro José María Vera en 1981; en Revista de la Educación del Pueblo; N° 33, Montevideo, Uruguay.; pág 80

*muchachos y así aprendían la verdadera solidaridad*”<sup>503</sup> Según Prada el episodio culminó con una amonestación a los dos y su inscripción en la foja de servicio por las autoridades de ese momento.

En abril de 1959 el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal llamó a concurso para provisión interina del cargo de director del Instituto Normal Rural. Se presentaron ocho aspirantes, entre ellos Homero, siendo nuevamente confirmado para continuar con la gestión del Instituto.

En los primeros meses de 1961 el nuevo Consejo Nacional integrado por el Dr. Felipe Ferreiro, Herrerista, Arquímedes Mascaró, ruralista<sup>504</sup> y Heber Cazarré, ubedista,<sup>505</sup> y la participación activa del Inspector Echeverri Boggio, interrumpieron el proyecto de la Sección Educación Rural. Destituyeron a los directores Grillo y Soler del Núcleo de la Mina. Grillo fue acusado públicamente por Arquímedes Mascaró de ser responsable de “malversar dineros públicos”<sup>506</sup> y Weyler, entró dentro de la categoría “peligrosa” de “filiación comunista” en una nota publicada por el diario “El País” a propósito de su participación en la Semana Universitaria en el departamento de Salto.<sup>507</sup>

Con estos hechos el clima de enfrentamiento entre la FUM y el Consejo llegó a su punto más alto. Entre los hitos que marcaron el fin de la política educativa construida en veinte años fueron la creación del Comité de defensa de la educación pública por parte de la FUM. A nivel político la interpelación parlamentaria al Presidente del Consejo de Enseñanza Primaria Dr. Felipe Ferreiro realizada en abril de 1961 por Elsa Fernández de Borges de la lista 15 con el apoyo del Partido Comunista y Socialista.

En mi interpretación, la defensa realizada por la diputada a la figura de Grillo fue al conjunto de valores educativos y humanos que él representaba y los espacios de poder logrados en la educación. La prensa de la época recogió aspectos del discurso de Borges sobre Grillo, entre los que yo visibilizo: “*Extendió la acción agronómica al medio por cursos postescolares que*

---

<sup>503</sup> Idem

<sup>504</sup> s/d, s/f, Carta de los Lectores. En torno a un consejero y sus títulos, firmada por Andrés Vazquez Romero.

<sup>505</sup> Diario Acción; 23/01/61, La escuela Rural. “Y los caballos en la huerta”

<sup>506</sup> s/d, 13 de mayo de 1961, artículo titulado Del Maestro Homero Grillo;

<sup>507</sup> Semanario Marcha (16-05-61), artículo titulado Lo que no se dice; carta enviada por Miguel Soler.

*se dictan para varones y mujeres. (...) Creó el teatro de títeres escolar y realizó giras por escuelas del departamento, fundó una biblioteca circulante campesina con más de quinientos volúmenes, lo que evidencia su preocupación por la superación de la cultura campesina.(...)”<sup>508</sup>*

La significación de la exigencia del grado dos para acceder al cargo de director del instituto, que Grillo no poseía, fue interpretada por la diputada como el freno al acceso a espacios de poder en la educación por los maestros rurales. Al respecto el periodista recoge las reflexiones de Borges “*En centenares de congresos todos los maestros han expresado que el título de segundo grado no es fundamental para ser buen maestro. Con esta exigencia se corta la carrera de los maestros rurales, que por este presupuesto, ya no podrán ocupar más inspecciones especializadas, porque todas las especializaciones quedan confiadas a maestros de segundo grado(...)*”

#### El sub-director

Entre 1949 y 1955 el maestro Weyler Moreno fue director de la escuela N° 24 de Rincón de Conde del departamento de Canelones. Pertenecía a la Federación Uruguaya de Magisterio y participó en los debates del Congreso de Maestros del año 1955 como miembro de la comisión de Programa junto a Abner Prada y Elhordoy Leites.<sup>509</sup>

En el año 1956 fue becado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria para realizar estudios en Educación Fundamental en la institución Crefal ubicada en Pátzcuaro, México<sup>510</sup>. En 1957 el Consejo lo designó como docente de Pedagogía y Sociología Rural del Instituto Normal Rural<sup>511</sup> y dos años después como sub-director de la misma.<sup>512</sup>

---

<sup>508</sup> S/d (26-04-61) Una carrera cortada. Perfil de un maestro de nuestro campo.

<sup>509</sup> FUM (1955) Congreso de maestros rurales; Montevideo; pág 11

<sup>510</sup> Testimonio de la esposa, Secretaria del INR,

<sup>511</sup> Memorandum del Instituto Normal; pág 1

<sup>512</sup> Testimonio de la esposa, Secretaria del INR,

## La secretaria y docente de Preparación y uso de materiales audiovisuales

Ana María Angione nació en 1927 en el departamento de Canelones y egresó del Instituto Normal María Stagnaro de Munar en el año 1945.

En el relato, y sin que mediara una pregunta de mi parte, habla de las huellas de las heridas que le dejó su primera experiencia de crisis profesional como directora-suplente de la Escuela al aire Libre de Canelones situada en un contexto marginal.

Al evocar la ida a la Colonia de Vacaciones de Piriápolis en el mes de Julio de 1946, los gestos de su rostro revelan, tristeza y quizás culpa generadas por no saber responder a la fragilidad de la salud de sus alumnos debido a las condiciones de su vida. *“Yo llego y me encuentro que, me dice que mis niños están llenos de piojos, no sabía yo eso(...) esa experiencia fue inolvidable porque nunca había visto piojos (...) un chico agarra una bronco neumonía por el hecho de haber ido con las ventanillas abiertas en el ómnibus y yo no haberme dado cuenta. (...) hubo varicela, hubo cantidad de cosas.”*

Este conflicto lo pudo resolver con el apoyo de la directora Josefa Riel y de estudiantes y otros profesionales que participaban de la experiencia. Al respecto juzga lo valioso que fue para ella este hecho *“Pero era, como te voy a decir, fue todo muy llevadero porque la directora me, me apoyó muchísimo y porque habían médicos, enfermeras, compañeros estudiantes que estaban allí haciendo experiencia Y fue muy importante. Esa experiencia para mí fue así valiosísima”*.

En 1947 concursó y logró la efectividad como maestra-ayudante en la Escuela N° 24 de Estación de Conde en el Departamento de Canelones. Entre 1948 y 1955 trabajó allí con el director Weyler Moreno, con quien se casó en 1949.

Ella evoca entusiasmada la experiencia vivida en la escuela de Estación de Conde. Las imágenes recordadas de su relación solidaria con el vecindario y cómo resolvieron los problemas de la escuela, marcan una transformación en su identidad *“(...) era una escuela rural común. Pero teníamos una huerta porque había una extensión que la usábamos, (...) Entonces ahí se podía obtener una cantidad de verdura, todo lo que fuera para la alimentación. Y además los regalos que te hacía la gente. La gente carneaba y te traían de todo,,(...) si hacían tortas fritas te traían tortas fritas si hacían pan casero ....te llevaban (...) pan casero. Todo ese tipo de cosas las tenías en el medio rural porque era una forma de intercambio (...) Los niños se alimentaban.”*

Llegaron a tener noventa y seis estudiantes lo cual les planteó el problema locativo. Recuerda con orgullo cómo lo resolvieron “ *Hicimos un aula, (...) tuvimos un lío porque la hicimos sin autorización y un día aparecieron todos los de primaria y nosotros dijimos “ Y bueno dónde poníamos a los niños” no teníamos donde poner. Nos aceptaron y no pasó nada. Pero dijimos un día “no, no puede ser”. Y cerramos un corredor pusimos unas ventanas y chau. Y ahí teníamos el aula para tercero, cuarto, quinto y sexto.”*

En 1956 como Weyler Moreno fue becado por el Consejo de Enseñanza Primaria para especializarse en Educación Fundamental en México, decidió acompañarlo con su hijo de dos años. La vacante dejada por un maestro brasileño le permitió a ella poder especializarse en Ayudas Audiovisuales.

De vuelta a Montevideo y ante la jubilación de la directora del Instituto Normal Rural Claudia Tapia fue convocada junto a Weyler por el Sub-Inspector Prada para dar cursos, ella de Audiovisuales y él de Sociología con carácter experimental durante 1957.

Acerca de los motivos de su pertenencia institucional sostiene : “*La propuesta fue que nosotros veníamos de hacer una experiencia en un país extranjero y, no la sabíamos como la íbamos a aplicar acá. Entonces cuando nos fueron a buscar fue como que se nos abriera el mundo y dijimos sí.”*

Esa experiencia tuvo algunos obstáculos porque “*(...) no había ni programas, (...) todo se organizó, todo se improvisó si se quiere entre (...) los que formábamos el grupo y con los propios maestros rurales hicimos la experiencia.”* A pesar de eso su valoración de la misma es muy positiva “*Fue muy linda fue muy, como podría decir yo, había un espíritu muy muy solidario y bueno nosotros le planteábamos que era compartir experiencias nuestras”*

1958 fue un año de crisis personal e institucional. Nació su segundo hijo y se quedaron sin trabajo. Al hacer memoria de esos hechos, vivencia la angustia personal y del equipo directivo del Instituto: “*(...) no se llamó a nadie y nosotros empezamos, fuimos igual íbamos a Estación González nos quedábamos tres días esperando que se llamara a los maestros. No se llamó íbamos y veníamos. No había nada que hacer.(...) Espantoso porque nosotros esperábamos todos los días que nos llamaran. Íbamos con Grillo, los tres y esperábamos allá y no fue nadie. Es decir no llamaron a aspiraciones.”*

En el año de 1959 la Sección Educación Rural logró concretar el traslado del Instituto de Estación González a Cruz de los Caminos y con ello el inicio de una nueva etapa en la vida

institucional y personal: *“Nos trasladan a Cruz de los Caminos y entonces ya con otras características. Ya tomó otro carácter el instituto. Grillo fue el director, Weyler era el sub-director yo fui secretaria pero también dábamos clases.”*

### La docente de Recreación

Nació en Montevideo en el año 1932 en el seno de una familia montevideana de clase media baja. Su padre era funcionario público y su madre ama de casa. Tenía siete hermanos menores.

Su proyecto personal profesional estuvo marcado por el conflicto entre elegir la carrera de medicina y el magisterio. *“Mirá la vocación, a mí me gustaba la medicina y me gustaba magisterio”*

Sus padres querían que siguiera magisterio porque rechazaban la idea de que cursara en un preparatorio mixto. El conflicto lo resolvió mediante un pacto que significó dejar a un lado su deseo de poder seguir Medicina: *“ (...) en casa no, no querían que fuera al Zorrilla. Entonces tranzamos. Yo daba el examen de ingreso al instituto y si lo perdía iba al Zorrilla pero como lo salvé soy maestra.”*

Se formó en el Instituto Normal de Montevideo y la vocación de trabajar en el medio rural fue producto de reflexiones de adolescencia entre las que fue determinante la experiencia de las misiones socio-pedagógicas en el rancharío rural. Eso le permitió tomar conciencia que eran más necesarios allí, maestros con vocación *“No, no fue por familiar. Fue en esas reflexiones de adolescencia ¿no?. “Si aquí hay tantos maestros y hay tantas escuelas y en el campo no hay, donde me tengo que ir es al campo”.*”

Su primer trabajo fue en la escuela número Veinte de Laguna Merín en el departamento de Cerro Largo- . Allí trabajó por tres años. Su primera crisis de identidad profesional se manifestó al darse cuenta de la dificultad de comunicarse con sus alumnos: *“Cuando voy a campaña un día le digo a un niño “ponte de pie” (...) No me entendía. Hasta que yo me di cuenta que no me había entendido. “Ponte de pie” le sonó quien sabe a qué, a chino aquello (...) Una mentalidad urbana, totalmente.”*

Este hecho probablemente haya determinado su vuelta a Montevideo y su elección de trabajar con efectividad en una escuela detrás del Cementerio de la Teja.



Ante mi pregunta acerca de si había realizado otros estudios con tono de tristeza reconoce haberse perdido la oportunidad de especializarse en Educación Fundamental: “(...) *hasta tuve la oportunidad de ir a México porque estaba en auge la Educación Fundamental en Pátzcuaro, donde fueron Soler y todos ellos y yo preferí quedarme. Hacerlo acá la experiencia en Uruguay. Y me quedé acá. (...)*”

Era afiliada a la Asociación de maestros de Montevideo. Su pertenencia al Instituto Normal Rural fue en 1959 y por las vueltas de la vida “ *No, pero al instituto fue de una manera impensada. Porque yo venía de tres años de escuela rural en Cerro Largo, y (silencio) y concursé por Montevideo. No pude concursar por el interior porque estaba con gripe esas vacaciones de julio, (...) Concurseé por Montevideo y saqué efectividad de primera, una sola vez concursé.(...) Y elegí la escuela que está atrás del cementerio de la Teja con Brindisi*”

Y luego agrega “(...) *siempre me gustó la música, el teatro, la danza, la danza folklórica, las canciones folklóricas, todo aquello. Y hacía danza folklórica también. Y bueno y mis compañeros sabían y entonces le pasaron el dato a Grillo que andaba buscando una profesora (...) Que diera clases de danza y que cantara y que hiciera todas esas cosas*”

### La estudiante “Verónica”

El motivo de pertenencia institucional. El relato de Verónica de su crisis de identidad profesional

“*sentía la necesidad de tener una formación especial porque con lo que había recibido era muy poquito. (...) Además había una persona de Treinta y Tres que era Zulema Nocedo y era profesora, había sido egresada de los cursos de Estación González del Instituto Normal, y trabajaba, pero que a mí realmente me daba envidia de la forma como ella trabajaba*”

En otro pasaje de la entrevista ella amplía sus convicciones del trabajo que sentía querer realizar en el medio rural “*Yo siento que, como que primero el ser maestro no era solo ir a cumplir las horas. Porque inclusive dentro de los maestros urbanos, de los barrios demás, se daba mucho trabajo con la comunidad. Y uno sentía la necesidad.(...) nosotros como gremio sentíamos la necesidad de(...) colaborar en aquel retraso que había en el país, y nos parecía que tanto en el aspecto de la producción, todos esos problemas que planteaba el latifundio, nos parecía que nosotros podíamos tener una incidencia*”

## Los factores explicativos de la crisis de Verónica. La trayectoria de vida previa al ingreso y los conflictos de identidad.

### Posición social

Verónica nació en Carmelo en el departamento de Colonia. Pertenece a una familia de clase media con dificultades para pagar los estudios de los cuatro hijos. Su padre era comerciante y *“(...) tenía algún campito, alguna cosa, pero prácticamente lo que trabajó fue con el comercio.”* Su madre era maestra de escuela rural y su maestra *“(...) yo me crié en una escuela rural en la que la única maestra era mi madre. Así que yo hice toda la escuela con ella”*

Cuando habla de su padre sus gestos y tono de voz denotan algo de rabia quizás porque no le iba bien con el comercio *“(...) La maestra con el almacenero y bueno y yo que sé. (...) como se le decía a los maridos de las maestras tres m, marido, maestra, mantenido, les decían.”*

Luego agrega con orgullo que sobre los hombros de la madre recayó el mantenimiento de la familia *“Yo todo el recuerdo que tengo es mi madre dirigiendo la casa, marchando adelante para que los cuatro hijos, somos cuatro, pudiéramos tener un futuro ¿no?. Cosa que no se, prácticamente no se veía tan claro por parte de mi padre.”*

En lo político sus padres los identifica como blancos *“(...) en mi casa eran blancos, y mi madre era blanca independiente y tenía por su fe cristiana y que se yo tenía tendencia a la unión cívica.”*

Verónica realizó la primaria en una escuela rural con el plan del año 1917, lo cual la obligó a dar examen de ingreso a secundaria. Cursó todo el liceo en Carmelo.

### Su proyecto profesional personal y los conflictos

Su proyecto personal de carrera estuvo pautado por el conflicto *“(...) si hacía magisterio o si hacía agronomía. Yo tenía gran vocación por la agronomía pero siempre pensando en la parte de extensión, o sea que siempre pensando en lo educativo.”* Siente que su vocación por el magisterio, *“la heredé prácticamente”* de su madre.

Hizo todo lo posible para poder ingresar a facultad de Agronomía. Se inscribió en el liceo de

Colonia Valdense para hacer quinto y sexto de preparatorios, pero no tuvo suerte porque no llegaron al mínimo de cinco estudiantes inscriptos. Intentó en Colonia pero según ella las dificultades que se le presentaban eran de orden económico (...) *en Colonia era un poco más, más difícil (...) era más caro el alojamiento. Y mi madre tenía conocidos ahí en Valdense, y bueno y no se fue. Mientras tanto yo me preparé para dar ingreso a magisterio que fue el último plan el plan treinta y nueve que se dio.*”

En febrero de 1954 ingresó al Instituto Normal de Carmelo “Magisterial Artigas” como estudiante libre, lo cual implicó dar los exámenes de todas las materias libres en Montevideo. Recuerda con claridad haberse recibido “(...) *el veinticuatro de enero de mil novecientos cincuenta y siete con una comisión presidida por don Bautista Echeverri Boggio.*” Riéndose en tono burlón recuerda la imagen de él como “*Era un señor chiquitito, finito, jovencito muy jovencito*”

#### Evaluación de la calidad de la formación recibida

Ante mi pregunta por la calidad de la formación ella la valora diciendo “*Yo encuentro que la formación tuvo sus deficiencias pero siempre la encontré viste como con mucha apertura.*” Entre esas debilidades de la formación señala Didáctica y Pedagogía, materia que perdió el examen con Foch Puntigliano quien “*Nos dio bibliografía porque encontraban como que era muy un poco pobre la bibliografía que manejábamos.*” Sin embargo, valora como buena la psicología y la psicopedagogía como las áreas de la formación con fortalezas “*Nosotros teníamos algunos profesores que se habían formado en la Universidad de La Plata. Porque en el departamento de Colonia viste que siempre hubo. La parte de psicología, de psicopedagogía todo eso yo encuentro que era buena*”

Asimismo valora como generosa la actitud de los profesores “*con la generosidad de que daban clases honorarias. Ellos dedicaban las clases, las horas y después a cuando se oficializó el instituto algunos quedaron.*”

Luego de recibida y ante la dificultad de encontrar trabajo en Colonia, según ella un departamento “muy apetecido” en cuanto a oferta de trabajo. “*Así que había muy pocas cargos vacantes. Entonces las posibilidades para los maestros recién recibidos eran como las que son ahora en este momento que prácticamente no había lugar. Entonces a mi siempre me gustó mucho andar, ser un poco aventurera, me anoté en dos departamentos, en Río Negro y*

*en Treinta y Tres.”*

Se presentó a concurso en febrero de 1957 y en “(...) marzo (...) por la lista A elijo un cargo de maestra ayudante en una escuela de Treinta y tres. Era la escuela de estación Rincón. Una estación a la línea a Río Branco”

Ante el pasaje de la directora de la escuela de Estación Rincón a la dirección de la escuela al aire libre “*Homero Barci era el inspector, me propuso si yo me animaba hacerme cargo de la dirección.*” Lo cual lo hizo siendo conciente que “*no tenía formación. Aplicaba es decir hacía prácticamente lo que había visto hacer a mi madre. Inclusive hasta el trabajo estadístico, el trabajo administrativo que nosotros en los cursos de primer grado prácticamente no aprendíamos y bueno asesorada por gente de Treinta y Tres que empecé a conocer que encontramos una receptividad de los maestros, un compañerismo, una cosa había un clima tan lindo en Treinta y Tres.*”

Al año siguiente trabajó en la escuela urbana en el barrio “del cuartel”. Intentó realizar el preparatorio de Agronomía que no había podido realizar en Colonia Valdense. Esa experiencia le permitió resolver el conflicto vocacional a favor del magisterio. Al respecto sostiene “*(...) bueno y di algunas materias pero realmente mi orientación estaba más para la parte de humanística o la parte social. La materia que aprobé fueron literatura que además tuve un profesor excepcional que era ... Luis Víctor Anastasía, yo realmente lo encontré muy bueno. Y bueno di algunas materias pero viste que me y después ya al otro año me fui al medio rural ya no pude seguir. Y ahí ya me orienté bien bien al magisterio. Me olvidé de la agronomía.*”

#### El contexto de la escuela de Estación Rincón y sus problemas

Ante mi pregunta acerca de las características y problemas sociales del contexto de su primer escuela, ella evoca la imagen del contexto de Estación Rincón en los siguientes términos “*era un pueblecito (...) lo más importante era la estación del ferrocarril, la policía y después todos los peones de las estancias que circundaban esa zona. Estancias muy importantes de diez mil, veinte mil, treinta mil cuerdas de Manini Ríos, de Irureta Goyena en fin algunos, esos nombres que uno conoce como hacendados*” Según ella las fuentes de trabajo eran ser peón de estancia o trabajar en el arroz.

Entre los problemas sociales señala, los problemas de salud entre ellos la elevada mortalidad infantil a causa de la diarrea, la carencia de médicos y las prácticas de curanderismo y la discriminación de la mujer.

### El primer conflicto pedagógico y las formas de resolverlo

Como problema pedagógico en su primer escuela, recuerda las circunstancias en que se manifestó la discriminación racial hacia uno de los padres que era miembro de la Comisión Fomento “(...) organizábamos con el apoyo de la comisión de fomento un beneficio para la escuela esos bailes, (...) que íbamos a sacar una suma importantísima y que ya se estaba pensado en mejorar el local escolar (...) Y hete aquí que nos encontramos (...) que el señor Yarzába, era un hombre moreno, morocho, que era capataz de una estancia. El hacía los asados (...) pero siempre estaba afuera. Él no iba a entrar al salón a bailar.”

De acuerdo con Verónica cuando ella le dijo de entrar al baile él le contestó “No señorita, nosotros los negros no vamos al baile” Ella y su compañera plantearon a la comisión de fomento que se dejara entrar a Yarzába al baile. Esto produjo un gran conflicto porque, según ella, “(...) nos pusimos intransigentes las maestras viste por desconocimiento.”

Ante esa actitud la comisión resolvió retirarles el apoyo para hacer el baile. Recuerda que hasta “mandaron un comunicado a la difusora Treinta y Tres que decía que habían renunciado en pleno porque “de llevarse a cabo lo que planeaban las señoritas maestras daría lugar para un espectáculo bochornoso”.

Ella valoriza no haber resuelto bien el conflicto lo cual tuvo como consecuencia “(...) realmente frustró mucho toda esa relación tan linda que nosotros teníamos con la gente y todo. Es un problema que no lo supimos manejar.(...) yo siempre digo (...) yo después había aprendido (en el normal rural)<sup>513</sup> de que había que respetar los patrones culturales de la sociedad de la zona, de la comunidad”

### Pertenencia a organizaciones gremial, política y religiosa

Respecto a otros valores componentes de su identidad señala “yo era católica”, pertenecía al

---

<sup>513</sup> Paréntesis introducido por mí.

gremio del magisterio “*gremialmente sí me hice enseguida adherente de la asociación de maestros (...)*” En lo partidario fue votante “*(...) en el año cincuenta y ocho fue la primera vez que yo voté. Y voté a Frugoni más que nada por intuición.*”

### La estudiante “Rosario”

El relato de Rosario de la crisis de identidad profesional que motivó sentirse convocada por el proyecto de formación del Instituto Normal Rural

*“Me presenté a aspirantes sí. Como tenía experiencia rural quería completar. Porque quería complementar lo que yo sabía en la experiencia que había tenido en escuela rural. (...) Ah sí me atrajo muchísimo..”*

Los factores explicativos de la crisis de Rosario. La trayectoria de vida previa al ingreso y los conflictos de identidad.

### Posición social

Rosario nació en el departamento de Durazno en el año 1931. Pertenecía a una familia de clase media, el padre era trabajador rural y la madre maestra. Su amor por el padre no lo oculta y se ríe al recordar sus virtudes “*no tenía más que tercer año de escuela rural ¿eh?.(...) Tres años de escuela rural y te hacía las cuentas mentalmente*”.

### Su proyecto profesional personal y los conflictos

En el relato Rosario deja entrever que no tenía para nada claro su proyecto de vida luego de terminar secundaria. Según ella el proyecto de su padre era que siguiera los pasos de la madre “*fue el que me indujo a estudiar magisterio. Porque en mi familia ninguna quería estudiar*”. Recuerda parte del diálogo que mantuvo con él: “*¿hay ninguna va a ser como tu madre?*” A lo cual ella le respondió “*no sé, voy a ver*”.

Probablemente sin muchos deseos por el magisterio ingresó en el Instituto Normal de Durazno. En el primer año resolvió su conflicto vocacional gracias a la influencia de una docente-maestra, de la cual no da su nombre. Al respecto dice “*Y después que estuve y recuerdo también la maestra que me marcó la carrera que fue un primer año precioso y ahí fue que me gustó, después*”

Su vida de estudiante la alternó entre Durazno y Montevideo ya que a fin de año debía rendir los exámenes en las mesas instaladas en este último. Se recibió en el año 1950 y prefirió trabajar en el medio rural y “no en la ciudad” *“Trabajé siempre en escuela rural en general escuela rural. Porque si había elección de una escuela que no fuera muy alejada y con muchos problemas siempre entre la ciudad elegía la escuela rural.”*

#### El contexto de la escuela y sus problemas

Su primera escuela se ubicaba en Sarandí de los Perros, zona de ganadería extensiva del departamento de Durazno. La escuela era vecina a la estancia de la familia Bordaberry. Con humor decía al evocar *“Sí, Sarandi de los Perros. Sí, sí ahí y te podían ladrar no más. Y era pero cerquita, yo veía la estancia, eso era para Boyes, estaba siempre para al oeste y yo y veía la estancia”*

Entre los problemas del contexto señala el problema de la atención de la salud de la mujer parturienta y la relación patriarcal entre cónyuges. Esta valoración la realiza al recordar cuando el padre de uno de sus alumnos, que trabajaba en una estancia cercana, se acercó a plantearle si podía atender el parto de su esposa, algo que al parecer había hecho con regularidad el maestro que había ocupado con anterioridad el cargo. Evoca el diálogo con el padre y sus valoraciones con estas palabras *“(…) tenía un puesto de un señor Egui, Egui que yo decía ”hay pero a este que le pasa por favor”. Él adelante, siempre venía a la escuela adelante y la pobre mujer atrás arrastrando los hijos. Dice “había estado un maestro y era él que en los partos la atendía a la señora”. Lo primero que me preguntaron si yo atendía partos.”*

#### Pertenencia a organizaciones gremial y política

Respecto a otros valores que marcan su personalidad se identifica efusivamente con la actividad gremial *“ Ah! Yo siempre fui gremialista en mi ciudad.”*

Su identidad político-partidaria estaba en el partido socialista y había sido una militante activa desde la época del liceo *“Sí, sí. En durazno éramos tres y hacíamos toda la política, tres maestras, que eran del magisterio también. Tres maestras .(…) No, yo siempre tuve mi posición política desde el liceo yo ya me fui orientando sola. Me fui orientando sola.”*

### El estudiante “Leandro”

El relato de la crisis de identidad:

*“(…) allá fue por el cincuenta y ocho que se hizo, en el cincuenta y nueve que se hizo una evaluación del trabajo de La Mina y que se creaban, se iban a crear un sistema de núcleos escolares. Evidentemente que uno tenía que estar mucho mejor preparado si pretendía tener alguna participación en todo ello. Yo tenía ilusiones de que en algún tiempo podía estar en la dirección del algún núcleo, ¿no?”*

### Los factores explicativos de la crisis de Leandro. La trayectoria de vida previa al ingreso y los conflictos de identidad.

#### Posición social

Leandro nació el 8 de agosto de 1933 en el barrio del Buceo del departamento de Montevideo. Su padre era enfermero del hospital Pasteur y su madre ama de casa. En su percepción las condiciones económicas de su familia *“Era una familia de clase media, ¿no?. Una familia de clase media con algunas dificultades como en aquellas épocas existía ¿no?. Pero bien yo creo que sobrevivían bien. Pasaban bien.”*

En lo ideológico percibe que su familia *“era conservador, era conservadora. Sí, sí. En aquella época fíjate que las preocupaciones por los problemas sociales no existían, porque los problemas sociales grandes no existían, ¿no?. Existían pero lejos (...) en otra zona, en otro lugar. En Montevideo, era muy tranquilo Montevideo de los años cuarenta, cincuenta.”*

En otro pasaje de nuestra conversación agrega con un tono de voz de tristeza acerca de sus padres *“(…) eran personas de poca cultura, no? y totalmente montevidianos así que de campo nunca habló, nunca sentí que me dijeran nada, porque no tenían tampoco ninguna experiencia, (...) eran los dos montevidianos.”*

Entre los valores aprendidos de su familia dice *“El viejo me decía “hay un, una sola cualidad que yo respeto en el hombre, me decía, “la honestidad tenés que ser honesto” y es cierto. Siendo honesto viene todo lo demás solidaridad, comprensión, amor, ayuda. Hay que ser honesto primero conmigo y después con los demás.”*



## Su proyecto profesional personal y los conflictos vocacionales

En su percepción la actitud de sus padres fue siempre de apoyo *“Papá y mamá siempre estuvieron al lado mío.”*

Su proyecto personal era seguir Medicina, pero estuvo marcado por el conflicto entre seguir una carrera larga y la necesidad de trabajar porque planeaba casarse con una maestra. Al respecto sostiene *“Siempre sentí inclinación por la medicina y yo creo que si no hubiera incidido en enviarme con la persona que me envié que es mi esposa actual, que ya llevo cincuenta años de casado, capaz que hubiera seguido medicina.”*

Entre las razones por las cuales decidió elegir el magisterio afirma *“hice magisterio, por la necesidad de trabajo, evidentemente ya era un muchacho de veintiún años, ya se necesitaba trabajar, dejar a los padres. Y entonces con esa carrera más bien corta, llegamos a tener el título y nos casamos en el cincuenta y seis, en febrero del cincuenta y seis.”*

Estudió en el Instituto Normal de Montevideo y se recibió en el año 1956. Sostiene que el despertar de su vocación por la profesión *“(…) realmente si no era mi vocación en aquel momento la descubrí después que estaba adentro”*

A los pocos días de recibido comenzó a buscar trabajo. Ante mi pregunta por las razones de elección del medio rural sostiene *“yo inmediatamente que me recibí, envié notas, cartas a las inspecciones departamentales, más bien del norte del Río Negro porque era lo, más era, lo más accesible, pidiendo un cargo”*. Por otra parte considera que era y es la única forma de conseguir un trabajo permanente *“(…) la mayoría de la gente (...) va para el interior. Porque no tienen otra posibilidad, si quieren trabajar no tenían otra posibilidad. Porque hacer una suplencia en Montevideo o hacer un interinato no te servía, era toda, todo era periódico, muy chiqui muy cortito, ¿no?, mientras que si vos querías trabajar tenías que irte para el interior.”*

Lo cierto es que a los pocos días de presentar su solicitud de trabajo en el interior, recibió una notificación de la inspección regional para una entrevista. Con un gesto de orgullo relata entusiasmado aquella circunstancia que tanto lo marcó *“Cuando llego allá, con veintiún años y nada de experiencia, me recibieron tres monstruos de la educación uruguaya: Enrique*

*Brayer, Vicente Marrero y ... Machado. Los tres estaban en un escritorio y me hicieron pasar. Y me preguntaron por qué (...) quería hacer una escuela rural. Bueno, en cierta forma mostré cierto idealismo por la escuela rural. Y dijeron que había una experiencia que ya estaba en marcha, y que como experiencia yo era otro conejillo de indias porque querían ver cómo se desempeñaba una persona, nacida en Montevideo, criada en Montevideo.”*

Relata que le propusieron, a él “un canario de asfalto total”, para trabajar en el Núcleo de la Mina, en la escuela San Diego, a lo cual accedió. Me confiesa que no sabía nada del Núcleo, pero que allí tomó conciencia de su vocación por ejercer en el medio rural: *“Pero yo no conocía la experiencia. Ni bien salí comenté con mi señora ya me puse a buscar antecedentes. Y cuando ... fui ya tenía una idea de lo que era el núcleo experimental de La Mina ¿no?, y quién lo dirigía y la capacidad del maestro que lo dirigía. Bueno y ahí empezó mi vida, y ahí me di cuenta que no había errado la elección de mi profesión.”* En marzo de 1956 ya estaba trabajando en el Núcleo.

#### Percepción de la calidad de la formación recibida

La valorización actual de las debilidades de la formación recibida en el Instituto Normal de Montevideo la realiza sobre tres aspectos. En primer lugar sostiene que *“El magisterio es muy es, yo no se si serán todos iguales, pero es muy livianito, muy light la enseñanza en el magisterio, a las después, porque te encontrás, te encontrás con otra realidad distinta cuando empezás a trabajar.”*

Relata que siente que volvió a estudiar todo de nuevo en el interior porque *“Todo lo que hiciste acá en Montevideo, no tenía relación ninguna con lo que tenías que hacer en el interior. Una escuela rural no era una escuela de práctica de Montevideo. Una escuela rural tenías que arreglártelas tú como puedas. Y evidentemente que a mí me faltaban todos los elementos(...)”*

Evalúa que la debilidad de la formación estuvo *“No preparaba bien aquellos que nos poníamos a trabajar sobretodo al interior, no, no. Yo creo que le hubiera faltado yo que se un, una asignatura que tuviera relación con la educación rural.”* Por otra parte considera que fue muy teórica *“Mucho libro y poca práctica”*

#### El conflicto pedagógico en su primera experiencia profesional y las formas de resolverlo

El primer problema al cual se enfrentó en la escuela de San Diego del Núcleo, fue la carencia de material de lectura para los niños. Relata cómo fue su experiencia y cómo el apoyo de un colega y amigo lo ayudó a resolverlo “(...) *al poco tiempo me estaba carteando con Nelson Gamboggi pidiéndole ayuda en la parte en la parte didáctica, le pedía material para hacer leer a mis niños, ¿no? porque no tenía nada, no tenía nada. Ni, ni, hacerlo a mano lo único que podía hacer, hacer las cosas a mano. Hacía hojitas a mano, despacito, pero le pedía material para poder trabajar mejor.*”

Trabajó en el Núcleo hasta el año 1958. Por haber ganado la efectividad como director-maestro de la escuela de Pedreras en Canelones se trasladó en 1959. Acostumbrado a trabajar en equipo allí el conflicto que se le planteó fue el sufrimiento causado por el aislamiento “*A llevar a una escuela donde sabías que no tenías ayuda de nadie. Tenías que arreglártelas solo. Tenía la experiencia, pero...*”

La escuela se ubicaba cerca del Instituto Normal Rural, y de acuerdo con él, al enterarse Grillo, lo visitó para proponerle que fuera lugar de práctica de los becarios del instituto. Eso le permitió poder vencer la soledad que tanto lo afectaba “*Grillo se enteró y yo ya lo conocía a Grillo (...) y entonces ... dijo que le gustaría que una de las escuelas donde practicasen los becarios fuera la mía,(...) Y yo encantado, y lo que más quería era eso. Si, yo sentí el cimbro, el cimbronazo de trabajar en comuni, en equipo con los compañeros, no sentirse solos.*”

#### Pertenencia a organizaciones gremial y política

Leandro perteneció al gremio magisterial cuando estuvo en Montevideo. En cuanto a su pertenencia político-partidaria sostiene “*No en general no. En relaciones políticas nunca participé, nunca me sentí identificado con. Tenía ciertas preferencias pero no me sentía identificado totalmente con alguna. Entonces prefería siempre ser independiente.*”

#### La estudiante “Josefina”

El motivo de pertenencia institucional. El relato de su crisis de identidad profesional

“*Bueno y yo veía la problemática de la escuela rural, pero no, es decir lo hacía todo como a corazón.(...) eso fue lo que me llevó a mi a plantearme cómo podía superar todo eso y cuando (...) yo tuve conciencia que tenía que cumplir con aquel programa y que lo leía y no lo entendía. No sabía lo que se me pedía porque era un programa tan hermoso, porque te da un*

*espectro de posibilidades tan impresionante y te deja libertad de acción. (...) para mí era como yo que se medio raro aquello que no me daba, yo quería que me dieran líneas de trabajo y no me daban líneas de trabajo.”*

Los factores explicativos de la crisis de Josefina La trayectoria de vida previa al ingreso y los conflictos de identidad.

### Posición social

Josefina nació en el año 1935 en la ciudad de Colonia de Sacramento. Pertenece a una familia de clase media alta ya que sus padres eran propietarios de un establecimiento agroindustrial: *“Mis padres vivían en el campo y se dedicaban a las tareas agrícolas y además tenían, había bodega, era agroindustrial.”*

En la percepción de Josefina su familia era de clase media y las condiciones de vida se caracterizaban por tener satisfechas las necesidades básicas *“Digamos que media, un nivel medio, no éramos pudientes como se decía antes (...) Pero nunca pasamos, nunca conocí necesidades, ¿verdad?”*

Cuando cumplió los once años nació la hermana.

### Valores familiares heredados

Josefina valora haber aprendido de su madre la importancia de la honestidad, la generosidad y la amistad. Valora muy positivamente lo “intuitivamente” cuidadosa que fue ella en la educación en valores de sus hijas.

Respecto de la educación recibida de la madre dice *“Una de las cosas, la honestidad, (...) Sí la honestidad, la la forma esa de la vara en el ojo de los demás, ¿verdad?, Incluso perjudicarse pero no jorobar a los demás. Si se quiere la generosidad, la, la en mi casa nunca se iba nadie sin, sin recibir algo de lo que iba a buscar. Y yo hasta ahora estoy repitiendo, algunos proverbios, algunas máximas que mi madre aplicaba, a veces nos decía. Sí, ellos fueron cuidadosos de la formación nuestra pero yo creo que era más intuitivo que que intencional, ¿no?, sobre todo mi madre.”*

Valora muy positivamente los matices y distinciones en las relaciones humanas, aprendidas de la madre. Con gestos de orgullo lo relata de la siguiente manera *“Ay sobre todo en ese*

tiempo, me acuerdo aquellos cuidados, no, no. Ah mi madre me decía vas a encontrar me acuerdo me decía “Vas a encontrar mucha gente con la que te vas a vincular y algunos van a ser buenos amigos pero otros te vas a dar cuenta que van a ser solo compañeros, compañeros de clase, compañeros de actividad, pero amigos vas a ver qué pocos van a ser”.

Durante el relato los gestos de su cara que manifestaban el sentimiento de orgullo por su madre se desvanecieron repentinamente al compararla con su relación con el padre. Con tono de voz muy bajo recuerda con tristeza la asfixia que la hizo experimentar “Mi padre era un carcelero y no no, pero mi madre era muy abierta, y yo lamento que la, que tuve tan pocos años para tenerla. Murió cuando tenía treinta y seis años, nada más.”

La identidad política –partidaria familiar estaba en el partido nacional en el sector de los blancos independientes de la lista 97 de Colonia. Evalúa de “liberal y progresista para la época” la ideología familiar. Al respecto dice: “Mis dos familias eran blancas pero independientes. (...) Herrerismo ¡por favor! No se hablaba. Odio era más Los blancos independientes, la lista noventa y siete en Colonia me acuerdo, sí,(...) en ese tiempo eran blancos o colorados, ... comunista o socialista eran tan poquitos que no, y menos en el campo. Eh pero eran de la extracción blanca más liberal, más más más progresista, digamos ¿no?. Por ejemplo mi padre fue de Wilson obviamente y a él no le asustaba hablar de la reforma agraria.”

De acuerdo con Josefina las condiciones sociales imperantes en Colonia de cierta homogeneidad social explicaban el valor dado al progreso personal y los límites de la ideología paterna “Pero, digo no no tenían una formación como para hacer, para ver la propia patria agraria. Además era tan especial, que que mucha gente no progresaba, porque era haragana de verdad. Porque siempre hay. Entonces como que, (risas) Allí no había pobreza, pobreza, rancherío en Colonia, alguno en Víboras, yo no recuerdo casi pero.”

Percibe matices entre la ideología política del padre y la madre cuando le pregunto si valoraba a su familia como de conservadora “Quizás mi padre sí, pero mi madre no”

Evalúa como muy negativo la postura de su padre respecto de Nardone “Chicotazo” y recuerda el odio que le provocaba cuando al mediodía escuchaba su audición. Según ella esto provocó enfrentamientos y discusiones con él. Con gestos de enojo dice “Lo peor, la época

*que discutimos fue hasta que él se dio cuenta que chicotazo no era, era un sabandija y no era un defensor del medio rural. Porque como empezó con un planteamiento de ¿no?. Papá hasta lo escuchaba, no se si estuvo de acuerdo pero lo escuchaba y yo odiaba, yo me iba, para mejor era cerca del mediodía. Porque yo ya tenía medio claro lo que era chicotazo. Más claro lo tuve después por supuesto. Pero en esa época sí hubo confrontaciones con mi padre, con mi padre. Hasta que papá se dio cuenta quién era chicotazo, “tenés razón”. Tan es así que cuando fuimos destituidos él nos apoyó económicamente también.” (baja tono voz, tristeza)”*

Respecto de su madre evalúa positivamente que fuera una mujer abierta a otras ideas.

*”Recuerdo una vez que yo estaba leyendo un libro que se llamaba “Democracia y socialismo”, que no recuerdo el autor, yo ya era estudiante de magisterio, mi madre me dijo “mira que el socialismo es una utopía”, me dijo “en la práctica quién sabe si va a funcionar””.*

#### El proyecto profesional personal y los conflictos de identidad

En la familia existían dos proyectos de carrera para ella en conflicto con el suyo de ser maestra. El proyecto de la madre era que fuera escribana “*Mi padre nunca manifestó nada pero mi madre quería que fuera escribana decía ella, notariado.” El primo “de mucho dinero” no deseaba que fuera “*sirvienta del Estado*”. Recuerda que él la entusiasmaba con la carrera de Química y le decía que así sí haría dinero “ (...) *poníamos una bodega y que ahí sí iba hacer mucho dinero “que maestra no por favor que iba a ser sirvienta del Estado toda la vida”*” En cualquier caso, esas influencias para nada influyeron en su firme decisión por el magisterio, proyecto que había nacido ya en su infancia.*

Al preguntarle por su decisión por esa profesión los gestos de alegría y el sentimiento de orgullo se apoderan de su rostro al recordar los años de infancia en los que ella jugaba a ser maestra de los primos. Ella responde diciendo “Ah desde niña, yo desde chiquita, tenía siete años me acuerdo, y siempre era la maestra de todos mis primos, de todas mis amigos, siempre era la maestra. Siempre jugando a las maestras, y cuando estaba sola, porque era hija única en ese tiempo, hasta los once años fui hija única después nació mi hermana, yo jugaba sola a las maestras. Y cuanto libro llegaba, mucho libro, mis padres siempre fueron muy lectores me acuerdo que me apasionaba la lectura suplementaria y yo sabía todos los poemas de de lectura suplementaria. Aprendí a leer sola. “

El estímulo de los padres de la lectura antes de ingresar a la escuela parece haber influido y motivado su identificación con la profesión. Recuerda que el padre le daba para leer las historias de “la familia conejín” de la revista Billiken “: *Me la hacía repetir hasta que la memorizaba. Y después yo la leía sola. Un día papá vio que yo no le pedía más que, yo no me di cuenta cuándo aprendí a leer, y ellos tampoco. Se dieron cuenta que yo ya no les pedía que me leyeran, y entonces yo ya leía. Y bueno y yo era la maestra, y tenía mi clase y recitaba. Y ahí enseñaba a recitar. Me acuerdo claro* “ *allá van la esférica fatiga que el fervor de las luchas militares:*”

La decisión por el magisterio la hicieron sentir “*ir contra la corriente*” familiar pero evalúa que no tuvieron una actitud negativa, salvo el haber tenido que aguantar alguna broma pesada. Al respecto sostiene “*No, lo aceptaron, lo aceptaron. (...) Sí alguna broma después, pero lo aceptaron.*”

El único conflicto que provocó la decisión, fue el hecho de tener que irse a vivir a Colonia con los abuelos. Esto fue doloroso para todo el núcleo familiar: “*Seguro. Eso fue claro que, hija única y de mis abuelos y demás en fin fue un despegue bastante duro, pero en fin no fue tan triste. Al contrario.*” (*baja tono voz, cierta angustia*)

Ingresó en el Instituto de Colonia en el año 1951 como estudiante libre y luego de salvar el examen de admisión. Se formó con el plan de 1939 de tres años. Recuerda que no era un instituto oficial ya que los docentes eran honorarios “(*...*) *Estudiábamos libre, había en forma libre. Había un Instituto en Colonia a los que concurrían profesores voluntarios, que eran honorarios, y cuando lográbamos juntar unos pesos le pagábamos uno cincuenta, uno noventa. Un peso cincuenta, un peso noventa, y así yo que se era una cosa, era una cuestión simbólica. A la que sí pagábamos era a la secretaria, era una secretaria rentada pero también con un sueldito.*”

#### Evaluación de la calidad de la formación recibida

Entre las debilidades de la formación recibida Josefina evalúa que fuera una preparación para salvar exámenes a fin de año. Al respecto dice: “*Yo lo hice como estudiante libre. Preparábamos con profesores que eran voluntarios, ya te conté que le pagábamos uno*

*cincuenta le pagábamos. La única rentada era la secretaria. Entonces como que era una preparación para que diéramos exámenes a fin de año.*”

La segunda debilidad en la formación recibida evalúa el hecho de la asimilación de la formación del maestro del medio urbano y rural. Al respecto dice “*Porque viste que la formación del maestro acá en el Uruguay sigue siendo general, no hay un maestro urbano y un maestro rural. Como que se desconocía y se desconoce que hay un medio rural y un medio urbano.*”

En cuanto a las fortalezas de la formación de grado valora muy positivamente el hecho de haber tenido muy buenos profesores que le enseñaron como valor profesional el respeto de la laicidad y el compromiso con los alumnos “*(...) teníamos profesores como Aldo Faedo, que nos enriqueció mucho, la señora de Aldo Faedo, tuvimos suerte de tener los profesores ahí. Pero Faedo fue muy bueno, pero él era muy respetuoso de la laicidad. Demasiado. (...) tuve la posibilidad de tener gente muy muy bien ¿no? Si bien no preparada para darnos clase pero por lo menos muy muy dedicada.*”

Asimismo valora positivamente la formación en psico-pedagogía “*En el relacionamiento con el muchacho como teníamos una buena profesora de pedagogía en el instituto como que yo muchas cosas las tenía bastante claras. Teníamos una buena profesora de psicología del niño, pero ya te digo todo honorario.*”

### Su primer trabajo y los conflictos de identidad

Josefina eligió trabajar como maestra ayudante en la Escuela N° 44 ubicada en Las Víboras en los márgenes de un arroyo que llevaba ese nombre. “*La elegí yo. Porque tuve la suerte de que en primer año nos hacían, era un régimen de sorteo y me tocó un número bastante bueno y pude elegir una escuela que me gustó elegirla. No sé por qué, no la conocía, la cuarenta y cuatro de Víboras.*”

Cuenta que Las Víboras “*(...) había sido fundada (...)a orillas del arroyo de Las Víboras y no pudieron subsistir porque había de verdad muchas víboras. No era, era, no era en broma de que se llamara arroyo Víboras. Y ahí fue que después se refundó en Carmelo. Y entonces la escuela esta fue, se creó en el margen, se fundó en el margen del arroyo Víboras.*”



El pueblo se ubicaba en una zona agrícola-ganadera del departamento, más ganadera que agrícola de acuerdo con Josefina, que se caracterizaba por poseer una muy rica forestación mesopotámica. Recuerda el valor mediamambiental de los bosques y el dolor por la deforestación de que fueron objeto, tres mil hectáreas en los campos de los Indar, para hacer chacras. Ella ya en aquella época valoraba este hecho muy negativamente. Se muestra indignada al evocar la tala de árboles en la zona: *“Es una vegetación mesopotámica ¿no?. Muchas variedades que también prevalecen en en la parte argentina. De unas cualidades, unos árboles hermosísimos, y todo lo estaban talando para hacer chacras, estando yo trabajando. Y yo los veía con muy malos ojos sin estar muy muy informada porque yo era muy jovencita.(...) Y me acuerdo que me dolía mucho cómo talaban aquellos árboles. ¡Le daban a mansalva! (indignación)(...)”*

Percibe como el segundo conflicto al que se enfrentó en esa su primera experiencia laboral, las dificultades de aprendizaje por la extracción social de muchos de sus alumnos, particularmente de los hijos de los taladores de montes. Dice con tristeza *“Muchos chicos concurrían, era de la zona rural, de la zona más bien bastante acomodada, pero había (...) un rancherío. Ahí fue mi primera experiencia porque yo en la zona que vivía no conocía eso. Había un rancherío y había una cantidad de chicos con dificultad.(baja tono, tristeza) Pero sobretodo los problemas más grandes los tuve con los chicos de lo que nosotros le llamábamos montaraces, je, es decir los taladores de, de justamente los montes estos que yo te estoy hablando.”*

Recuerda en particular la historia de Carlitos hijo de un talador. Con doce años aún no había aprendido a leer a causa de la migración familiar continua y por lo tanto el ir de escuela en escuela : *“Recuerdo de un chico, que no me acuerdo el apellido, con doce años no sabía leer. Yo lo veía que era super capaz entonces le digo “Carlitos¿ tú quieres aprender a leer?” “Hay sí maestra pero no puedo porque me cambian de escuela cada tanto”. A los lugares donde ellos iban y además hacían carbón, bueno” La solución fue acordar con Carlitos la atención personalizada durante todo el año *“Y le digo “tú vienes más horas que yo te voy a enseñar a leer”. Y en un año llegó a tercero.”**

Enfrentar el problema la hizo tomar conciencia de las carencias en las condiciones de trabajo: *“(…) con una cantidad de carencias de tipo, de curriculares ¿no?, pero entonces lo pasé a la*

*otra maestra, que era la directora, que tenía tercero, y ella también hizo lo mismo y entonces claro le ampliamos, lo entusiasmamos, le ampliamos el campo de, la visión de todo y después nos dedicamos a a cubrir los los baches que iban quedando, pero las técnicas se las dimos para que pudiera emerger del primer año.”*

Ella valora muy positivamente el clima favorable en el magisterio de hablar entre colegas de problemas pedagógicos y la orientación de la directora como los factores que la ayudaron a superar su conflicto, *“En general nosotros en ese tiempo hablábamos mucho de escuela con los colegas. Era un tema recurrente en el ómnibus, en la calle, en la peluquería, en la esquina en todos lados, ahora veo que no. La directora era muy buena fue la que integró el grupo de maestros por Colonia de, que se reunió en el Congreso de Piriápolis. Por lo tanto compartíamos inquietudes, ¿no?. Y ella me me aportaba su experiencia y era muy inteligente.”*

Siente que el apoyo de ella fue lo le facilitó el aprendizaje: *“Para mi Tula fue mi timón, mi mi mi, cómo te diría, la que me abrió un espectro de posibilidades de trabajo y bueno ahí. Por eso yo fui privilegiada porque tuve a Tula de directora, (...) No ya te digo fue Tula la que me sacó de.”*

Asimismo valora lo aprendido con Agustín Ferreiro en la época de estudiante de magisterio, en un encuentro que tuvo lugar en la asociación de maestros de Colonia *“Ahí tenía ¿viste? algunas pautas también con Ferreiro. Que al niño cuando ingresaba no lo podíamos poner hacer los números, ni los palotes pero sí algunas líneas que fueran sobre todo curvas, que los llevara después a poder diseñar las letras. Yo me acuerdo de todo eso(...)”*

En 1956 a raíz de la jubilación de la directora fue designada para ese cargo. Josefina nuevamente entra en crisis por las responsabilidades que implicaba la nueva tarea: *“Tula se jubiló y yo quedé en la dirección de la escuela, fue todo medio(...) Es decir de golpe y porrazo me encontré con una serie de de, ¿cómo se dice? de responsabilidades que no no tenía previstas.”*

Se desempeñó en el cargo por ese año. Al año siguiente y luego de nombrado el nuevo director pasó nuevamente a desempeñar el cargo de maestra. Lo cierto es que Josefina valoriza de “a corazón” su trayectoria profesional en la escuela rural N° 44 de Víboras *“Bueno*

*y yo veía la problemática de la escuela rural, pero no, es decir lo hacía todo como a corazón. A pulmón, pero no tenía una formación*”

### Pertenencia a otras organizaciones

En aquella época Josefina participaba en el sindicato de maestros “*Sí, sí. Sí en el gremio de Colonia era (...)*” y se identificaba como votante del partido nacional desmarcándose claramente del Herrerismo “*No, no, era de, cómo te diría, de tendencia blanca (...) y después voté, cuando voté la primera vez recuerdo voté, no recuerdo si fue primero la Ubd o la Reconstrucción Blanca, pero siempre aparte del del Herrerismo.*”

### El estudiante “Pedro”

El relato de la crisis de identidad profesional de Pedro que motivaron su pertenencia al instituto

*“A mi lo que me interesaba era superarme desde el punto de vista didáctico y como poder llevar a cabo lo que uno pensaba, ¿verdad?. Es decir cómo poder trabajar en la comunidad para que esa comunidad con déficit en una cantidad de cosas pudiera superarse, ¿verdad?. Y y primero la comarca digamos y después a nivel de país, lo que me sigue preocupando hasta ahora te voy a decir, hasta ahora me sigue preocupando eso. Es decir, bueno hay una cantidad de problemas desde todo punto de vista económico, de vivienda, de salud, de todo. Que eso me preocupaba ya cuando uno, en el sesenta ya nos preocupaba el ayudar a vivir mejor a la gente, eso ya preocupaba.”*

Los factores explicativos de la crisis de Pedro. La trayectoria de vida previa al ingreso y los conflictos de identidad.

### Posición social

Pedro nació en 1934 en un pueblito rural llamado María Elvira, ubicado en la séptima sección de Treinta y Tres. Tenía una familiar numerosa compuesta por su madre, nueve hermanos, varios tíos y dos abuelos. A raíz del fallecimiento del padre cuando tenía dos años, la madre se vio obligada a marchar con sus diez hijos a vivir a la casa de sus padres: “*Mi padre falleció cuando tenía dos años y mi madre se tuvo que ir a vivir con mis abuelos*” Tras un

profundo silencio de tristeza continúa “(...) *Bueno me crié con mis abuelos, que era una familia integrada por mis abuelos, mi madre y nueve hermanos más.*”

La subsistencia familiar provenía de los frutos del trabajo del abuelo en un campo de pocas hectáreas de su propiedad. Probablemente por lo numerosa, fuera una familia de clase media baja pero en su percepción las condiciones de vida eran buenas. “*Bueno las condiciones de vida, tenían unas hectáreas de campo y eran bien. No era una cosa sobresaliente económicamente pero podíamos vivir bien si (...)*”

Los mayores problemas de vivir en María Elvira percibidos por Pedro era la condición de aislamiento producto de la falta de infraestructura de comunicaciones “(...) *con algunos déficits que había en esa época de comunicación y todas esas cosas. El poblado, lo más cerca que había era José Pedro Varela y son casi veinte kilómetros ¿verdad? y para venir a Treinta y Tres también había que dar, no era como ahora que han hecho caminos de penetración, pero era era más lejos*”.

El rol materno y paterno los cumplieron sus abuelos y valora que tuvo una infancia feliz a pesar de no sentir un vínculo profundo con la madre: “*A pesar de que estaba en una familia que mi madre prácticamente no no era mi madre, porque era más ascendiente mi abuela, rodeado de diez tíos, que todos querían mandar y así. Y bueno una cantidad de cosas, pero en general mi infancia fue feliz porque me crié medio junto con un primo mío, allí jugábamos. Y en la escuela también.*”

Con voz de ternura recuerda el cariño y protección que le dio su abuelo, “*el padre que conocí*”. Esto probablemente haya atemperado la tristeza de no tener a su padre “*Pero usted sabe que a pesar de todo, verdad, de que no tuve padre, mi padre fue mi abuelo y yo siempre digo que fue muy bueno conmigo. Yo tuve una infancia feliz, fue feliz mi infancia.*”

Luego de terminar la escuela la decisión familiar fue que continuara los estudios secundarios. Esto supuso que se mudara a vivir con una tía la cual aparentemente vivía lejos del pueblo natal “(...) *me quedé hacer secundaria, de adolescente lo pasé con una tía que era maestra, era directora de la escuela donde iba. Así que la adolescencia y secundaria la hice estando con ella pero los fines de semana viajaba y me iba para para María Elvira*”

### Valores familiares heredados

Valora positivamente el sentido de familia aprendido.”*Qué valores rescato, el sentido de familia y todo eso*” En cambio evalúa muy negativamente la ideología conservadora de esta como la del entorno “*Ah sí, sí, sí, totalmente totalmente conservadora. (...) El entorno y la familia era una cosa impresionante, pero impresionante, super conservador era.*”

Probablemente fuera de la mano de su abuelo que participara de los actos políticos del ruralismo en los llamados Cabildos Abiertos. Las huellas del liderazgo de Nardone y el clima de efervescencia política que vivía el entorno quedaron grabadas a fuego en su memoria: “*Yo decía hace poco que tuve el honor siendo chico, un muchacho de seis años o un poco más, de asistir a los cabildos abiertos de Benito Nardone en campaña.(...) lo conocí de cerca. Los cabildos abiertos que eran una cosa impresionante. Donde eran blancos y colorados se juntaban ahí. Porque este hombre juntó a la gente, y y incitó a la gente del medio rural sólo con una audición, de once y media que la escuchaban en mi casa. Llegaba once y media y todo el mundo allí.*”

Sentarse alrededor de la radio para escucharlo era una cita obligada en su casa y prácticamente en todos lados “*Ahí está, con su mate, el pericón nacional y escuchando a Benito Nardone. Las cosas que decía, hablaba de los botudos y los galerudos y de. Tenía una teoría económica del dólar no se cuantas cosas, bueno y eso así.*”

De la infancia recuerda además las lecturas de Constancio C. Vigil, Riéndose y casi en tono de confesión sostiene que no salió “fascista” de casualidad “*Esas eran las influencias que tenía. Así que si a mí me aparece algún rasgo de conservador o algo es debido a mi infancia*”

Detrás del humor Pedro esconde su sentimiento de culpa por haber transgredido el mandato familiar. Casi al final de la entrevista y respondiendo con sinceridad cuando le pregunto sobre si compartía los valores familiares “*No, por favor. Totalmente contrarios. No compartíamos absolutamente nada, al contrario. Era un poco la oveja negra de la familia.*”

El sentirse excluido del grupo familiar por sus ideas “comunistas” lo hicieron sufrir, pero ese sufrimiento él interpreta como causado por su personalidad “*bastante solitaria*”: “*Y después mi familia me hizo mucho mal, muchos de ellos por el anticomunismo eso, me hizo mucho mal. No quedé mal con ninguno pero no por ellos, me quedé mal por mi temperamento.*”

Lo cierto es que en esa época predominaba un clima de intolerancia social hacia la rebeldía política de los jóvenes, que según él llegó al grado extremo de la expulsión de la casa familiar de algunos de sus amigos *“Bueno desde luego cuando hay problemas así de familia afecta un poco, ¿verdad?. Pero a mucha gente le pasó eso pero a otros le pasó peor, lo corrieron de la casa y esas cosas. Yo no vivía en casa.”*

Percibe que lo ayudó a superar el mandato familiar conservador la lectura de Julio Castro en Marcha, las misiones estudiantiles socio-pedagógicas y luego en el Instituto Normal Rural el conocimiento del trabajo educativo desde la perspectiva de la Educación Fundamental *“(…) el conocer lo que allí se impartía que eran los principios de educación fundamental que habían venido de Crefal de México, que creo que Soler fue director de allí y Julio Castro. De Julio Castro que también que como maestro, como persona y como docente fue extraordinario, ¿verdad?. Pero yo a eso le agregaba que fui un asiduo lector de Marcha que junto con esas cosas y ahí, ahí, ahí fui saliendo de lo conservador de mi casa. (risas).”*

Otro mandato familiar que valora negativamente es la actitud de desprecio por la actividad manual matizada en la infancia. Este mandato del pasado del cual aún no se ha liberado, lo afectan en la autoestima para realizar bien tareas agronómicas y aquellas que implican trabajar con las manos, actividades valiosas que identifican a los maestros de esa generación. Esto lo infiero a partir del siguiente relato: *“Manualidades, manualidades no tengo habilidad ninguna, soy un desastre. Fruto de cuando era chico ¿viste?.(…) “No agarres ese martillo”, “te vas a lastimar con ese serrucho”, “no hagas tal cosa, no hagas tal otra”. Y después como iba a ser maestro no iba a precisar nada de eso(…) me hace sentir mal hasta ahora, no tengo habilidad manual(…) Pero no no yo eso no lo superé nunca. Soy un desastre, totalmente desastroso.”*

### El proyecto profesional familiar y los conflictos de identidad

Pedro siente que no tuvo un proyecto personal sino que la familia le impuso la profesión. Al preguntarle por la elección del magisterio él evalúa que “tenía que ser” *“Bueno un poco desde que nací me impusieron, (...), me dijeron que tenía que ser maestro. Así que hasta ahora no sé si fue por vocación o fue fue una cosa que tenía que ser. Como tenía una tía que era maestra y además una hermana de mi abuela había sido una de las primeras maestras,*

uno también como que, yo que se me vieron que tenía un poco de facilidad para algunas cosas y bueno tenía que ser maestro.”

Deja claro que, siendo estudiante, no se sentía en absoluto identificado con la profesión. Sus palabras describen su conflicto y su sentimiento de rabia por no ofrecerle el medio, otra alternativa “ Yo siempre decía, siendo estudiante, que magisterio es la carrera de fracasados, ¿verdad?. Fracasados económicamente porque no hab, no se podía hacer otra cosa, ¿verdad?.(...) y fracasado intelectualmente también porque es decir, si seguía en alguna otra carrera que perdían se venían para magisterio.”

A pesar de su contradicción ingresó al Instituto Normal de Treinta y Tres a realizar cursos libres. La resolución del conflicto vocacional y del sentido de la profesión de maestro ocurrió cuando participó en las misiones socio-pedagógicas “(...) en la formación nuestra por ejemplo, (...) que empezamos hacer, a realizar misiones sociopedagógicas. (...) para mí fue una de las cosas que más me marcó en en mi vida docente, fue lo que más me marcó. Porque ahí uno se sensibiliza social del punto de vista social, trata de ser un trabajador social y trata de ir viendo que la escuela no es sólo un salón de clase (...).”

#### Evaluación de la calidad de la formación recibida

1955 fue el año de egreso del Instituto Normal de Treinta y Tres. Evalúa como muy buena la formación ya que le permitió crecer como persona y consolidar la vocación docente. En su percepción, el crecimiento vocacional fue efecto de la convergencia de múltiples factores educativos, como la sensibilización y actitud crítica frente a los problemas sociales, las relaciones de amistad en el grupo- clase y la autoridad y el compañerismo de dos docentes. Al respecto dice “Sí, sí, en lo pedagógico, en lo social, en lo cultural, es decir, fue creciendo la personalidad de quienes que estábamos ahí. Creció mucho y se formó muy bien. Es decir y darle un sentido social a las cosas, cultivándonos el juicio crítico y haciéndonos ver, veíamos los fenómenos sociales, es decir nos íbamos sensibilizando socialmente. El punto de vista social de ver los problemas sociales muy de cerca y de estudiar las causas, eso ayudó mucho. Y después ese reflujo de amigos que siempre que también influyen mucho ¿verdad? y uno se va formando con el grupo.”

El director Julio Macedo y Tomás Cacheiro fueron los dos profesores “*extraordinarios*” del Instituto que lo marcaron y se constituyeron en sus modelos de identificación Al respecto

valoriza esto muy positivamente: *“tuve la suerte de conocer un hombre extraordinario, profesor extraordinario, un hombre que nos marcó mucho, influyó mucho en nosotros que fue Julio Macedo, que lo debe de haber oído hablar. Excelente maestro, excelente director, excelente persona y muy amigo, se hizo muy amigo nuestro. Entonces él él nos marcó mucho. Yo tuve esa suerte. Tomás Cacheiro fue otro de los profesores que tuve también que nos marcó mucho. Es decir a mí el instituto me marcó mucho. Y me hizo mucho bien. (...).”*

#### Su primera experiencia como maestro rural y los conflictos de identidad.

Tuvo su primera experiencia laboral como maestro ayudante en una escuela rural a treinta y cinco kilómetros de la ciudad, en plena zona ganadera. Ante mi pregunta por los motivos que lo impulsaron a trabajar en el medio rural responde que *“Y bueno porque podíamos elegir ahí y además me gustaba. Sí, sí. Me gustaba y elegí y podía elegir pero nunca quise elegir en mi pago a pesar de ser una una siempre me gustaba si siempre me gustó la escuela rural y mucho.”*

El estilo de trabajo educativo del director de la escuela fue el motivo de la primera crisis de identidad. Evalúa el conflicto personal que le generó el director como una oportunidad de aprendizaje *“(…) un director que era un la negación de, y eso también me ayudó. Era la negación de ser maestro. Hacía treinta años, estuvo treinta años allá, la gente lo quería pero era un desastre el hombre. Eso me sirvió porque, es decir, a veces no más uno aprende viendo, criticando y saber que no se puede caer en eso ¿verdad?*

La forma de resolverlo fue producto del apoyo recibido por un colega inspector *“(…) estando ahí yo como maestro se realizó una misión sociopedagógica con un inspector también que fue muy bueno, que era Ciriaco Cabrera, que se había formado al lado de otro extraordinario inspector que fue Enrique Brayer. Se había formado en Melo, y era gente que estaba en esa línea de educación rural también de eso fue influyendo mucho, en el trabajo de uno y también en la formación como docente.”*

#### Pertenencia a otras organizaciones

Pedro se identifica con un pasado de militancia en la asociación del magisterio: *“Bueno sí, gremial acá la asociación de maestros que era afiliada a la federación uruguaya del magisterio.(…) Pero militancia activa hice en el gremio sí”*



En cambio, a nivel de la identidad político partidaria valoriza que en aquella época y en la actualidad no ha sentido lealtad militante por ningún sector político partidario. Con el humor que lo caracteriza lo afirma, al evocar el hecho de haber sufrido la destitución del cargo en la época de la dictadura pasada “ *No, no. Yo nunca fui militante, no hice militancia política a pesar de que me echaron por no se por qué, era un peligro para la patria y no sé cuántas cosa. (risas (...)) No, no, tengo mi tendencia y mis simpatías pero afiliado, afiliado, militancia activa no. A pesar de que tengo fama de de de ser militante activo pero. (risas) Ahora, ahora el intendente me llamó para integrar una, no se por qué, no se qué le dijeron.”(risas) ”*

## 6.2) Las condiciones de base curriculares. El modelo institucional

### 6.2.1) El gobierno institucional cooperativo y la flexibilidad funcional del personal

El currículo prescribía un gobierno cooperativo por niveles funcionales del instituto ya que establecía se conformaría por una Dirección, integrada por un director y un sub-director y la Reunión de Profesores.

En la Reglamentación General del Instituto se definía con claridad la flexibilidad funcional del personal con lo cual se puede inferir una organización de tipo adaptable. El director como “ (...) responsable de la buena marcha de la Institución incluyendo el internado.-Autorizará los gastos necesarios.-”<sup>514</sup> Asimismo se incluían como áreas de su competencia la convocatoria y presidencia de las reuniones de profesores y su implicación con las tareas de enseñanza. “(...) Deberá: a Presidir las reuniones de profesores y convocar las mismas. (...) .c Tener clase o clases a su cargo”<sup>515</sup> Respecto al involucramiento en tareas de enseñanza por resolución del Consejo se prescribía la responsabilidad del “Programa de Actividad docente y Agronomía (...).”<sup>516</sup>

---

<sup>514</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d) REGLAMENTACIÓN GENERAL; cita pág 4

<sup>515</sup> Idem

<sup>516</sup> Memorándum del Instituto Normal 1957 a 02/1961; pág 14. Transcripción de la resolución del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal Bol. 2962 de fecha 28 de abril de 1960.

Las funciones del sub-director “(...) *en caso de ausencia del Director, el Subdirector lo sustituirá en todas las funciones.*”<sup>517</sup> y en tareas de enseñanza como el responsable de “*Programas de Problemas de Educación Rural y de Problemas sociales, investigación, y trabajo de campo.* (...)”<sup>518</sup>

Para la función de Secretaria del instituto se designó como responsable a Ana Maria Angione y en las tareas de administración colaborarían las docentes de Taller y de Recreación. En el caso de Angione se la designó como responsable de “*Programa de Preparación y Uso de materiales audiovisuales* (...)”<sup>519</sup>

Asimismo, en la función docente se nombró a Blanca Izquierdo como responsable del programa de Educación para el Hogar y como responsable del programa de Educación Física a la docente de Recreación.

Para el Programa de Educación para la Salud se estableció una asociación estratégica con el Ministerio de Salud Pública y la Escuela de enfermería para el diseño del currículo de formación y la enseñanza de la materia. De acuerdo con el memorando del año 1960 el director sostiene “*Colaboraron en Educación para la Salud el Director de Unidades Sanitarias del Ministerio de Salud Pública, Dr. Francisco Luckly y las estudiantes de enfermería de la Escuela Universitaria de Enfermería, Srtas. Gladys Maciel y Raquel Sillesi.*”<sup>520</sup>

## 6.2.2) La política pedagógica cooperativa y participativa

### 6.2.2.1) La comunicación horizontal en la dirección: el trabajo en equipo

La primera fortaleza del proyecto institucional que observo es que preveía un modelo de gobierno cooperativo basado en redes de comunicación horizontal En el nivel directivo trabajará en “*equipo (...) estará integrado (...) (por) Director y el Subdirector*”<sup>521</sup> - La comunicación en este nivel se concebía en red circular y un tipo de relaciones cooperativas en

---

<sup>517</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d) REGLAMENTACIÓN GENERAL; cita pág 4

<sup>518</sup> Idem

<sup>519</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d) REGLAMENTACIÓN GENERAL; cita pág 4

<sup>520</sup> Memorándum del Instituto Normal 1957 a 02/1961; p14

<sup>521</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d) REGLAMENTACIÓN GENERAL; cita\_pág 6

tanto el sub-director *“Prestará la más amplia cooperación al Director, armonizando su trabajo con el mismo”*<sup>522</sup>

#### 6.2.2.2) La comunicación horizontal lateral directivos-docentes: el trabajo docente en equipo

La gestión directiva de los mandos medios se planeaba comunicaciones horizontales laterales tipo red rueda. Observo la presencia de indicadores en este sentido manifiestos en la prescripción de reuniones regulares con los docentes a efectuarse cada dos semanas, con el propósito de acordar decisiones sobre los problemas institucionales. En la Reglamentación general dice *“(…) los profesores efectuarán reuniones quincenales a fin de tratar en común todo lo relacionado con la buena marcha del Instituto.- La asistencia (….) será obligatoria y el quórum mínimo será de las tres cuartas partes del total del profesorado.- Se llevará un libro de acuerdos de profesores en el cual se anotarán las resoluciones tomadas.”*<sup>523</sup>

En efecto, los integrantes de las reuniones incluían *“(…) además del Director y el Subdirector por otros cuatro profesores preferentemente maestros que vivirán en régimen de internado.- (…)”*<sup>524</sup>

La forma de trabajo del grupo docente fue concebido como de equipo *“ Este equipo de seis profesores atenderá la totalidad de las asignaturas, exceptuando aquellas para las que se pueda contar con la colaboración de técnicos de otros organismos.-”*<sup>525</sup>

#### 6.2.2.3) La comunicación horizontal estudiante-estudiante: el trabajo en equipo

La docente de Recreación destacaba en su programa de actividades culturales a desarrollarse el trabajo en equipo de los estudiantes: *“(…) los becarios constituirán equipos para su cumplimiento.*”<sup>526</sup>

---

<sup>522</sup> Idem pág 6

<sup>523</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d)REGLAMENTACIÓN GENERAL; cita pág 5

<sup>524</sup> Idem. pág 6

<sup>525</sup> Idem

<sup>526</sup> PÁG 14

En Agronomía –práctica – también el docente planteaba esta organización del trabajo de los estudiantes “(...) *Trabajos en el apiario realizado preferentemente por pequeños equipos.*”<sup>527</sup>

#### 6.2.2.4) La comunicación horizontal multidireccional organización-medio

Otra de las fortalezas del proyecto es el involucramiento de los directivos con el medio, y por lo tanto la hipótesis de una deseada comunicación multidireccional. En este sentido el currículo prescribía actividades de la organización en el medio entre el “(...) 2) *15 de julio al 15 de setiembre. Prácticas docentes en las Escuelas de práctica y contacto con los vecindarios del mismo.* 3) *1º de octubre al 30 de noviembre. Aplicación de técnicas de trabajo social.*”<sup>528</sup>

Además, se proyectaba impulsar proyectos de mejora en la calidad de vida, previa evaluación diagnóstica de las necesidades de aprendizaje de las poblaciones del medio utilizando métodos validados

Al respecto el currículo moldeado por el docente de Investigación preveía la prealimentación, la retroalimentación positiva de los estudiantes a las poblaciones del medio mediante proyectos de mejora y la retroalimentación posterior de los métodos de trabajo. Al respecto el docente escribió “(...) Observación y establecimiento de contactos.-Investigación histórica, geográfica, económica y sociológica.- Estudio de problemas específicos de la zona y realización de una escala de importancia.-(...) Formulación y promoción de proyectos que respondan a necesidades y se ajusten a la realidad del medio.-Evaluación de métodos de trabajo y resultados.”<sup>529</sup>-

#### 6.2.2.5) Los supuestos de enseñanza-aprendizaje integrativo

Otra de las fortalezas que observo en esta dimensión es a modo hipotético que el proyecto presentaba claridad en la concepción del aprendizaje y la integración de los enfoques

---

<sup>527</sup> PÁG 8

<sup>528</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d)REGLAMENTACIÓN GENERAL; cita pág 2.

<sup>529</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, (s/d) pág5

aprendizaje significativo, socio-constructivista, dialógico por descubrimiento y aprendizaje generador

En efecto, observo la presencia de indicadores del concepto de aprendizaje significativo, según la definición manejada en el marco teórico. En el informe de los directores, estos señalaban lo que la comisión de la Sección Educación Rural encargada de diseñar el currículo prescrito, de la cual ellos formaban parte, había diagnosticado sobre las necesidades de aprendizaje de los maestros. Al respecto, los directores sostenían que la comisión de referencia “ (...) tuvo muy en cuenta el proceso seguido en la formación de nuestros maestros: capacitados ampliamente para ejercer en escuelas urbanas pero sin haber realizado las prácticas necesarias para efectuar en el medio rural un buen trabajo (...) .”<sup>530</sup>

La primera carencia en las apoyaturas institucionales de la formación de base, que señalan los directores es que el maestro estaba “Preparado para trabajar con una sola clase, cuando en la Escuela Rural tendrá que hacerlo con dos, tres o cuatro, debiendo además desenvolverse con un niño y habitante de campo a los que desconoce totalmente.”<sup>531</sup>. Por eso el proyecto apuntaba a fortalecer la formación del maestro en habilidades para realizar una enseñanza multigrado, así como en la formación de valores y actitudes de respeto a la identidad del escolar campesino y de su medio ambiente, solo posible por un profundo conocimiento de su estilo de vida.

La segunda carencia que observaban era en derredor de lo agronómico ya que entendían “La formación ciudadana ignora sobre todo lo que tiene que ver con la agronomía y es en derredor de ella que deberá trabajar.”<sup>532</sup>

La tercera, la necesidad de formarlos para la acción social dada la “(...) falta de preparación del maestro; (..) (en) los aspectos relacionados con Problemas sociales e investigación,

---

<sup>530</sup> Cómo se plantea el Instituto Normal Rural. La situación de los déficit existentes en la formación del maestro rural. pág 2 .El cuerpo técnico consultivo estaba integrada por formada por el Cuerpo Técnico Consultivo Inspectores de Escuelas Granja, Director del 1er. Núcleo Escolar Experimental y del Instituto Normal Rural (Sección Educación Rural)

<sup>531</sup> Idem

<sup>532</sup> Sobre programas rurales habla el profesor Grillo en: Tribuna Salteña, s/f

*Metodología y Práctica docente, etc.*”<sup>533</sup>Y más adelante agregaban que, para que el maestro pudiera aplicar con éxito el proyecto cultural escolar de 1949 en lo referido a la labor social en el medio “(...) *se necesitan conocimientos prácticos para que le sea posible realizar una eficaz labor al tratar problemas de salud, de hogar, actividades agronómicas ...*”<sup>534</sup>

### Los supuestos del aprendizaje dialógico

La segunda hipótesis que sostengo es que la formación se sustentó en el aprendizaje dialógico. La presencia de indicadores que me permiten sostener esa hipótesis se manifiestan en las materias teóricas Recreación y Educación para el Hogar

El currículo moldeado por la docente de Recreación señalaba entre sus fundamentos y objetivos “*Un nuevo concepto de la educación rural comprometido en la tarea de elevación cultural de la vecindad circundante, exigirá al maestro proyectar algunas de las formas de expresión a los adultos y en especial a los grupos juveniles.-(...) la finalidad sigue siendo, ..., enriquecer la personalidad, buscar la solidaridad por el esfuerzo y la emoción comunes y contribuir a una vida más plena, más bella.*”<sup>535</sup>

La docente de Educación para el Hogar trazaba para su programa práctico “ (...) dar a los estudiantes conocimientos ...básicas que le permitan interpretar el papel que desempeña la familia en la sociedad actual, en especial el rol de la familia en la comunidad campesina y desarrollar todas aquellas actividades creadoras que tiendan a fortalecer el núcleo familiar.”<sup>536</sup> Entre los objetivos destacaba “*Preparar y conservar alimentos.- (Concepto de dieta adecuada). Utilizar convenientemente los productos obtenidos en el medio(...)Orientar a las familias campesinas en el cuidado, desarrollo, físico, mental y emocional del niño.*”<sup>537</sup>

---

<sup>533</sup> Cómo se plantea el Instituto Normal Rural. La situación de los déficit existentes en la formación del maestro rural. pág 3

<sup>534</sup> Idem; Pág 2

<sup>535</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, (s/d), PAG 13

<sup>536</sup> Idem PAG 17

<sup>537</sup> Idem

### Supuestos de aprendizaje socioconstructivista

La tercera hipótesis que sostengo es que el modelo de enseñanza en las materias teóricas Problemas Educativos y Problemas Sociales y Práctica Docente se sustentaron en el aprendizaje constructivista y crítico-dialógico.

El currículo moldeado por el docente de Problemas Sociales trazaba la metodología de construcción del conocimiento con la participación de estudiantes y docentes “ *El estudio de problemas se realizará con la intervención de todos los profesores y becarios.- El método de trabajo será una forma mixta de conferencia y mesa redonda.- Se hará la exposición del problema y al terminar esta se realizará un intercambio de opiniones y la síntesis de lo expuesto.- “<sup>538</sup>*

En Problemas Educativos se proponía la discusión colectiva, entre otras cosas, un diálogo con los problemas que siguen siendo aún hoy de actualidad como la “(...) Relación entre la educación y la situación económica, social y cultural de los países.- (...) Deberes y posibilidades de la escuela en el desenvolvimiento regional.- (...) El niño en el medio rural.- Influencia del medio en su realidad.- Aspectos fundamentales de su constitución física, su psicología, su conducta.- (...) El ausentismo y la deserción escolar.- Sus causas y sus posibles remedios.- El destino del post-escolar.- (...) El maestro rural.- (...) necesidades de la especialización y de estímulos para su carrera profesional.- “<sup>539</sup>

En Problemas Sociales temas a debatir y reflexionar como la despersonalización en la sociedades modernas, el papel de la mujer, las determinantes de las condiciones de vida rural. Al respecto el currículo moldeado prescribía el intercambio de opiniones entre docentes y alumnos acerca de “El hombre masa (...) la irrupción de la mujer los campos de la actividad del hombre (...) El niño, el joven y el adulto; su ubicación y sus posibilidades en la vida de la comunidad.(...) La propiedad de la tierra latifundio y minifundio (..) La resistencia a los cambios en los patrones culturales (condiciones de vida, técnicas de trabajo, valores, etc.).”

<sup>540</sup>

---

<sup>538</sup> Idem pág. 4

<sup>539</sup> Idem p 1

<sup>540</sup> Idem págs.. 4-5

En Trabajo de campo se ideaba posterior análisis reflexivo colectivo de esos problemas, el conocimiento científico de los problemas específicos del vecindario del Instituto a través de la “(...) *Observación y establecimiento de contactos.-Investigación histórica, geográfica, económica y sociológica .- Estudio de problemas específicos de la zona y realización de una escala de importancia.-*”<sup>541</sup> El producto de ese conocimiento sistemático, y esto es lo más importante, tenía como propósito la elaboración de los estudiantes de proyectos-respuesta y propuesta para la acción colectiva en el vecindario tendiente a su solución. El currículo moldeado por el docente preveía la “ *Formulación y promoción de proyectos que respondan a necesidades y se ajusten a la realidad del medio.-Evaluación de métodos de trabajo y resultados.*”<sup>542</sup>-

En este programa observo la presencia del indicador trabajo en equipo que me permite hipotetizar que se sustentó en una concepción de aprendizaje típico del modelo socio-constructivista El currículo moldeado por el docente de investigación planeaba el Trabajo de campo organizado en equipo “ *los becarios constituirán equipos para su cumplimiento*”<sup>543</sup>

En el caso de Educación para la Salud se planeaba informar sobre los problemas que afectaban la salud de las personas, con los cuales los estudiantes se enfrentaban a diario en sus escuelas, con el propósito de que actuaran como agentes sanitarios. Al respecto la docente proyectaba incluir temas como “(...) *Zoonosis, definición y problemas que plantea en Salud Pública.- Enfermedades más comunes e importantes en el medio rural, su epidemiología y profilaxis.-(...) Obtención de agua potable en el medio rural, eliminación de excrementos y basuras en el medio rural.- Control de artrópodos y roedores.- Control de alimentos en el medio rural.(...) correcta alimentación del lactante y el pre-escolar.-(...) Higiene ambiental escolar.(...) - La importancia del control odontológico en particular en el pre-escolar, escolar y la madre embarazada*”<sup>544</sup>

En idéntico sentido crítico-dialógico el profesor de Didáctica y Práctica docente trazaba como necesidad la discusión de ideas de los estudiantes del instituto con los docentes responsables de las prácticas en las escuelas anexas. Al respecto el programa proyectaba que los estudiantes

---

<sup>541</sup> Idem pág5

<sup>542</sup> Idem

<sup>543</sup> Idem; PÁG 14

<sup>544</sup> Idem ; pág. 9



*“(…) conozcan los planes de los maestros, los discutan, observen su desarrollo, participen oportunamente en los mismos, formulen sus propios planes de labor y los lleven a la práctica asumiendo la total responsabilidad de su ejecución.-“*

#### Supuestos de aprendizaje por descubrimiento

La innovación nuclear en la relación teoría-práctica la introdujo el docente de Didáctica y Actividades Agronómicas, que concebía la necesidad de la conceptualización a partir de los problemas de la experiencia del estudiante. El aprendizaje por descubrimiento era definido en el currículo en los siguientes términos *“(…) tratará de que los conceptos teóricos surjan, preferentemente, como consecuencia de las diversas prácticas a realizar dentro y fuera del Instituto.”*<sup>545</sup>

#### Supuestos de aprendizaje generador

Asimismo sostengo la hipótesis que el proyecto se sustentó en los supuestos del aprendizaje generador, de acuerdo con el concepto manejado en el marco teórico. En primer lugar porque he encontrado la presencia del indicador revisión de los supuestos teóricos aprendidos en la formación de grado.

En efecto la docente de Recreación sostenía en el programa, la necesidad de revisar los supuestos psicopedagógicos y la metodología de enseñanza de la materia *“Como las bases de esta capacitación teórica son compartidas en la formación magisterial común, el Instituto Normal Rural dará la oportunidad de revisarlas, principalmente en cuanto se relaciona con la influencia del medio sobre las posibilidades de expresión del niño campesino.”*<sup>546</sup>

El docente de Problemas Educativos preveía la revisión de la teoría educativa aprendida en la formación de grado, incluyendo los conceptos de *“ La educación: - actualización de conceptos.- La educación y el medio.-(…) Los ideales de la educación en el ámbito internacional, nacional y local.- Relación entre la educación y la situación económica, social y cultural de los países(…)”*<sup>547</sup>.

---

<sup>545</sup> Idem; PÁG 6

<sup>546</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, (s/d) pág. 14

<sup>547</sup> Idem; pág. 1

La revisión del concepto de escuela y de la función del maestro “*El concepto de la escuela productiva.*”<sup>548</sup> El estudio de las determinantes sociales de la personalidad del niño “*El niño en el medio rural.- Influencia del medio en su realidad.- Aspectos fundamentales de su constitución física, su psicología, su conducta.*”<sup>549</sup> -

El concepto del rol del maestro en el medio rural “*El maestro rural.- En qué aspectos su tarea se diferencia de la del maestro urbano(...)*”<sup>550</sup>

El docente, en Problemas sociales, preveía en su programa la revisión del concepto de escuela como única institución educativa “*La escuela rural y su papel en la educación social.- La escuela como parte integrante de la comunidad. (...)* *La educación como función básica de la comunidad*”<sup>551</sup>

Asimismo, planeaba rever la concepción del papel del niño como agente de cambio social, del enfoque de la Escuela Activa: “*(...) El futuro de los niños y los jóvenes. El presente pertenece a los adultos que tienen la experiencia del pasado y el poder para actuar en el presente.*”<sup>552</sup>

La docente de Educación para la Salud planeaba revisar el concepto de higiene en el cual incluía la educación sexual como eje transversal de educación sanitaria “*(...) Higiene sexual.- Enfermedades venéreas, importancia de su tratamiento precoz y profilaxis.*”<sup>553</sup>

En efecto, el concepto de salud del niño en particular era integral: desarrollo físico, mental y emocional. La docente de Educación para el Hogar trazaba en su programa de trabajo que el maestro educara a las familias: “*Orientar a las familias campesinas en el cuidado del desarrollo, físico, mental y emocional del niño.*”<sup>554</sup>

---

<sup>548</sup> Idem

<sup>549</sup> Idem pág. 1

<sup>550</sup> Idem

<sup>551</sup> Idem; pág. 4

<sup>552</sup> Idem

<sup>553</sup> Idem; pág. 9

<sup>554</sup> Idem, pág. 17

### Supuestos de aprendizaje vivencial

Por último me es posible hipotetizar acerca de la concepción del aprendizaje como vivencial. El docente de Actividades Agronómicas destacaba el valor del aspecto emocional-motivacional en la formación del becario, concibiendo con claridad la unidad del proceso pedagógico de lo subjetivo con lo instruccional y lo ético-moral.

En su programa concebía estos valores, lo que en mi interpretación es que la formación apuntaba al desarrollo integral del estudiante “ *La preparación del becario en esta asignatura tenderá a crear en él un espíritu de militancia agronómica que se traduzca en inquietud por conocer los fundamentos y las técnicas que rigen esta actividad.*”<sup>555</sup>

Y señalaba como objetivo el propósito de formarlo para una identidad de diálogo cultural “(…) *crear en el becario una actitud de fervorosa simpatía por la vida campesina y sus problemas, despertando asimismo simpatía por una actividad básica: por ser puente que facilita relación escuela – vecindario(…)*”<sup>556</sup>

La docente de Recreación ideaba ayudar al estudiante a superar inhibiciones personales en lo expresivo. Al respecto sostenía que “*El curso ha de permitir su superación, en base a actividades sencillas, convenientemente graduadas, que den confianza al estudiante* (…)<sup>557</sup>

### Relación teoría-práctica como marca institucional

Respecto a la relación teoría y práctica el modelo pedagógico también ideaba integrar lo teórico e inmediatamente la parte práctica, ponderándola a esta por encima de lo teórico. He encontrado la presencia de indicadores en tal sentido en dos documentos. En el Memorandum los directores señalaban la necesidad que diariamente se fueran “*alternando las clases teóricas con las prácticas y descansos.*”<sup>558</sup>.

En la Reglamentación General se proyecta que el curso “*Se dividirán en las siguientes etapas:1) 15 de marzo al 14 de julio. Fundamentos y doctrinas y técnica de trabajo en el medio rural.- 2) 15 de julio al 15 de setiembre. Prácticas docentes en las Escuelas de*

---

<sup>555</sup> Idem; pág 6

<sup>556</sup> Idem

<sup>557</sup> Idem pág. 14

<sup>558</sup> Memorándum del Instituto Normal 1957 a 02/1961.p3

*práctica y contacto con los vecindarios del mismo. 3) 1º de octubre al 30 de noviembre. Aplicación de técnicas de trabajo social.<sup>559</sup>*

La docente de Educación para el Hogar en su programa ponderaba el aspecto de entrenamiento en la comunidad “*La enseñanza de la materia deberá realizarse en forma teórico-práctica, poniendo mayor énfasis a la parte práctica en las comunidades que rodeen al Instituto Normal Rural, en las escuelas rurales vecinas y en los hogares de la zona.*”<sup>560</sup>

### Supuestos de orientación diferenciada

La orientación diseñada para motivar el crecimiento en la identidad profesional en la responsabilidad social integraba las clases, la investigación y la práctica laboral en escuelas adscriptas y en el vecindario. El currículo prescripto así lo definía “*El tipo de entrenamiento que el maestro rural ha de adquirir (base filosófica, práctica docente, trabajo de campo, práctica de taller, agronomía, etc.)(...) en un período de nueve meses, comprendido entre el 15 de marzo y el 15 de diciembre (...) alternando las clases teóricas con las prácticas y descansos (...) Prácticas docentes en las Escuelas de práctica y contacto con los vecindarios del mismo. (...) Aplicación de técnicas de trabajo social.<sup>561</sup>*

#### 6.2.2.6) Representación del poder del estudiante: un encuadre pedagógico integrativo

En problemas Educativos y Sociales el docente apuntaba a garantizar el doble papel del estudiante y de los docentes de receptores y emisores de la comunicación, con lo cual puedo inferir un tipo de encuadre semi-directivo.

En efecto, en el programa de la materia señala bajo el título “El estudio de problemas” “ (...) *se realizará con la intervención de todos los profesores y becarios.- El método de trabajo será una forma mixta de conferencia y mesa redonda.- Se hará la exposición del problema y al terminar esta se realizará un intercambio de opiniones y la síntesis de lo expuesto.*”<sup>562</sup>

En el programa de Trabajo de Campo el estudiante queda asociado en la percepción del docente a un rol autónomo con lo cual puedo hipotetizar un tipo de encuadre pedagógico

---

<sup>559</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d) REGLAMENTACIÓN GENERAL; cita pág 2.

<sup>560</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural – Programas; pág 17

<sup>561</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d) REGLAMENTACIÓN GENERAL, cita pág 1-3

<sup>562</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, p2

autogestivo. Al respecto escribe en los siguientes términos “(...) Observación y establecimiento de contactos.-Investigación histórica, geográfica, económica y sociológica .- Estudio de problemas específicos de la zona y realización de una escala de importancia.- Formulación y promoción de proyectos que respondan a necesidades y se ajusten a la realidad del medio.-Evaluación de métodos de trabajo y resultados.”<sup>563</sup>-

En Didáctica y Práctica Docente lo asocia a un rol participante y un encuadre semi-directivo. “ aplicación de conocimientos y técnicas” <sup>564</sup>“ (...) lograrse, con el uso correcto de ese material, modificar positivamente técnicas de trabajo, elevando así el nivel económico del poblador campesino; por desarrollar al máximo la observación y, finalmente, por humanizar a quien la ejerce.” <sup>565</sup>.

Como pasante en las escuelas de práctica adscriptas al instituto lo interpreta en un rol autónomo autogestivo. El docente de Actividad docente afirma en su programa “La parte práctica ... en las escuelas anexas (...) procurando que los becarios conozcan los planes de los maestros, los discutan, observen su desarrollo, participen oportunamente en los mismos, formulen sus propios planes de labor y los lleven a la práctica asumiendo la total responsabilidad de su ejecución.”<sup>566</sup> Se puede hipotetizar un tipo de encuadre autogestivo.

En el Programa de Recreación la docente lo asocia a creatividad y criticidad “El maestro, por la índole de su función, debe ser sensible a las manifestaciones artísticas, debe necesitar como alimento espiritual irrenunciable al disfrute de aquellas que estén a su alcance, a veces como recogido espectador, a veces como interprete o aún como creador.” <sup>567</sup> (...) Debe dominar los fundamentos sicopedagógicos y la metodología de la enseñanza, tanto a niños como a jóvenes y adultos.- (...) el Instituto Normal Rural dará la oportunidad de revisarlas, principalmente en cuanto se relaciona con la influencia del medio sobre las posibilidades de expresión del niño campesino.” <sup>568</sup>

---

<sup>563</sup> Idem pág5

<sup>564</sup> Idem pág 2

<sup>565</sup> Idem; pág 6

<sup>566</sup> Idem pág 2

<sup>567</sup> Idem p13

<sup>568</sup> Idem p14

#### 6.2.2.7) Representación del rol docente:

En esta dimensión observo indicadores que me permiten hipotetizar la existencia de estilos pedagógicos acotados, una identidad profesional colectiva como trabajador en equipo y su participación en la toma de decisiones de la organización.

Respecto de la hipótesis de estilos pedagógicos acotados en la Reglamentación General los directores consideraban adecuado que el cuerpo docente se rigiera por ciertos principios y enfoque unitario, en mi interpretación para facilitar la adaptación de los estudiantes. Al respecto afirman: “(...) *el profesorado del Instituto integrará un equipo de profesores, preferentemente maestros con identidad de enfoque y doctrina educativa,*”<sup>569</sup>

En este mismo documento los directores perciben al docente como trabajador de equipo. Al respecto sostienen “(...) *integrará un equipo de profesores, preferentemente maestros con identidad de enfoque y doctrina educativa, lo suficientemente polivalente como para, con un número reducido, poder atender la marcha total de la Institución.- (...) tareas de Secretaría, Administración, Economato, Supervisión del Internado, etc., (...) estarán a cargo de dicho equipo.-*”<sup>570</sup>

La estructura de la organización planeada prevé la instalación de ámbitos regulares de participación del colectivo docente para analizar y decidir sobre la vida institucional “(...) *los profesores efectuarán reuniones quincenales a fin de tratar en común todo lo relacionado con la buena marcha del Instituto.- La asistencia (...) será obligatoria y el quórum mínimo será de las tres cuartas partes del total del profesorado.- Se llevará un libro de acuerdos de profesores en el cual se anotarán las resoluciones tomadas.*”<sup>571</sup>

#### Autopercepciones variadas de estilos docentes

El docente de Didáctica y Actividad docente se autopercibe concentrándose en el proceso de enseñanza. Asimismo pondera los aspectos subjetivos de la comunicación en unidad con los

---

<sup>569</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d) REGLAMENTACIÓN GENERAL; cita pág 1

<sup>570</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, (s/d) p1

<sup>571</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d) REGLAMENTACIÓN GENERAL; cita pág 5

aspectos técnicos, uniendo de esa manera lo educativo con lo instruccional. En este sentido, los objetivos del programa los definía con los siguientes términos: “(...) buscará crear en el becario una actitud de fervorosa simpatía por la vida campesina y sus problemas, (...) por ser puente que facilita relación escuela - vecindario; por dar al maestro valioso e inagotables materiales de trabajo; por lograrse, con el uso correcto de ese material, modificar positivamente técnicas de trabajo”<sup>572</sup> En lo técnico “Ha de capacitarlo para evaluar con justeza, condiciones y posibilidades del medio (...) para interpretar los fenómenos sociales y económicos, descubriendo lo que no se hace y se debiera hacer o viceversa.”<sup>573</sup>

La docente de Recreación se autopercibe en su rol transmisivo concentrándose en el proceso de enseñanza en tanto los objetivos de su programa establecen que ” (...) darle al estudiante la doctrina necesaria relacionada con las formas de expresión, es decir, el “para qué” de cada aspecto y el “como (...)”<sup>574</sup>“(...) proporcionar las técnicas necesarias para que el maestro tenga las capacidades mínimas para el cumplimiento del programa de la escuela rural.”<sup>575</sup>

Al ponderar el clima de confianza en la relación pedagógica para contribuir a que el alumno supere inhibiciones puede hipotetizarse una metodología de enseñanza concebida como ayuda instrumental y afectiva En el programa se autopercibe en el rol en los siguientes términos “También entre los maestros se dan inhibiciones y complejos.- El curso ha de permitir su superación, en base a actividades sencillas, convenientemente graduadas, que dan confianza al estudiante y que los alejen de un vano deseo de exhibición personal.”<sup>576</sup> En lo axiológico concibe una comunicación docente-estudiante como convivencia “debe convivir con los estudiantes”<sup>577</sup>

La docente de Educación para el Hogar – Teórico y Económico- práctico , proyectaba una comunicación horizontal tipo rueda “(...) dar a los estudiantes conocimientos y destrezas

---

<sup>572</sup> Idem PAG 6

<sup>573</sup> Idem (s/d)PAG 6

<sup>574</sup> Idem; pág 13.

<sup>575</sup> Idem; pág 14

<sup>576</sup> Idem; pág 14

<sup>577</sup> Idem pág13

*básicas que le permitan interpretar el papel que desempeña la familia en la sociedad actual, en especial el rol de la familia en la comunidad campesina(...)*”<sup>578</sup> De acuerdo con esto interpreto una identidad docente concentrada en los contenidos.

Asimismo, valora una metodología global o integrada del trabajo pedagógico. Al respecto sostiene en su programa esto como aspecto deontológico al señalar “(...) deberá desarrollarse una labor coordinada entre los profesores del Instituto.- El trabajo de equipos acá tiene una significación.”<sup>579</sup>

La docente de Preparación y Uso de Materiales Audiovisuales traza un tipo de comunicación horizontal tipo rueda, destacando los aspectos técnicos “Preparar al maestro para el uso de todos los auxiliares audiovisuales” y “ Capacitarlo para la producción de aquellos auxiliares”<sup>580</sup>

La docente de Actividades de Taller se autopercibe como potenciadora y motivadora de la creatividad del estudiante. Y en su programa también ideaba enfatizar el aspecto emocional de la comunicación pedagógica al expresar. Esta hipótesis la infiero de lo escrito en su programa como objetivo del curso “estimular el espíritu realizador, la habilidad manual, instando siempre al estudiante a buscar y hallar la solución al sinnúmero de situaciones que pueden ser resueltas sin la intervención de persona especializada.”<sup>581</sup>

Asimismo se hace cargo de una metodología global de enseñanza al sostener que “El profesor de la materia deberá tener en cuenta que la misma ha de estar coordinada con las asignaturas que requieren actividades de las que aquí se programan por la vía del ejemplo”<sup>582</sup>

---

<sup>578</sup> Idem; pág 17

<sup>579</sup> Idem; pág 16

<sup>580</sup> Idem; pág 18

<sup>581</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural – Programas; pág 21

<sup>582</sup> Idem; pág 21



#### 6.2.2.8) Metodología de enseñanza integrativa

Tomando en cuenta todo lo anterior y como otra fortaleza del proyecto observo a nivel sistémico el propósito de articular varios métodos. A nivel de razonamiento el método inductivo y el deductivo; a nivel de la organización del trabajo la articulación del método colectivo e individual; a nivel del código de organización de las materias uno integrado.

Esta integración estaba dirigida a fortalecer la formación del maestro para su futuro trabajo docente, integrando el trabajo educativo de la escuela multigrado con el de la comunidad. También apuntaba a la formación de valores y actitudes de respeto a la identidad del campesino y de su medio ambiente social y ecológico. Proyectaba la mayor participación del estudiante durante el desarrollo de la metodología en tanto se ponía el énfasis en la aplicación de los conocimientos en los contextos reales ya sea escolar como comunitario.

En este sentido el currículo prescrito definía *“El tipo de entrenamiento que el maestro rural ha de adquirir (base filosófica, práctica docente, trabajo de campo, práctica de taller, agronomía, etc.)(...)”*<sup>583</sup>. El diseño del plan de formación abarcaba nueve meses *“(...) plan de actividades teórico-prácticas a realizarse en un período de nueve meses, comprendido entre el 15 de marzo y el 15 de diciembre.”*<sup>584</sup> *(...) alternando las clases teóricas con las prácticas y descansos”*<sup>585</sup>

La metodología que se propuso se concibió como un sistema en el cual se integraban de manera armónica etapas y secuencias de actividades teóricas y prácticas previas a tener que asumir sus propios modelos de actuación, en las escuelas de práctica con los niños y de trabajo educativo con los jóvenes del vecindario y padres y madres, productores.

La primera etapa fue definida de conocimiento de la base filosófica y prácticas de las diversas materias no en forma fragmentada sino integrada. Se preveía que esta primera etapa abarcara un período de cuatro meses entre el 15 de marzo y el 14 de julio<sup>586</sup>. La segunda etapa entre el *“15 de julio al 15 de setiembre Prácticas docentes en las Escuelas de práctica y contacto con*

---

<sup>583</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d)REGLAMENTACIÓN GENERAL, cita pág 1

<sup>584</sup> Cómo se plantea el Instituto Normal Rural. La situación de los déficit existentes en la formación del maestro rural. pág 1

<sup>585</sup> Memorándum del Instituto Normal 1957 a 02/1961.p3

<sup>586</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d)REGLAMENTACIÓN GENERAL; cita pág 1

*los vecindarios del mismo. 3º) 1º de octubre al 30 de noviembre. Aplicación de técnicas de trabajo social.*”<sup>587</sup>

De acuerdo con esto, desde una perspectiva sistémica, la metodología se ideaba que estudiantes y docentes se apropiaran de las etapas y pasos, no como simples cambios, sino etapas y pasos que, de manera sistémica interactuaran en distintos niveles, tanto en la comunicación de los conocimientos teóricos como en el orden en que se ejecutarían las tareas de investigar, planificar y organizar la enseñanza en la consecución de los objetivos. Es decir, la construcción de la metodología en cada estudiante, se quería dar como un sistema, a efectos de evitar fragmentaciones en la aplicación del programa escolar, donde se establecían las relaciones dialécticas entre los procesos de enseñanza globalizada en el aula, la investigación de problemas en la comunidad y la elaboración de programas educativos para jóvenes y adultos como respuesta de solución a los problemas detectados. Un proceso de enseñanza que, a la vez, considerara la diversidad y la unidad de los contenidos fundamentales para cada etapa escolar y para cada grupo de la comunidad, sin perder de vista tanto lo individual y grupal como lo cultural, lo psico-social y lo económico.

En el currículo prescrito se justificaba la necesidad de una metodología global e integrada. La perspectiva global no tiene como finalidad la transmisión de conocimientos fragmentados y desvinculados, sino formar un sistema de conocimientos con el propósito de facilitar los procesos de comprensión. En este sentido los directores se comprometían a dirigir los programas en forma interrelacionada como un sistema “(..) *a fin de evitar parcializaciones o que el becario egrese con un conjunto de cosas aprendidas sin conexión, estar bajo el estímulo de un grupo docente integrado como equipo con el que conviva plenamente.*- Por ello el profesorado del Instituto integrará un equipo de profesores, preferentemente maestros con identidad de enfoque y doctrina educativa,”<sup>588</sup>

El trabajo individual en las materias teóricas, a excepción de Problemas Educativos y Sociales, se combinaba con el trabajo en equipo en las prácticas. La docente de Recreación

---

<sup>587</sup> Idem; cita pág 2

<sup>588</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d) REGLAMENTACIÓN GENERAL; cita pág 1

destacaba en su programa de actividades culturales a desarrollarse “(...) *los becarios constituirán equipos para su cumplimiento.*”<sup>589</sup>

En Agronomía –práctica – el trabajo en equipo de estudiantes también se planteaba como organización del trabajo de los estudiantes “(...) *Trabajos en el apiario realizado preferentemente por pequeños equipos.*”<sup>590</sup>

En la materia teórica Problemas Educativos y Sociales el docente proyectaba en su programa la combinación del método colectivo de trabajo en pequeños grupos de estudiantes en calidad de docente y luego la discusión grupal entre docentes y estudiantes. “*El método de trabajo será una forma mixta de conferencia y mesa redonda.- Se hará la exposición del problema y al terminar esta se realizará un intercambio de opiniones y la síntesis de lo expuesto.*”<sup>591</sup>

#### 6.2.2.9) Metodología evaluación integrativa

Otra fortaleza del proyecto además de haber realizado la evaluación diagnóstica inicial como más arriba expresáramos, la complementaba con la evaluación del proceso, que no era episódica, sino se preveía su realización en diversas modalidades formativa mensual y por etapa y sumativa al final. Lo cual indica que la esencia de la enseñanza era la mejora del aprendizaje.

La evaluación formativa se planeaba realizar en forma mensual “*Al finalizar cada mes se realizarán pruebas escritas o prácticas en cada asignatura sin perjuicio de las que estime convenientes realizar cada profesor.*”<sup>592</sup> Una segunda instancia de dos evaluaciones en cada una de las etapas de trabajo: formación teórico-práctica, práctica en las escuelas y en el vecindario: trabajo social. Al respecto se esbozaba en el reglamento “*Dentro de cada etapa se realizarán dos reuniones de profesores, una al promediar la etapa, la segunda al finalizar la misma, a fin de calificar la actuación de los becarios.*”<sup>593</sup>

---

<sup>589</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, (s/d); PÁG 14

<sup>590</sup> Idem PÁG 8

<sup>591</sup> Idem pág 4

<sup>592</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d)REGLAMENTACIÓN GENERAL; cita pág 3-4

<sup>593</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d)REGLAMENTACIÓN GENERAL; cita pág 3-4

Una tercera instancia al finalizar el año en la que se preveía evaluar a través de un trabajo de tesis y defensa oral “(...) Durante los últimos cinco días de los cursos se efectuarán las pruebas individuales de sustentación de los trabajos finales.(...) consistirán en una exposición oral relacionada con el trabajo presentado, en responder a requerimientos del tribunal, sobre aspectos relacionadas con el mismo y en desarrollar cualquier tipo de actividad práctica relacionada con el trabajo presentado.”<sup>594</sup>

Por otra parte se ideaba un sistema de calificación por coeficientes según escala:

**“ASIGNATURA**

**PROMEDIO**

<i>Problemas de la educación rural.....</i>	<i>6</i>
<i>Problemas sociales, Investigación y trabajo de campo .....</i>	<i>6</i>
<i>Práctica docente.....</i>	<i>6</i>
<i>Actividad agronómica .....</i>	<i>5</i>
<i>Expresión.....</i>	<i>5</i>
<i>Educación para la salud .....</i>	<i>4</i>
<i>Educación para el hogar.....</i>	<i>4</i>

*Producción y uso de auxiliares*

<i>Audiovisuales .....</i>	<i>4</i>
<i>Actividades deportivo recreativas.....</i>	<i>4</i>
<i>Taller.....</i>	<i>4</i>

*La calificación se hará en base a cinco letras, a cada una de las cuales corresponde determinado valor.-*

- A.....3*
- B.....2,5*
- C.....2*
- D.....1*
- E.....0,5*

---

<sup>594</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d)REGLAMENTACIÓN GENERAL; cita pág 3

*Multiplicando el valor de la letra por el coeficiente de cada asignatura, se obtiene el puntaje logrado por el estudiante en cada materia.-* <sup>595</sup> A las que se le sumaba el trabajo final

#### 6.2.2.10) Organización abierta y flexible de los espacios educativos

El ámbito de la comunidad se concebía como el lugar principal de aprendizaje con un tiempo destinado de cuatro meses: “ del 15 de julio al 15 de setiembre: Prácticas docentes en las Escuelas de práctica y contacto con los vecindarios del mismo. ... de octubre al 30 de noviembre: Aplicación de técnicas de trabajo social. ”<sup>596</sup>

#### 6.2.2.11) Estilo de control cerrado de la asistencia del estudiante

El modelo preveía la asistencia obligatoria a clases, un control estricto de las faltas de los becarios. Respecto de lo primero el Reglamento establecía que “ *Los becarios se ajustarán a los horarios establecidos siendo obligatoria la asistencia a todas las clases.-* ” <sup>597</sup>

Se permitirían faltas de acuerdo con el siguiente criterio “(..) *Se admitirá hasta el 10% del total de los días de trabajo por enfermedad con presentación de certificado médico conforme a lo establecido en el Reglamento de licencia vigente.- ... Se admitirán igualmente, el 5% de las faltas debidamente justificadas a juicio de la Dirección.... Cuando el exceso de faltas no esté justificado podrá aplicarse al becario lo dispuesto por el Artº 13º y se anotarán en su foja de Servicios.-* ”<sup>598</sup>

Asimismo se preveía un estricto control de los horarios de descanso y estudio, el uso de túnica a excepción de actividades agronómicas y de taller y se permitía el uso de pantalón “apropiado” a las mujeres en tareas que así lo requerían<sup>599</sup>

Por reglamento el estudiante tenía prohibido “(..) *todo proselitismo político, filosófico y/o religioso(...) introducir bebidas alcohólicas en el Instituto* ”<sup>600</sup>

---

<sup>595</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d)REGLAMENTACIÓN GENERAL; cita pág 3-4

<sup>596</sup> Idem pág 3

<sup>597</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d)REGLAMENTACIÓN GENERAL; cita pág 6

<sup>598</sup> Idem 6

<sup>599</sup> Idem cita pág 7

### 6.2.2.12) La institución deseada

Se quería un clima de internado centrado en el bienestar del estudiante “*La dirección y profesorado velarán por el logro de una correcta y feliz convivencia de los becarios en el establecimiento.*”<sup>601</sup>

## 6.2.3) EL MODELO CURRICULAR ESTRATÉGICO, SISTÉMICO E INTEGRADO.

### 6.2.3.1) La misión claramente definida

El reglamento definía claramente el propósito institucional y los resultados de formación valorados, en el sentido de un maestro con capacidad para poder recuperar el espacio escolar rural de un espacio estallado<sup>602</sup> a uno abierto<sup>603</sup> es decir apuntando a una mayor posibilidad de incidencia a favor del cambio en el medio. “*El Instituto Normal Rural, tiene el cometido de desarrollar cursos de especialización para post-graduados(… ) serán la base en que se apoyarán los cambios a operarse en la escuela del campo.*”<sup>604</sup>

Asimismo, el proyecto respondió a la demanda del colectivo magisterial de formar para construir una identidad profesional con un fuerte sentido de misión y deber público, de velar por los derechos humanos de las poblaciones que atendían. En este sentido, se puede hipotetizar la existencia de un modelo profesional referencial que valoraba fuertemente el

---

<sup>600</sup> Idem ; cita pág 6-7

<sup>601</sup> Idem ; cita pág 6

<sup>602</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1998), “El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas Teóricas”, Paidós, Bs. As., 1ª. Edición,. De acuerdo con la autora los espacios estallados se caracterizan centralmente por “la desorganización del comportamiento colectivo (...) En estos casos se constataron comportamientos de abandono institucional (deserción de maestros, bajo la forma de ausentismo masivo por intolerancia emocional...)” Las situaciones de marginalidad de las poblaciones que atienden, en proceso de estallido también por la imposibilidad de satisfacer necesidades alimentarias, sanitarias mínimas, hace funcionar a la escuela como invadida por el afuera turbulento.

<sup>603</sup> FERNANDEZ, Lidia, (1998), “El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas Teóricas”, Paidós, Bs. As., 1ª. Edición,. De acuerdo con la autora el espacio abierto son aquellas configuraciones institucionales organizadas alrededor de un proyecto de cambio.

<sup>604</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d)REGLAMENTACIÓN GENERAL; cita pág 1

componente vocacional.<sup>605</sup> En la Reglamentación General los directores se comprometían a lograr “(...) Una actitud espiritual fervorosa para el desempeño de sus trabajos de maestro rural.-(...) capacitación ... para una eficaz labor docente (...) El dominio de técnicas que responden a las exigencias de la vida rural.-(...) La correcta interpretación de los fenómenos sociales del medio y la posesión de métodos que le permitan una eficaz colaboración con la comunidad.”<sup>606</sup>

Si esto se lograba, sostenían los directores, el maestro podrá recuperar a la escuela como un espacio abierto que interactúa e interviene en otros ámbitos de la vida social y al hacerlo se vuelve un espacio prestigiado por la comunidad “convertirá ... en centro de actividades superiores y útiles.-(...) cumplirá su función compensadora, resolviendo problemas de salud, de hogar, recreativos, sociales, económicos o estéticos.-(...) (hará que sea) la casa de todos, sea la más querida y respetada.”<sup>607</sup>

#### 6.2.3.2) UNA VISIÓN DE FUTURO

El proyecto tenía un objetivo de largo plazo claramente definido, de una nueva profesionalidad docente responsable y amante del desarrollo libre de las personas y la sociedad, preparado para ejercer el rol de liderazgo pedagógico-asistencial “El papel que asignamos al maestro rural como trabajador social, orientando y promoviendo el progreso y el bienestar en la sociedad a la que pertenece, al mismo tiempo que atiende la formación del grupo infantil, (...)”<sup>608</sup> Los directores del instituto definían el nuevo mandato social en los siguientes términos “El maestro tiene que ser promotor, agente de cambio, que se vea convertido en realizador”<sup>609</sup>

---

<sup>605</sup> Vocación en el sentido weberiano de compromiso ético-moral con una sociedad más justa e involucramiento con el otro.

<sup>606</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d) REGLAMENTACIÓN GENERAL cita pág 1

<sup>607</sup> Cómo se plantea el Instituto Normal Rural. La situación de los déficit existentes en la formación del maestro rural; pág 3

<sup>608</sup> Consejo Nacional de Enseñanza media y normal, Depto. Técnico, Comisión Asesora de Educación Rural (1959) Necesidades presupuestales de la educación rural, (s/e) Montevideo. p3

<sup>609</sup> Sobre programas rurales habla el profesor Grillo en: Tribuna Salteña, s/f, Declaración prensa

### 6.2.3.3) El mapa estratégico curricular bien fundamentado

#### Fundamentos del proyecto

Entre otras de las fortalezas del proyecto que observo es la solidez de los fundamentos y la integración de los mismos a la política y estrategia, la focalización en las necesidades de aprendizaje y el haber propuesto aprendizajes estimulantes, desafiantes y variados.

Entre los fundamentos económicos del proyecto de formación, se visibilizaban aquellos que, en su momento había sostenido la comisión encargada de la redacción del programa de escuela rural de 1949 sobre la crisis económica del medio rural “Cuanto más atrasado es un país en su desarrollo, más diferentes son el medio rural del urbano.- A mayor grado de evolución es menos esa diferencia...Cuanto más atrasado es un país en su desarrollo, mayor es su diferencia entre la educación rural y la urbana.- Esa diferencia tiende a nivelarse a medida que un país evoluciona, social y culturalmente”.-<sup>610</sup>

El director Grillo, en nota realizada a la prensa durante los cursillos realizados en el departamento de Salto, hacía referencia a la crisis social del medio rural y a la necesidad de trabajar con la comunidad “ Las catástrofes sociales generan grandes cambios. Surge últimamente la educación fundamental; se descubren los niveles del hombre. Y de ahí la necesidad impostergable del trabajo social”<sup>611</sup>

#### Fundamentos empíricos

El equipo directivo reflexionaba en el documento *Cómo se plantea el Instituto Normal Rural. La situación de los déficits existentes en la formación del maestro rural* haciendo suyas las críticas del congreso magisterial de 1955 sobre la inadecuación del currículo de formación que había sido impulsado entre 1950-1956 en el Instituto Normal Rural de Estación González. Al respecto criticaban la hipertrofia de materias y la metodología de enseñanza “ el plan de estudios, el cual 8 de las 16 asignaturas o sea el 50% del tiempo se ocupaba en

---

<sup>610</sup> Cómo se plantea el Instituto Normal Rural. La situación de los déficit existentes en la formación del maestro rural; pág 1

<sup>611</sup> Diario Tribuna Salteña, s/f Sobre programas rurales habla el profesor Grillo



*manualidades.- En el nuevo programa esas ocho materias se reducen a una: actividades de taller.- Además, se incluyen estudios sobre preparación y uso de materiales audiovisuales y por sobre todo se establecen nuevos enfoques para las formas de trabajo, que son en realidad los que determinarán una reforma profunda del programa.<sup>612</sup>- En mi opinión el nuevo enfoque superaba, entre otras cosas, el practicismo del enfoque metodológico del currículo fundacional.*

El segundo fundamento aludía al conocimiento de las necesidades de aprendizaje del maestro por parte de la comisión encargada de diseñar el currículo prescripto. Al respecto sostenían los directores “ *Esta Comisión (...) tuvo muy en cuenta el proceso seguido en la formación de nuestros maestros: capacitados ampliamente para ejercer en escuelas urbanas pero sin haber realizado las prácticas necesarias para efectuar en el medio rural un buen trabajo de investigación social, sanitario, de hogar o agronómico.-*”<sup>613</sup>

Los directores interpretaban que eran cuatro las necesidades de aprendizaje si se consideraba el mandato del programa de 1949 : transformar los deseos de desarrollo profesional del maestro en el campo, el trabajo educativo con varias clases, el trabajo social y la actividad agronómica.

Respecto de lo primero los directores sostenían (...) *muy pocos se afincan a ellas.- Cinco o seis años de labor hasta lograr el pase a la escuela urbana.- Se trabaja con la idea fija del traslado que es decir trabajo sin entusiasmo.- Es humano; nadie realiza a gusto una tarea cuando siente la sensación de que no la domina y de que por su condición de inadaptado predica en el desierto.-*”<sup>614</sup>

En lo atinente al trabajo con varias clases señalaban que la formación “ciudadana” lo había “ *Preparado para trabajar con una sola clase, cuando en la Escuela Rural tendrá que hacerlo con dos, tres o cuatro, debiendo además desenvolverse con un niño y habitante de campo a los que desconoce totalmente.-*”<sup>615</sup>

---

<sup>612</sup> Cómo se plantea el Instituto Normal Rural. La situación de los déficit existentes en la formación del maestro rural. pág 1

<sup>613</sup> Idem Pág 2

<sup>614</sup> Cómo se plantea el Instituto Normal Rural. La situación de los déficit existentes en la formación del maestro rural. Pág 2

<sup>615</sup> Idem

En relación con el trabajo social en la comunidad justificaba que el “ (...) programa ... exige del maestro amplia labor social en el medio y para el que se necesitan conocimientos prácticos (...) para (...) tratar problemas de salud, de hogar, actividades agronómicas ya citadas.-”<sup>616</sup>

En referencia con el trabajo agronómico el director sostenía “La formación ciudadana ignora sobre todo lo que tienen que ver con la agronomía y es en derredor de ella que deberá trabajar. El programa en este aspecto es demasiado extenso. Habrá que limitarlo, (...) por ejemplo la huerta o el jardín.”<sup>617</sup>

#### 6.2.3.3.1) Los objetivos prioritarios de formación traducen las necesidades latentes y manifiestas y se concentran en ellas

Otra de las fortalezas del proyecto era la focalización de la nueva estrategia curricular en las necesidades de aprendizaje de los maestros. En este sentido logró traducir las demandas preeminentes de aprendizaje explicitadas por los congresos magisteriales, en objetivos claves de formación.

Estas necesidades eran de acuerdo con De Giorgi “(...) cursos de investigación en Sociología Rural, actividades agrarias “ (...) que les permita a los educadores comprender y colaborar con los productores rurales sirviendo de enlace con los organismos técnicos del Estado.”<sup>618</sup>.

En este mismo sentido, el congreso de maestros rurales de 1955, también había planteado la necesidad de una acción socio-educativa planificada con un enfoque integrado. Al respecto Soler, como portavoz del magisterio, manifestaba el deseo colectivo de lograr un trabajo educativo con una aproximación de sistema “(...) hacia el niño, el adolescente, el adulto (hombre y mujer) considerándolos no aisladamente sino como elementos constitutivos de la comunidad.”<sup>619</sup>. Y luego afirmaba que el maestro “(...) procurará afrontarlos con la mayor amplitud posible tendiendo a satisfacer todos los déficit que ofrezca el medio social:

---

<sup>616</sup> Idem

<sup>617</sup> Diario Tribuna Salteña, s/f Sobre programas rurales habla el profesor Grillo

<sup>618</sup> Di Giorgi, D. (s/f), Informe, en mayoría, de la Segunda Comisión del Congreso. Tema: Preparación de maestros rurales Relator: Diógenes de Giorgi.-, pág 2

<sup>619</sup> FUM (1955) Congreso de maestros rurales; Montevideo; pág 9.

*sanitario, cultural, recreativo, económico, etc.*<sup>620</sup> Lo cual implicaba el diseño de planes específicos por sector “(...) *plan de trabajo con cada sector social (niño, adolescente, mujer, hombre) estará justificado por el interés particular de cada uno de ellos*”<sup>621</sup>

El Congreso de 1957 demandaba una formación en el mismo sentido “(...) *técnicas de investigación social que capaciten al futuro maestro para interpretar correctamente los problemas de las comunidades y de técnicas agrarias que pongan al maestro en condiciones de entender e influir sobre los procesos de la producción*”<sup>622</sup>

También lo hicieron los cursillistas de verano del Instituto Normal Rural del año 1959 al demandar una especialización para desarrollar la “ (...) *capacidad en los maestros para gravitar en el destino de la comunidad, impulsarla, dinamizarla, despertarla para siempre.*”<sup>623</sup>

En efecto, la comisión de la Sección Educación Rural tradujo esas necesidades como prioridades de formación. Al respecto sostenían los directores del Instituto que los procesos clave eran “(...) *Problemas de la educación rural, Didáctica y práctica docente, Problemas sociales, investigación y trabajo del campo, Actividades agronómicas, materias éstas que darán los lineamientos de la labor a desarrollar.*”<sup>624</sup> Esto se traducía en una mayor carga horaria semanal de 10 horas para Actividad docente y Actividad agronómica y 10 horas semanales para problemas sociales y educativos, investigación y trabajo de campo, en tanto que al resto de las materias se le asignaban 4 horas semanales.<sup>625</sup>

---

<sup>620</sup> Idem; pág 9.

<sup>621</sup> F.U.M. Congreso de maestros rurales (1955), Informe Tercera Comisión, Revista Educación, Año 1, N° 2; pág 61

<sup>622</sup> Diario El País, (14/03/1957) Declaración de la Mesa Redonda que trató problemas de la educación rural Montevideo

<sup>623</sup> El País, 30/01/1959, Juzgan indispensable el traslado del instituto normal rural Montevideo

<sup>624</sup> Cómo se plantea el Instituto Normal Rural. La situación de los déficit existentes en la formación del maestro rural. Pág 2

<sup>625</sup> Memorándum del Instituto Normal 1957 a 02/1961.

#### 6.2.3.3.2) Objetivos estratégicos centrados en las demandas

En mi opinión otras de las fortalezas del proyecto de cambio fueron que las actividades de mejoramiento profesional incluían, la revisión de los marcos referenciales teóricos y prácticos de la formación de base y el desarrollo de nuevas capacidades en lo didáctico. Como el trabajo en equipo, conocimientos ligados a la solución de problemas concretos sin que por ello perdieran su rigor científico, la producción de textos escolares y la formación para la investigación-acción social.

Respecto de las nuevas capacidades de orden didáctico, De Giorgi demandaba que la formación técnica del maestro “se fundamentara en los principios y técnicas psicopedagógicas de la (...) nueva educación alcanzando un nivel tal que les permita desempeñarse eficazmente de acuerdo al estado actual de la Ciencia de la Educación tanto en los medios urbanos como rurales.”<sup>626</sup>

En este sentido el énfasis en el trabajo en equipo de los docentes como indicador de una enseñanza integrada, los problemas como punto de partida del conocimiento, lo experimental por sobre lo abstracto, la valoración del método científico en la enseñanza eran cualidades ya señaladas de la política pedagógica institucional.

Sobre la producción de textos escolares adecuados a la identidad cultural del medio de donde el niño provenía, el congreso de 1955, en mi interpretación, lo manifestaba implícitamente como una necesidad de aprendizaje. Al respecto incluían esto dentro de los indicadores de la crisis de la escuela del medio rural y sostenían “(…) En lo que se refiere a los textos oficiales de lectura (...) no responde a las exigencias pedagógicas a que están destinados.”<sup>627</sup>.

En mi percepción, la docente de “ Preparación y Uso de materiales audiovisuales” tomó esta necesidad como un objetivo de enseñanza. En su programa señalaba que los fines de la materia eran dos “ a) Preparar al maestro para el uso de todos los auxiliares audiovisuales de que pueda disponer.-b) Capacitarlo para la producción de aquellos auxiliares que por sus características sean factibles de realizar en la escuela rural.”<sup>628</sup>.

---

<sup>626</sup>Di Giorgi, D. (s/f), Informe, en mayoría, de la Segunda Comisión del Congreso. Tema: Preparación de maestros rurales Relator: Diógenes de Giorgi.-, pág 1-2

<sup>627</sup> FUM (1955) Congreso de maestros rurales; Montevideo; pág 6

<sup>628</sup> Instituto Normal Rural – Programas.; pág 19

#### 6.2.3.4 Mapa curricular integrado y sistémico

##### Iniciativas estratégicas integradas y centradas en los problemas sociales que debe enfrentar el maestro en la escuela

Es un currículum de tipo materias integradas, ya que observo indicadores de una estructura integrada entre las actividades de las diferentes materias. En la reglamentación general se prescribía *“El tipo de entrenamiento que el maestro rural ha de adquirir (...) requiere a fin de evitar parcializaciones o que el becario egrese con un conjunto de cosas aprendidas sin conexión, estar bajo el estímulo de un grupo docente integrado como equipo con el que conviva plenamente.”*<sup>629</sup>

En este sentido la docente de Educación para el Hogar enfatizaba en su programa esta necesidad de integrar las materias *“En lo posible deberá desarrollarse una labor coordinada entre los profesores del Instituto. El trabajo de equipos acá tiene una significación fundamental”*<sup>630</sup> En su caso con la materia “Prácticas Agronómicas”.

La segunda hipótesis acerca del currículum es la diversidad e integración a la cultura del contexto, de las actividades propuestas con el propósito de incardinar al maestro en la comunidad como intelectual transformador. La diversidad de actividades apuntaba a contribuir en la mejora de las capacidades laborales y ciudadanas, con el propósito de hacer que la educación satisfaga las necesidades de la sociedad, a los efectos que camine con el dinamismo de la vida social y el avance científico. Por eso el proyecto de profesionalización del maestro apuntó a vincular los conocimientos científicos de las diversas especializaciones con su aplicación en el mundo social y productivo.

El programa de Problemas de Educación Rural proyectaba revisar los supuestos educativos sobre las relaciones entre la educación y la sociedad dado que planteaba la necesidad del análisis crítico de varios conceptos. En mi interpretación la criticidad y sensibilización del maestro contribuían a aumentar la claridad en la percepción y definición del maestro de los problemas a resolver.

---

<sup>629</sup> Instituto Normal Rural (s/f) (s/d) REGLAMENTACIÓN GENERAL; cita pág 1

<sup>630</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, (s/d), PÁG 17

El primer supuesto a criticar incluía el programa el de la concepción de educación y los factores determinantes de misma “(...) *educación: - actualización de conceptos.- La educación y el medio.-(...) Relación entre la educación y la situación económica, social y cultural de los países*”(…) *La educación fundamental.- Los elementos socio-pedagógicos que originaron este nuevo enfoque educativo.- Su sentido y alcance.- Objetivos y campos de acción.-*”<sup>631</sup>

En segundo lugar estudiar el programa de 1949 y los conceptos de escuela productiva y Granja. “ *El programa actual para las escuelas rurales.- Antecedentes.- Estudio de sus fundamentos y fines.- El concepto de la escuela productiva.-Las Escuelas Granja.-*”<sup>632</sup>

En tercer lugar estudiar al niño escolar del medio rural y los factores sociales que lo determinan como ser bio-psico-social “ (...) *Influencia del medio en su realidad.- Aspectos fundamentales de su constitución física, su psicología, su conducta.-El ausentismo y la deserción escolar.- Sus causas y sus posibles remedios.- El destino del post-escolar.-*”<sup>633</sup>

En cuarto lugar problematizar la concepción de maestro como maestro “rural” y no como “de ciudad”. “*El maestro rural.- En qué aspectos su tarea se diferencia de la del maestro urbano.- Formas de superarlo y capacitación del maestro rural.*”<sup>634</sup>

### Problemas sociales

Para el logro del resultado de comprensión de los problemas sociales, el programa proyectaba la revisión de la filosofía antropológica a través del análisis crítico del concepto de hombre como “ *Hombre social (...)*Los conceptos de *Comunidad, masa, costumbre, cultura*”<sup>635</sup>  
Analizar y debatir problemas como el papel y lugar de la escuela dentro del conjunto de instituciones educativas de la comunidad “*La escuela rural y su papel en la educación social.- (...) como parte integrante de la comunidad.- La comunidad y el desarrollo de la*

---

<sup>631</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, (s/d) P1

<sup>632</sup> Idem P1

<sup>633</sup> Idem P1

<sup>634</sup> Idem P1

<sup>635</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, (s/d) P4

personalidad.- “<sup>636</sup>El problema del nuevo papel de la mujer “*Irrupción de la mujer en los campos de actividad del hombre.- La mujer, la familia y el hogar*” .

Analizar y discutir temas generacionales “ *El futuro de los niños y los jóvenes.- El presente pertenece a los adultos que tienen la experiencia del pasado y el poder para actuar en el presente.-El niño, el joven y el adulto; su ubicación y sus posibilidades en la vida de la comunidad.-* “

Analizar y debatir los factores causales de la crisis económica en el medio rural relacionados con “*La propiedad de la tierra.- Regímenes de tenencia.- Latifundio y minifundio- Características psico - sociales del agregado, el peón, el medianero, el arrendatario, el propietario.-* “<sup>637</sup>

El problema de la resistencia al cambio cultural “(…) *Dinámica del cambio.- La resistencia a los cambios en los patrones culturales (condiciones de vida, técnicas de trabajo, valores, etc.)-* “<sup>638</sup>

El problema de la vida política en el medio rural con la discusión de temas como “ *Liderazgo y caudillismo.-Las instituciones en el medio rural.- Orígenes, fines y relaciones.- Servicios sociales en el medio rural.-La vida cívica y política en el medio rural.-* “<sup>639</sup>

### Investigación

Para el logro del resultado deseado de realización de investigaciones sociales sencillas, el programa de *Investigación* se proponía formar al maestro integrando métodos cuantitativos y cualitativos para fomentar las distintas capacidades de observación en función de los objetos de estudio: socio-estructurales, psico-sociales, históricos.

La idea era favorecer la capacidad de obtención y análisis de información de problemas para luego el maestro pudiera establecer prioridades de los problemas diagnosticados vinculados al entorno del escolar rural y de esa manera aumentar la capacidad para la toma de decisiones informadas en las mejores soluciones de los mismos.

---

<sup>636</sup> Idem

<sup>637</sup> Idem

<sup>638</sup> Idem P5

<sup>639</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, (s/d) P5

El currículo moldeado por el docente proyectaba abordar la base teórica de la investigación de campo “ *Fines de la investigación social.-Su aplicabilidad de la Escuela Rural.-Los datos; objetivos y subjetivos.-Los métodos: (la encuesta, estadístico y muestras, etc..)*.”<sup>640</sup>.

Asimismo se proponía informarlo para luego entrenarlo en los métodos cuantitativos y cualitativos “ (...) *Los métodos: (la encuesta, estadístico y muestras, etc.)Método de recopilación de datos: (conversación, observación directa, la entrevista y la biografía).-Registro de datos.-La valorización de los datos.- Comprobación.-Archivo de datos.-Clasificación.-*”<sup>641</sup>

El trabajo de campo se planeaba abarcar todo el proceso de investigación desde la observación hasta la elaboración y promoción de proyectos educativos específicos para atender las necesidad propias de cada sector de la comunidad. El programa fijaba actividades de “a) *Observación y establecimiento de contactos.-b) Investigación histórica, geográfica, económica y sociológica en relación a los cinco aspectos de la vida de la comunidad. c) Estudio de problemas específicos de la zona y realización de una escala de importancia. d) Formulación y promoción de proyectos que respondan a necesidades y se ajusten a la realidad del medio.-e) Evaluación de métodos de trabajo y resultados.*”<sup>642</sup>

### Didáctica, Agronomía y Práctica docente

Para poder satisfacer los deseos de logro de mejoramiento del trabajo pedagógico de aula, el programa de Didáctica establecía como prioridad que el maestro partiera del análisis de los obstáculos encontrados por él en la concreción del programa de 1949 “*Esta Asignatura tendrá como objetivo plantear los problemas de organización del trabajo en la Escuela Rural, tomando en cuenta todas las condiciones bajo las cuales se desarrolla la labor docente (...). Interesan las dificultades de orden práctico que el maestro enfrenta en la aplicación del programa.*”<sup>643</sup>

---

<sup>640</sup> Idem PÁG 4

<sup>641</sup> Idem

<sup>642</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, p 5

<sup>643</sup> Idem pág 2



Como medio para el logro de ese objetivo, se trazaban actividades de “*Análisis del programa vigente. La planificación por etapas referida a los grupos de asignaturas*”<sup>644</sup> y revisar el concepto de “(...) *enseñanza globalizada en la Escuela Rural.*”<sup>645</sup>

En segundo lugar abordar los problemas de organización del trabajo escolar en relación con el multigrado y el estímulo de una comunicación abierta a través del trabajo en equipo, a nivel docente, para el caso de escuelas con más de un docente, y de los alumnos “(...) *el maestro que atiende más de una clase (...) Distribución y coordinación de tareas en escuelas con más de un maestro....Distribución del tiempo. El trabajo por equipos. (...)*”<sup>646</sup>

En tercer lugar prepararlo en aspectos específicos del área de estudio “*El hombre y la naturaleza*” del programa escolar, para poder dirigir, a un nivel productivo, el proceso de enseñanza integrando conocimientos de ciencias naturales y geografía y para que el maestro tenga una visión integral de los problemas del ecosistema natural local y pueda enfrentarlos con acciones “*La agronomía en la Escuela Rural.- Alcance que debe tener.- Participación del niño en el cumplimiento de los planes de trabajo agrario. Las ciencias naturales y la geografía en la actividad agronómica.*”<sup>647</sup>

En cuarto lugar prepararlo para poder dirigir la organización de clubes, cooperativas, sociedades de Fomento, como parte de la enseñanza en valores morales, cívicos y sociales del área “*El Hombre y la Sociedad*”, como alternativa cultural de interacción humana dentro y fuera del aula “(...) *Las relaciones corrientes de la vida escolar. b) Las organizaciones de niños, jóvenes y adultos.- (Clubes - Cooperativas - Sociedades de Fomento, etc.) c) El ejemplo permanente de la Escuela y de sus maestros.*”<sup>648</sup>

Asimismo, el programa de mejoramiento preveía prepararlo para poder dirigir actividades recreativas específicas dirigidas a jóvenes y adultos “*La recreación.- La Escuela y los déficit que en este sentido acusan los medios rurales. Trabajo con jóvenes y adultos.*”<sup>649</sup>

---

<sup>644</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, pág 2

<sup>645</sup> Idem

<sup>646</sup> Idem

<sup>647</sup> Idem

<sup>648</sup> Idem

<sup>649</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, PÁG 2

En tercer lugar y en esta misma área del programa, prepararlo para enseñar a aprender críticamente los problemas socioambientales y económicos que rodean al niño y su familia a través de *“La enseñanza de la Geografía Económica y de la Historia, orientado hacia el conocimiento y la comprensión de los fenómenos sociales”*<sup>650</sup>

En quinto lugar prepararlo para abordar problemas matemáticos contextualizados a la realidad del niño y que surjan de actividades concretas ya sea agronómicas, de taller e industrias correspondientes al área de *“Cultivo de la aptitud matemática”* *“(…) Formulación de problemas que derivan de la actividad agronómica, del trabajo de taller y de la realización de pequeñas industrias.”*<sup>651</sup>

En sexto lugar dentro del área de *“Cultivo de la expresión”* del programa, prepararlo para enseñar a mejorar las capacidades expresivas de niños adultos y jóvenes, formarlo para crear material de lectura especialmente diseñada por él y dirigida tanto a escolares como a adultos, así como organizar actividades de canto, teatro y danza: *“El problema de la lectura y la escritura (...) Preparación y uso de material didáctico destinado a escolares y adultos. La acción de la Escuela en el mejoramiento de los medios expresivos de la comunidad: El canto, El teatro y La danza”*<sup>652</sup>

Desde el punto de vista estructural la integración de conocimientos permite mostrarle al estudiante cómo enseñar el conocimiento de la realidad circundante, tal como es, donde los hechos, fenómenos, procesos, transformaciones sociales y producciones agropecuarias se presentan integrados, no como un conjunto de fenómenos aislados, sino como un proceso integral y continuo. Por eso la metodología preveía la enseñanza integrada de la Agronomía con las Ciencias Naturales, Geografía Económica e Historia, Economía, y la matemática, y ésta a su vez con las actividades de Taller considerando su enriquecimiento a través de la interacción mutua con la localidad y la caracterización del entorno donde este ubicada la escuela.

---

<sup>650</sup> Idem

<sup>651</sup> Idem pág 3

<sup>652</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural Programas, pág 3

## Agronomía

Para el logro del objetivo de poder dirigir la enseñanza a un nivel productivo como eje de trabajo escolar y comunitario, el programa de agronomía fijaba cinco objetivos de aprendizaje. Primeramente prepararlos para que adopten una actitud profesional de compromiso y de auto-aprendizaje permanente *“crear en él un espíritu de militancia agronómica (...) (y la) formación de autodidactas.”*<sup>653</sup>

Segundo, formarlo en valores y actitudes positivas de respeto hacia la identidad cultural de la comunidad del medio rural *“ crear en el becario una actitud de fervorosa simpatía por la vida campesina y sus problemas,(...) por ser puente que facilita relación escuela – vecindario ”*<sup>654</sup>

En tercer lugar prepararlo para poder utilizar, en un nivel productivo, diversas tecnologías que contribuyan al mejoramiento económico del productor *“(…) dar al maestro valioso e inagotables materiales de trabajo; por lograrse, con el uso correcto de ese material, modificar positivamente técnicas de trabajo, elevando así el nivel económico del poblador campesino ”*<sup>655</sup>

En cuarto lugar prepararlo, para desarrollar la capacidad de observación y de identificación con la cultura rural, para poder evaluar y tomar decisiones en equipo con otros docentes *“(…) desarrollar al máximo la observación (...) humanizar a quien la ejerce.-(...) capacitarlo para evaluar con justeza, condiciones y posibilidades del medio en que deba actuar, (...) y ...para interpretar los fenómenos sociales y económicos ”*<sup>656</sup>

Las actividades planificadas para el logro de esos objetivos eran variadas y abarcaban un trabajo práctico e integrando actividades de huerta, fruticultura, silvicultura, apicultura, ganadería y agricultura.

El trabajo de huerta incluía actividades de *“(…) Planeamiento (...) Estudio del terreno (...) Como modificar caracteres físico y químicos (...) Abonos químicos y orgánicos; formas de incorporarlo.- Rotaciones.(...) Métodos de defensa contra las heladas.(...) Uso de*

---

<sup>653</sup> Idem pág 6

<sup>654</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural Programas, pág 6

<sup>655</sup> Idem

<sup>656</sup> Idem

*herbicidas.- Fuentes de aprovisionamiento de agua.- (...) Tanques.- Riego por filtración, canales y aspersión.*”<sup>657</sup>-

El trabajo en fruticultura proyectando actividades de *“Estratificación de semillas frutales y su cultivo hasta obtener patrones o porta injertos. Podas de formación y fructificación: en verde y en seco.”*<sup>658</sup>

Actividades de silvicultura *“(…) Reconocimiento de plantas indígenas y exóticas.- Multiplicar plantas por semilla, esquejes, estacas y gajos, previo estratificado.-Construcción de macetas de barro.- Enmacetar y enviverar en tierras los ejemplares a repicar.*”<sup>659</sup>-

Actividades de avicultura trabajando *“(…) simultáneamente con una raza productora de huevos y otra de doble fin.- Edad útil de las ponedoras.- Régimen de confinamiento y semi-confinamiento.- Construcciones: materiales, dimensiones, perchas, etc.Comederos y bebedores; su construcción (...) . Alimentación: fórmulas balanceadas, preparación de las mismas-*”<sup>660</sup>

Actividades de apicultura como el *“(…) Armado de colmena Standard y de marcos Construcción de colmena semi - rústica y de bases.-Instalación de apiario.-Trabajos en el apiario realizado preferentemente por pequeños equipos*”<sup>661</sup>

El trabajo en agricultura conociendo las estadísticas y realizando actividades con *“(…) El tractor: partes, graseras, lubricación, cambio de aceite.- Uso.”*<sup>662</sup>-

Actividades de suinocultura conociendo *“(…) Razas.- Porquerizas.- Cría y alimentación.- Enfermedades.- Vacunas preventivas.- Industrialización.-*”<sup>663</sup>

---

<sup>657</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural Programas, ;pág 7

<sup>658</sup> Idem

<sup>659</sup> Idem

<sup>660</sup> Idem pág 8

<sup>661</sup> Idem

<sup>662</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural Programas, pág 8

<sup>663</sup> Idem

En el programa de lechería se preveía actividades “ (...)Cálculo y producción.- Ordeño higiénico.- Racionamiento.- Problemas sanitarios del tambo.- Fabricación de manteca y queso.”

El programa de ganadería teórico-práctico incluía abordar “ Cifras de estadística.- Selectividad de ovinos y bovinos.- Alimentación.- Praderas artificiales y su manejo.- Pastoreo rotativo y diferido.- Mejoramiento de praderas naturales.-Sanidad: parasitosis, etc.- Leyes y decretos.- Alambrado<sup>664</sup>

### Práctica docente

La práctica de enseñanza en las escuelas adscriptas se ubicaba en la segunda etapa, luego de la parte de revisión teórica y entrenamiento previo. Las escuelas asignadas a tales efectos eran la escuela N° 48 del km 61 de la ruta 7, la N° 23 en la carretera del Instituto Seroterápico, la N° 86 de Totoral del Sauce<sup>665</sup>, la N° 35 rural de la Pedrera<sup>666</sup> y la N° 137 que compartía el local con el Instituto.<sup>667</sup>

En el programa el docente se proponía que los equipos de maestros asuman sus propios modelos de actuación en las escuelas “(...) los becarios conozcan los planes de los maestros, los discutan, observen su desarrollo, participen oportunamente en los mismos, formulen sus propios planes de labor y los lleven a la práctica asumiendo la total responsabilidad de su ejecución.- “<sup>668</sup>

Por otra parte era su intención que el maestro de esas escuelas enseñe aspectos administrativos de la gestión escolar “(...) Se sugiere en tal sentido: La redacción de informes y notas; asientos en los libros de administración y trámites más frecuentes ante las autoridades de enseñanza primaria.- “<sup>669</sup>

---

<sup>664</sup> Idem

<sup>665</sup> Legislación Escolar, resolución montevideo 17 de junio de 1964

<sup>666</sup> Idem

<sup>667</sup> Impulso, Boletín para Egresados, Angione, A.M. (1960) De nuestra casa, Instituto Normal Rural, Cruz de los Caminos, Canelones, N° 2, pp. 16-18

<sup>668</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural Programas, ;pág 2

<sup>669</sup> Idem

## Preparación y uso de materiales audiovisuales

Para lograr satisfacer la necesidad de conocimiento en la producción escrita de textos de lectura, el programa teórico-práctico ideaba además, prepararlos para poder educar aplicando una intensa diversidad de estrategias para construir informaciones y para comunicarlas tanto a niños como a adultos, muchos de ellos analfabetos.

Como primer objetivo, el programa se proponía informar sobre el nuevo sustento conceptual psico-pedagógico de lo audiovisual en la enseñanza. En este sentido el programa señalaba abordar *“Los materiales audiovisuales.- Estudio de sus características y finalidades.- Fundamentos psicopedagógicos de su utilización.-Ventajas y desventajas.-(...) La evaluación de los resultados de su aplicación.-”*<sup>670</sup>.

Entre las actividades se incluía la revisión del uso del pizarrón y prepararlo para mejorar su uso así como incorporar el franelógrafo *“(…) El pizarrón.- Normas generales para su aprovechamiento.-El franelógrafo.- Su construcción.- Demostración de su uso y prácticas al respecto* <sup>671</sup>

Otras innovaciones nucleares incluían conocimientos teórico-prácticos muy variados, desde el uso del mimeógrafo, el hectógrafo hasta el revelado de fotografía y el teatro de títeres y de actores. Se quería que el maestro fuera entrenado en diversas modalidades de obtención sistemática de información complementada con el desarrollo de capacidades de utilización de una intensa variabilidad de estrategias de comunicación de informaciones en el aula como con el vecindario, muchos de ellos adultos analfabetos.

En el tópico de Impresos se incluía conocimientos de *“(…) Norma para la producción (planeamiento, redacción, ilustración, compaginación, etc.) de: Hojas informativa, Folletos, Cartillas, Periódicos (para escolares y para adultos), Boletines, etc.”*<sup>672</sup>

Los objetivos para la parte de carteles incluía el conocimiento de las *“(…) Condiciones que debe reunir un buen cartel.- Su producción empleando diversas técnicas:a)En tierra de color, b) Grabado de linóleo, c) Grabado en cera, d) Grabado en seda”*<sup>673</sup>.

---

<sup>670</sup> Idem PÁG 19

<sup>671</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural Programas,PÁG 19

<sup>672</sup> Idem

<sup>673</sup> Idem

En relación con la fotografía se proyectaba informar y realizar “(...) *Principios fundamentales.- Prácticas de revelado y copia.- Producción de diapositivos.*”<sup>674</sup>

En lo atinente al cine se trazaba abordar su valor educativo “(...) *Selección y adaptación de películas.- Preparación de programas.- Manejo y conservación del proyector.*”<sup>675</sup>

El teatro de actores y de títeres eran aspectos sobre los cuales se ideaba enseñar al maestro para que pudiera producirlos como instrumento educativo “*El teatro de títeres.- Distintos tipos de títeres.- Técnicas de manejo.- Los muñecos.- Distintos tipos de producción de cabezas.- El guión para títeres.- Su importancia educativa.- Técnicas de producción.*-(...) *El teatro de actores en el medio rural.*”<sup>676</sup>

### Recreación

El programa docente se trazaba tres objetivos de formación que apuntaban a mejorar la expresividad del maestro. El primero apuntaba a acercar “(...) *El mundo de los valores estéticos no puede estar lejos de las inquietudes personales del maestro rural, por apartada y sórdida que sea la zona donde trabaja.*”<sup>677</sup>

El segundo se proponía “(...) *darle al estudiante la doctrina necesaria relacionada con las formas de expresión, es decir, el “para qué” de cada aspecto y el “como”.- Debe dominar los fundamentos sicopedagógicos y la metodología de la enseñanza, tanto a niños como a jóvenes y adultos.- Como las bases de esta capacitación teórica son compartidas en la formación magisterial común, el Instituto Normal Rural dará la oportunidad de revisarlas, principalmente en cuanto se relaciona con la influencia del medio sobre las posibilidades de expresión del niño campesino.*”<sup>678</sup>

El tercer objetivo apuntaba a (...) *proporcionar las técnicas necesarias para que el maestro tenga las capacidades mínimas para el cumplimiento del programa de la escuela rural.*”

Esto suponía en forma previa ayudar al maestro a superar sus inhibiciones personales ya que de acuerdo con la docente “(...) *entre los maestros se dan inhibiciones y complejos.- El curso*

---

<sup>674</sup> Idem

<sup>675</sup> Idem

<sup>676</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f) Instituto Normal Rural ProgramasPÁG 19

<sup>677</sup> Idem PÁG 13

<sup>678</sup> Idem PÁG 14

*ha de permitir su superación, en base a actividades sencillas, convenientemente graduadas, que dan confianza al estudiante y que los alejen del vano deseo de lucimiento personal*<sup>679</sup>

El programa apuntó a potenciar y desarrollar el canal kinestésico como forma de ayudar al maestro a abrirse al “otro” y vencer la timidez, y de esa manera él ayudar a hacerlo a las poblaciones que atendía. Ideaba la experimentación de nuevas capacidades expresivas, a través del juego, el canto y el baile.

El currículo moldeado planeaba que el maestro aprendiera desde danzar el folklore latinoamericano, hasta ampliar el horizonte cultural a través de la organización de eventos culturales y exposiciones en el Instituto o los fines de semana con la concurrencia a espectáculos en Montevideo.

La docente proyectaba la organización de actividades que contribuyan a la cultura estética del estudiante con la realización de “(...) *veladas quincenales de asistencia obligatoria, con un programa constituido por audiciones musicales, lecturas, danzas, canciones todo ello seguido de los comentarios que convengan.*”<sup>680</sup> Estas veladas serían organizadas por equipos de estudiantes formados a tales efectos.

En segundo lugar actividades de canto a través de “*Ejercicios de canon.- Práctica de dirección de coros sin instrumento musical, con acompañamiento de instrumento y con acompañamiento de disco.*”<sup>681</sup> El propósito era estimular al maestro a que fomente entre adultos el gusto por el canto y la formación de coros juveniles.

El programa también incluía la realización de actividades para mejorar la expresión del maestro en la palabra, el gesto y la escritura, no como actividades mecánicas sino apuntando a la interpretación y la creatividad espontánea del maestro. A través de “(...) *Ejercicios de lectura interpretativa con los niños.- Lectura de diálogos.- Lecturas dramatizadas.- Recitados individuales y colectivos.-(...) La expresión por la mímica: escenas mudas.- Pequeñas dramatizaciones: cuentos, juegos, poesías, canciones.- Selección y dirección de sencillas obras de teatro infantil.- El teatro de títeres. (...) de adultos*”<sup>682</sup>

En cuarto lugar prepararlos mediante actividades para que el maestro fomente la alegría en el aula multigrado y en la comunidad con actividades de danza integradas con la historia y la

---

<sup>679</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural -Programas, PÁG 14

<sup>680</sup> Idem

<sup>681</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural -Programas, PÁG 15

<sup>682</sup> Idem



geografía “(...) *ejercicios de ritmo: percusión, pasos, golpes de manos, rondas.- Prácticas con los niños de danzas folklóricas nacionales, americanas y universales.- Vinculación con la danza de historia y geografía.- Danzas interpretativas.- (...) Correlación de la danza con las demás formas de expresión.- La danza entre los jóvenes.-*”<sup>683</sup>

El programa integraba actividades de mejora profesional para que el maestro realizara tareas de extensión cultural “(...) *Audiciones musicales en la escuela (...) (su) Correlación con otras formas de expresión: dibujo, danza, etc.- La discoteca juvenil en la recreación y su extensión cultural a la comunidad.-*<sup>684</sup>. La expresión plástica y la organización de actos culturales con la participación de la comunidad en las que se incluían (...) *Organización de exposiciones de arte plásticas, manualidades, artesanías, producciones.- (...) Funciones de cine.- Colaboración vecinal en la organización y sostenimiento de estos servicios.-*<sup>685</sup>

### Educación para el Hogar

En programa teórico proyectaba rever conceptos de vivienda higiénica y dieta adecuada y el estudio, proyección y ejecución de proyectos por parte del maestr@ para educar a la mujer en la mejora del hogar. Incluía actividades múltiples como “(...) *aseo personal e higiene ambiental.(...) Preparar y conservar alimentos (...)confeccionar la ropa de la familia (...) Hacer juguetes.(...) Orientar a las familias campesinas en el cuidado, desarrollo, físico, mental y emocional del niño.*”<sup>686</sup>

Asimismo se trazaban las actividades en la comunidad. Entre ellas se incluían “(...) *Visitas a los hogares, para planear y desarrollar ... proyectos*”.<sup>687</sup> Realización de encuestas para determinar la frecuencia de problemas y (...) *para vincularse con la vida de la comunidad y para ser aceptadas dentro de la misma, etc.-*<sup>688</sup>. Entrevistas con *estudiantes... amas de casa, padres de familia, con Instituciones que puedan colaborar, ...*” *Demostraciones en clases y en los hogares.- Organización de clubes de amas de casa.*<sup>689</sup>

### Educación para la Salud

---

<sup>683</sup> Idem

<sup>684</sup> Idem

<sup>685</sup> Idem PÁG 16

<sup>686</sup> Idem PÁG 17

<sup>687</sup> Idem PÁG 18

<sup>688</sup> Idem

<sup>689</sup> Idem

El programa, en mi opinión apuntaba a satisfacer la necesidad del maestro de formarse como educador sanitario de la comunidad y como integrante de un equipo sanitario de Salud Pública.

El listado de actividades informativas incluía la revisión de conceptos de Higiene, Salud y Enfermedad. El tema de la higiene y alimentación abarcaba la mayor parte del programa e incluía el conocimiento de aspectos preventivos como “(...) Higiene ambiental.- Obtención de agua potable en el medio rural, eliminación de excrementos y basuras en el medio rural.- Control de artrópodos y roedores.- Control de alimentos en el medio rural.- (...) Higiene materna pre-natal.- (...) Higiene infantil.- (...) su alimentación e higiene.-Higiene escolar.- (...) problemas de orden preventivo que plantea el niño escolar.-Alimentación correcta del escolar.-”<sup>690</sup>

Igualmente se proyectaba abordar aspectos relacionados con Primeros Auxilios que comprendían conocimientos generales de traumatismos, hemorragias, picaduras y mordeduras comunes, envenenamiento e intoxicaciones, técnicas de administración de inyectables, entre otras.<sup>691</sup>

### Actividades de Taller

La docente trazaba como objetivo primordial del programa de actividades prácticas que apuntara a “(...) *estimular el espíritu realizador, la habilidad manual, instando siempre al estudiante a buscar y hallar la solución al sinnúmero de situaciones que pueden ser resueltas sin la intervención de persona especializada.*”<sup>692</sup>

Las actividades eran variadas y comprendían trabajos de “(...) Carpintería.- Realización de trabajos en madera (...) Hojalatería. (...) Albañilería.- (...) Conocimiento y uso de: pala, pico, azadón, reglas, nivel, plomada, cuchara, cucharín frataz, etc.(...) Mecánica.- (...) Preparación de cementos para grietas, para injertos, etc. Construcción de postes, bloques y piletas de hormigón.- (...)”<sup>693</sup>

---

<sup>690</sup> IDEM PÁG 9

<sup>691</sup> Idem PÁG 10-11

<sup>692</sup> Idem PÁG 21

<sup>693</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, PÁG 21-22

En mi opinión la escuela rural de multigrado por la complejidad requiere del profesional que la enfrenta, una preparación científico- metodológica que le permita diseñar, desde la diversidad del multigrado y de los grupos comunitarios acciones concretas con un enfoque cognitivo motivacional, integrado, diferenciado, sistémico y contextualizado que estimulen en los alumnos internos y externos un aprendizaje globalizado y desarrollador.

### Área de indagación 7

#### LA IDEOLOGÍA CLARA Y CONSISTENTE CON LA VISIÓN, MISIÓN Y MODELO.

##### 7.1) Educación: su doble calidad de reproductora y transformadora de la identidad cultural rural

Al proyecto lo sostenían nuevos pilares conceptuales acordados por el grupo de estudiantes formados entre 1957-1960 por Homero Grillo, WEyler Moreno y Ana Maria Angione en un workshop realizado en los primeros meses de 1961 con los docentes del instituto.

Concebían como colectivo docente a la educación en su doble determinación social y cultural y su doble función de reproducción y creación de un nuevo orden social, a contrapelo del positivismo pedagógico del modelo educativo tradicional que pondera lo reproductivo “ *El fenómeno educativo desde el punto de vista social entonces, podría sintetizarse por el encuentro e interacción de una generación adulta, conformista, estancada, convencida de la real validez de las normas por ella establecidas y una generación joven, cargada de ideales, con signo de acción y cambio; progresista.*<sup>694</sup>

La representación social de la misión de la educación era favorecer los procesos de identificación de los individuos con la cultura del medio para satisfacer sus necesidades, entre ellas y en la medida de sus fuerzas ocupar un lugar: “(...) la educación debe ser condicionada a dicha estructura cultural, ya que la misión primordial de la educación es la entrada plena

---

<sup>694</sup> Primeras Jornadas de Egresados del Instituto Normal Rural de los años 1957, 1959 y 1960. Pág 2

del individuo a ese medio cultural con todas las fuerzas de su espíritu... de suerte que en la medida de sus fuerzas ocupe el lugar adecuado para su satisfacción y para la utilidad de esa cultura y sus tareas.”<sup>695</sup>

## 7.2) Concepción de Escuela abierta

El segundo pilar que sostenía el modelo profesional era la distinción clara entre educación e institución educativa “escuela”, en tanto no homologa una a la otra “(...) *es sólo una institución dentro de la compleja trama de la sociedad.*” A la educación de los individuos contribuyen otras instituciones con las cuales la institución escuela tiene una relación de interdependencia y de apoyo mutuo “*O sea que ésta, cualquiera sea su tipo o su grado de evolución responde a una conformación estructural de interdependencia e interrelación y que todas las instituciones que la forman se apoyan y depende las unas de las otras.*”<sup>696</sup>

### La escuela y el maestro como factor que contribuye el cambio de la sociedad rural

Dentro de este pilar, definían la especificidad de la escuela rural en la metodología del trabajo pedagógico por las características de la situación histórica de las poblaciones que atendían. En este sentido, el dispositivo institucional aparece como un espacio abierto hacia lo externo, el “mundo” social y cultural y hacia los distintos grupos generacionales concebidos como los “alumnos” . Al respecto definían a la “Escuela Rural como la conciencia de la comunidad que se sitúa en medio de sus reales y vigentes problemas en un intento de comprender, encarar y encauzar en una labor de conjunto, a los mismos. Tal tarea debe entenderse: por un lado, la escuela enfocando en su hacer a todo un complejo social en integralidad; por otro, consecuencia del anterior, promoviendo a las gentes, en tanto grupo, para que sean los agentes de su propia formación.”<sup>697</sup>

Tenían una visión de futuro optimista de poder contribuir a recuperar a través de escuela la voluntad de querer-poder-saber para superarse como grupo comunitario de la pasividad, efecto de la dominación social. Al respecto afirmaban que “(...) *ni el conocimiento ni el talento son lo más importante para transformar a la comunidad; lo esencial es la actitud con que se llegue a ella, actitud que no puede ser externa, simulada, sino consecuencia de la fe,*

---

<sup>695</sup> Idem

<sup>696</sup> Idem. Pág3

<sup>697</sup> Pág34

*de la emoción, del íntimo convencimiento de la eficacia y bondad de la obra que se realiza”.- (8º Principio de Educación Fundamental).-<sup>698</sup>*

Por ello la función del maestro y por lo tanto de la escuela era según el colectivo docente *“(…) la responsabilidad de despertar en el grupo conciencia de su fuerza, para que emprenda planes de trabajo conducentes al bienestar de la comunidad a la cual pertenece.”<sup>699</sup>(…) Las actividades girarán en torno a los cinco objetivos de la Educación Fundamental: recreación, hogar, salud, economía y conocimientos básicos.-“<sup>700</sup>*

La nueva modalidad de gestión pedagógica era concebida con la participación de agentes escolares y extraescolares y la interacción en el ámbito económico de la vida social comunitaria.

Esto se sintetizaba con el concepto de Escuela productiva: *“(…) se hará escuela productiva: a) Cuando se logre el aprovechamiento del trabajo de todos (niños, maestros, vecinos), en bien común.-b) Cuando lo educativo que surja de ese trabajo sea utilizado en la labor docente vitalizando la enseñanza y a la vez tenga proyección social.- c) Cuando las técnicas y destrezas que sean consecuencia del trabajo las apliquen todos y también cuando los beneficios materiales producidos sean aprovechados en beneficio de la escuela y el resto de la comunidad de acuerdo a una escala de urgencias.-“<sup>701</sup>*

### 7.3) El maestro vocacional y creativo-generador

La nueva profesionalidad docente la concebían a partir del concepto de radicación en el sentido por ellos definido *“(…) no se refiere solamente a la circunstancia de vivir en la zona sino que comprende, especialmente, el interés y la preocupación por la vida y los problemas del vecindario los cuales llegan a cada escuela en los estudiantes que a ella concurren.”<sup>702</sup>-*

En este sentido, comprendían la esencia de la docencia como vocación *“(…) es una persona con sensibilidad social, con un alto sentido de responsabilidad, con una capacitación que le permita comprender y llevar a la práctica el enfoque doctrinario así como una actitud*

---

<sup>698</sup> p6

<sup>699</sup> Pág34

<sup>700</sup> Pág5

<sup>701</sup> Pág7

<sup>702</sup> Idem p19

*fervorosa frente al trabajo, que sea el pilar donde se apoye para que las dificultades que se le presenten pueda superarlas y no se sienta vencido.*<sup>703</sup>

Otros de los rasgos que definen la cultura profesional la aproximan a un modelo creativo-generador, en el sentido de una representación de la docencia como relacional y colectiva, y no individualista, como medio para superar el aislamiento emocional en que vivían. Esto se manifiesta en el concepto de escuela agrupada “*La necesidad de intercambio, de colaboración y apoyo mutuo en el trabajo educativo, ha llevado a los maestros de diversas zonas del país a constituir agrupamientos.-Los maestros rurales especialmente, dadas las circunstancias de aislamiento en que, por lo general, desarrollan su labor, encuentran en estas organizaciones, un importante estímulo para su acción de educadores.*”<sup>704</sup>

Alentaban la escuela en red y se representaban como trabajadores de equipo con aspiración a mayores niveles de autonomía profesional “*a) Tener confianza en los resultados del trabajo común.-b) Presentar una actitud favorable al trabajo en equipo, (...) descartadas todas las formas de lucimiento personal, de rivalidad o de egoísmo.-c) Estar dispuestos a realizar algunas tareas extraordinarias en beneficio del grupo.-d) Destinar uno o dos sábados o tal vez un fin de semana cada mes para asistir a las reuniones o actos del agrupamiento.*”<sup>705</sup>

Consideraban que eran habilidades estratégicas para la toma de decisiones la documentación de la información y la autoevaluación sistemática durante el proceso de trabajo educativo para la mejora continua del servicio ofrecido : “*(...) son fundamentales la coordinación y el asesoramiento.- (...) Que el trabajo debe ser adecuadamente documentado.(...) La documentación facilitará al agrupamiento la coordinación así como el asesoramiento, continuidad del trabajo y posibilidades de evaluación.-(...) (que) debe estar en constante evaluación.-La evaluación deberá entenderse, según lo antedicho, como una parte del proceso de trabajo y no como la etapa final*”<sup>706</sup>

Se autopercebían como intelectuales transformativos dado que valoraban la habilidad estratégica de ser un investigador social “*(...) Los maestros debemos desechar los supuestos, los vagos y generales, las estimaciones aproximativas sobre fenómenos educativos o sociales*

---

<sup>703</sup> p 34-35

<sup>704</sup> Pág19

<sup>705</sup> Idem

<sup>706</sup> . Pág 26-27

factibles de medición. (...) “Esta zona es pobre”, “el comedor escolar no es una necesidad”, “hay muchas enfermedades”, (...). Todos estos puntos (...) pueden ser origen de un trabajo ordenado y metódico, pueden ser apreciados a través de datos concretos que las formas más simples de investigación permiten aportar.-(...) en su condición de investigador social tiene la obligación moral y la necesidad profesional de mantener la mayor discreción y reserva acerca de los datos mencionados.-“<sup>707</sup>

Entendían que la deontología del maestro en las relaciones pedagógicas era la libertad y participación de los alumnos: “No es mejor maestro el que hace, sino el que deja y hace hacer (...) una de las funciones del maestro, muy importante, sobre todo en un primer momento, es la de promover al grupo, entendiendo por tal, hacer que aquél tome conciencia de sus problemas y se encamine a solucionarlos por sus propios medios. La incidencia del maestro debe ser dirigida a todos los integrantes de la comunidad: niños, jóvenes y adultos. Pero por ser la juventud fuerza latente de aquélla, acción en potencia, se hace necesario encauzarla en su afán de mejoramiento y progreso.”<sup>708</sup>

En segundo lugar, por ser expertos en la cultura de las nuevas generaciones le posibilitará construir una comunicación horizontal con el alumno basada en la confianza y la honestidad: “Sus conocimientos vastos en la materia le granjearán la confianza del grupo. Su honestidad profesional y correcto enfoque acrecentarán el prestigio y se logrará con esto que se vea como el verdadero colaborador, a quien recurrirán para solicitar su consejo sin temores ni prejuicios. Cuando esto se logre, estará dada, en forma eficiente y asegurada al máximo, la función del asesor.”<sup>709</sup>

7.4) Concepción de Aprendizaje integrado: significativo, dialógico y construido socialmente en tanto:

Concebían que se aprende desde lo concreto-problematizado o crítico “(...) es fundamental presentar al niño situaciones reales aprovechando las innumerables oportunidades que nos brinda el medio. (...) en todos los casos el conocimiento surgirá de la misma

---

<sup>707</sup> Pág 21

<sup>708</sup> pág 35

<sup>709</sup> Pág. 39.

actividad.”<sup>710</sup>(...) actúa en un medio dinámico, los conocimientos se transmitirán en forma de situaciones problematizadas y no en forma dogmática.-“<sup>711</sup>

En segundo lugar ponderaban el valor de la libertad del que aprende “(...) el niño se mueva dentro de la democracia haciendo que actúe en un ambiente de libertad (...) es necesario que se viva dentro de ella, capacitando en esta forma al individuo para la auto-determinación, logrando que éste llegue al hacer por el mismo, despertando así la voluntad y la responsabilidad, motores de la actividad.”<sup>712</sup>

Sostenían que el alumno aprende en la práctica y en equipo y a través de la solidaridad éste podía construir una sociedad de similares características “(...) aprenderán a través de la acción, reafirmarán mediante la experiencia sus conocimientos y habilidades y desarrollarán una actitud favorable hacia el trabajo de cooperación, hacia las tareas del hogar, en fin, hacia la vida de la comunidad.”<sup>713</sup>

Desbebán que el alumno fuera democrático y para ello, sostenían, debía aprender con la ayuda de los compañeros: “(...) el espíritu de cooperación mediante las actividades en equipo donde se distribuyen responsabilidades; se consideran los puntos de vista individuales tendiendo a la formación de la conciencia democrática por la aceptación de la voluntad de la mayoría.- Al mismo tiempo que evitando la competencia y la emulación se llegará al equilibrio entre el individualismo y el sentido de la sociabilidad.”<sup>714</sup>

Otro principio central era el carácter global del aprendizaje problema éste de mayor relevancia que el método “(...) El contenido del programa no será tomado aisladamente, parcializando en los distintos aspectos, sino que se tenderá a la globalización del conocimiento no importa cual sea el método empleado sino que éste contemple el principio fundamental de la unidad del saber.”<sup>715</sup>

---

<sup>710</sup> pág 14

<sup>711</sup> pág 7

<sup>712</sup> Pág 6

<sup>713</sup> pág 38

<sup>714</sup> pág 7

<sup>715</sup> pág 7



En función de lo antedicho se puede decir que el indicador consistencia con el el proyecto de formación se aplica en forma muy adecuada.

#### 7.5) La escuela influye en el medio si trabaja en red con otras escuelas e instituciones

Entendían que la escuela podía tener una incidencia efectiva en el medio si existen planes de largo plazo, jerarquización de problemas a superar y trabajo en red con instituciones y otros organismos estatales. Al respecto sostenían que *“Para lograr la incidencia efectiva que debe tener en la vida nacional, la escuela necesita un plan general que, siguiendo el proceso evolutivo de la comunidad, lo favorezcan y que a la vez vaya eliminando paulatinamente los déficit que existen. Este plan general (...) abarcará la comunidad entera, deberá ser necesariamente a largo plazo; no tendrá otro fin que el mejoramiento del medio, por lo tanto en su línea ascendente tenderá a la superación de metas sucesivas, jerarquizadas según la urgencia de los problemas y ordenadas según la línea de desarrollo de la comunidad lo que también exige una continuidad permanente. En este sentido es bueno insistir en el carácter necesario de la coordinación con organismos e instituciones adecuadas.”*<sup>716</sup>

Entendían que las posibilidades de éxito del maestro dependían del logro de una visión compartida, una comunicación horizontal y sinergia de esfuerzos en varios niveles.

A nivel del vecindario y con los padres de los alumnos *“Toda la obra que el maestro puede encarar está apoyada o dependiendo de un algo fundamental: sus relaciones con el vecino. Si el maestro es querido, es escuchado y atendido, en visitas y reuniones con los padres, podrá convencerlos de la eficacia de este método de trabajo, usando el prestigio que ha sabido ganar ante el grupo vecinal.”*<sup>717</sup>

Esta sinergia de esfuerzos debía complementarse con la comunicación horizontal con inspectores y organismos estatales *“(...) una coordinación adecuada y permanente con las autoridades escolares, que debe establecerse a través del Inspector de Zona es indispensable para el éxito del trabajo (... ) La adecuada coordinación con el vecindario, las autoridades escolares y las instituciones del medio.”*<sup>718</sup>

---

<sup>716</sup> Pág. 9

<sup>717</sup> Pág. 8

<sup>718</sup> Pág 20

Como último factor entendían que el éxito del trabajo educativo dependía de lograr la contribución de personal docente especial para la asistencia sanitaria y de asesoramiento agropecuario *“No menos importante es la posibilidad de lograr la colaboración de instituciones públicas y privadas para el desarrollo de los proyectos del agrupamiento.- Aparecen como realizables propósitos tales como el disponer de profesores especiales, el lograr asistencia sanitaria o asesoramiento para las actividades agronómicas.”*<sup>719</sup>

Sostenían que el modelo de referencia era el Núcleo Experimental que por los éxitos demostrados en seis años de trabajo educativo *“ (...) alienta a los maestros a ensayar diversas formas de vinculación con otros colegas y también entre escuelas y vecindarios, formas que, sin demandar modificaciones en las actuales estructuras administrativas, dan lugar a la aplicación de algunos de los principios y métodos de trabajo cooperativo y solidario en el campo de la educación ”*<sup>720</sup>

Asimismo para ellos el éxito en su función dependía de otros factores de carácter endógeno relacionados con la forma de planificación del agrupamiento. En primer lugar, entendían que los cambios planificados tienen que ser realizables *“Los objetivos deben ser realizables sin excesivas dificultades.- El grupo necesita, especialmente al comienzo, éxitos que lo fortifiquen y acentúen la confianza de sus miembros.”*<sup>721</sup>

En este sentido aconsejaban hacerlo dentro del período escolar tomando en cuenta las vacaciones y la movilidad de los maestros como condicionantes de los planes *“Los objetivos deben ser factibles de realización, por lo menos en gran parte, dentro del curso escolar. La movilidad de los maestros determina anualmente modificaciones en la integración del grupo, (...) el período de vacaciones significa, generalmente, una paralización que perjudica el trabajo. Es necesario contar con estas dos condicionantes al preparar los planes.”*<sup>722</sup>

---

<sup>719</sup> Idem

<sup>720</sup> Pág. 19

<sup>721</sup> Pág. 21

<sup>722</sup> Pág. 22

En segundo lugar lograr el compromiso de todos los miembros del equipo de escuelas agrupadas *“Los objetivos deben comprometer igualmente a todos los integrantes del agrupamiento. El agrupamiento es obra cooperativa y solidaria. No concibe que las tareas recaigan sobre algunos de sus miembros”*<sup>723</sup>

En tercer lugar los objetivos de cambio deben responder al interés común –escuela, niños y vecinos- y de beneficio mutuo *“ Los objetivos deben responder al verdadero interés común (...)ha de rendir beneficios reales a maestros, escolares o vecinos, que ha de mejorar en alguna medida y en algún aspecto las realidades sobre las que se propone incidir, y, especialmente, que ha de responder cabalmente a las preocupaciones y a los intereses comunes.”*<sup>724</sup>

#### 7.6) Representación clara y optimista sobre los estudiantes

##### El niño

Lo perciben como protagonista del proceso de aprendizaje *“agente de su propia formación”*<sup>725</sup>. Entienden que para facilitar el proceso de comprensión deben integrar los conocimientos *“ El niño ve el mundo como un todo y así debemos presentarle las cosas. La parcialización para él significa abstracción, no comprensión.”*<sup>726</sup>

No lo perciben como el agente de cambio social como lo interpretaron, según ellos, las corrientes de la escuela nueva *“(…) se consideró al niño como una unidad aparte y factible de un tratamiento por separado y por error de perspectiva biológica se pensó que él sería el encargado de transformar la vida de la comunidad.”*<sup>727</sup> Sostienen que el factor de cambio *“(…) no es el niño sino el adulto, por lo tanto no podemos parcializar nuestra acción ni desatender a ninguno de ellos.”*<sup>728</sup>

---

<sup>723</sup> Idem

<sup>724</sup> Idem; pág. 22

<sup>725</sup> Pág. 7

<sup>726</sup> Pág. 9.

<sup>727</sup> Pág 3

<sup>728</sup> Pág 5

Entienden, que el desarrollo del sentido crítico de sus necesidades y de las de la comunidad a la cual pertenece el niño es un factor fundamental del acto pedagógico que se debe estimular una vez ingresado en la tercera etapa “(...) *debe conocer la acción de la escuela y tendrá conciencia de los problemas de su medio. Se tratará de que se sienta integrante de su comunidad, que esté atento a sus necesidades y que se inicie en la búsqueda de soluciones.*”

729

En segundo factor de relevancia en su consideración es favorecer el trabajo cooperativo para construir una sociedad rural de similares características y por ese medio mejorar la calidad de la vida “(...) *debemos desarrollar en el niño el espíritu de socialidad mediante los trabajos en equipo; por la comprensión de cómo el progreso es producto del trabajo que en colaboración han realizado los hombres.*”<sup>730</sup>

### El joven

La empatía respecto de la situación psico-socio-histórica del joven develaba un profundo conocimiento, que los alejaban de visiones excesivamente críticas y distanciadas de esta etapa vital.

En primer lugar porque se hacían cargo de la juventud en tanto la consideraban como una etapa “(...) *crítico en la vida del hombre, caracterizado por ser una etapa de afirmación progresiva de la personalidad. Padece a su vez, de una desubicación social, desorientación e inseguridad, lo que determina que se sienta aislada e incomprendida.*”<sup>731</sup>

En segundo lugar porque valoraban ser ellos portadores de cambio “(...) *juventud que busca el cambio por entender que el legado que ha recibido como solución a los problemas del presente no le sirve, tenga algo con que sustituir lo que desecha y que ese algo sea realmente*

---

<sup>729</sup> Pág. 12

<sup>730</sup> Pág. 5

<sup>731</sup> Pág. 34

*la respuesta adecuada a las necesidades de la época.<sup>732</sup>(...) la generación joven trae en sí, el deseo de cambio; es afán de progreso, inconformidad con lo establecido.”<sup>733</sup>*

En tercer lugar porque asumían como generación adulta la situación de vida del joven del medio rural a la cual la evaluaban como situación grave “(...) *grave problema de nuestra juventud campesina imposibilitada de autodeterminarse ante un futuro incierto*”<sup>734</sup> (...) *En la generalidad de las zonas en que están las escuelas rurales, encontramos una juventud, que aunque desentendida e ignorada, está formando grupos naturales, respondiendo a la inherente necesidad del hombre de vivir agrupado.*”<sup>735</sup>

En cuarto lugar ellos se hacían cargo de darles un espacio en las escuelas para satisfacer una demanda latente insatisfecha en cuanto a lo recreativo “*Uno de los déficits casi generales en nuestro medio rural es la falta de posibilidades de sana expansión. Por tal motivo y por ser ésta una necesidad sentida por los jóvenes*”<sup>736</sup> (...) *El deporte es un medio adecuado para iniciar el trabajo con los jóvenes que puede tener amplias proyecciones. Se está de este modo coadyuvando a la consecución de uno de los objetivos sociales: Luchar contra los vicios sociales fomentando actividades que alejen al hombre de ellos*”.<sup>737</sup>

### El adulto

La visión del magisterio del adulto en general y del medio rural en particular revelaba un conocimiento profundo de su psicología y de las necesidades de conocimiento a las cuales la escuela podría dar respuestas.

Al respecto concebían la tendencia al conformismo como característica actitudinal de esta etapa vital “*La generación adulta presenta como característica fundamental, la de tender a la*

---

<sup>732</sup> Pág 30

<sup>733</sup> Pág. 33

<sup>734</sup> Pág 38

<sup>735</sup> Pág. 34

<sup>736</sup> Pág. 35

<sup>737</sup> Pág 13

*conservación de sus patrones culturales, que se manifiesta a través de un estado de conformismo y satisfacción con lo realizado*”<sup>738</sup>.

En relación con la imagen del hombre del medio rural destacaban mentalidad individualista como elemento obstaculizador de su superación “*Nuestro hombre campesino es individualista por idiosincrasia.*”<sup>739</sup>

Tenían una clara comprensión de las necesidades educativas de los habitantes de las distintas zonas rurales. En general entendían que los adultos del medio rural necesitaban actividades recreativas porque el “nuestro” – afirmaban- “*es un pueblo que no canta*”<sup>740</sup>.

Interpretaban además que las demandas latentes de los chacareros eran en torno a la mejora en las técnicas de trabajo, señalando “*El esfuerzo de muchos chacareros no se ve compensado en producción por desconocimiento en algunas técnicas como: abono de suelos, lucha contra las plagas, riegos, selección y mejoramiento de las semillas, rotación de cultivos, cultivos asociados y producción de nuevos cultivos, cura de semillas.*”<sup>741</sup>

En cambio en las zonas ganaderas y de agricultura extensiva visualizaban que la demanda era de mejora de la alimentación “*En el medio ganadero y de agricultura extensiva, sabemos que la alimentación presenta graves déficit Es la huerta la puerta de entrada en el ataque del problema. En las zonas hortícolas (departamentos del sur, Canelones, Colonia, San José) aún queda mucho por hacer.*”<sup>742</sup> Y proponían como solución educativa para contribuir a neutralizar los procesos migratorios a la ciudad, la actividad agronómica para “*(...) estabilizar al hombre en su asiento geográfico asegurando su sustento y su mejoramiento económico*”<sup>743</sup>

En función de lo antedicho se puede decir que el indicador visión positiva e integrada de la personalidad en esta etapa vital se aplica en forma muy adecuada.

---

<sup>738</sup> Pág 33

<sup>739</sup> Pág. 4

<sup>740</sup> Pág 23

<sup>741</sup> Pág 10

<sup>742</sup> Idem

<sup>743</sup> Pág 11

## Área de indagación 8

### EVALUACIÓN DEL ESTILO DE FUNCIONAMIENTO INSTITUTICIONAL EN LAS RELACIONES CON LA COMUNIDAD DESDE LA VOZ DE LOS ACTORES

#### 8.1) Dimensión percepción compartida de la crisis del trabajo en el medio rural

Para el miembro de la Sección Educación Rural los problemas del trabajo los sitúa en dos dimensiones de lo social. La primera hace referencia a la cuestión estructural del latifundio, en tanto poder económico y político, como el factor histórico obstaculizador del acceso a tierras para trabajar. Con tristeza dice al respecto *“(...) el Uruguay en ciertos aspectos es un país profundamente conservador. (...) Por ejemplo en materia de uso y distribución de la tierra profundamente conservador. Basta comparar el censo agropecuario de 1908 con el del año 2000 para darse cuenta de la preservación de una estructura durante todo un siglo que coincide naturalmente con las estructuras de poder político.”*

Por otro lado, valora negativamente la moral de los sectores populares del campo frente a sus problemas. Esto lo infiero cuando el maestro razona sobre ello en el contexto de sus reflexiones acerca de las razones de la interrupción del proyecto por parte de las nuevas autoridades del gobierno de la educación primaria. Al respecto de ese estado de espíritu dice *“Y este país conservador, esta sociedad no estaba preparada para comprender la importancia que podía tener una acción del propio Estado y sus funcionarios maestros rurales en la creación de un estado de espíritu de la población rural diferente delante de sus problemas.”*

#### El punto de vista de las docentes

De igual modo lo hace la Secretaria y docente de Uso y Preparación de materiales audiovisuales, ya que evalúa de falta de conciencia de propietarios como de trabajadores de su papel en el desarrollo económico del departamento de Canelones.: *“Porque no es solo el*

*propietario del campo, es el que está, el asalariado del campo, que tienen que tener conciencia de cuál es su función. Y todavía hay gente, que tú lo podés ver si salís al medio del campo que está atrasado y atrasado y atra.”*

En forma imprecisa opina sobre la existencia de otros actores sociales que han obstaculizado históricamente el desarrollo económico del departamento “*Y Canelones es uno de los lugares en que, en la época hace treinta o cuarenta años cuando yo trabajé, o cincuenta, era atrasado, sigue mucha de esa sociedad sigue atrasada, no ha evolucionado porque no le han permitido o no han querido que evolucione.”*

La docente de Recreación evalúa el sentimiento de insatisfacción en el trabajo y en la producción de la gente del campo y el propósito de los maestros de la época de cambiarlo “*Que el campo no fuese el olvidado. Todos, todos tenían esa... Yo lo que percibía era eso. Por lo menos, no sé, a la familia, a la producción, al trabajo, que se, que todo eso fuese, tuviese su gran cuota de satisfacción. No de sentirse por ser del campo (...), desplazado.”*

#### El punto de vista de los estudiantes

Desde el punto de vista de la estudiante Verónica el problema estaba y está en las condiciones de trabajo. Evalúa muy negativamente la explotación del trabajador arrocero del departamento de Treinta y Tres “*(...) la peonada a todo aquello que estaba tan sometida, y que sigue todavía ¿no?(...)Ahí sí se veía las extensiones grandes, lo que era el latifundio, se insinuaban lo que eran las plantaciones industriales como era el caso del arroz pero con una explotación del hombre tremenda.”*

Evalúa muy negativamente la exclusión social manifiesta en los muros levantados por la administración “*Ir al arrozal Treinta y Tres y ver aquellas cercas que separaban al obrero de lo que era la administración.”* Aún en las viviendas precarias en que vivían, construidas una al lado de la otra: “*Todas aquellas aripucas en las que vivían los obreros del arrozal, más los que venían, que venían en la época de zafra, los que llegaban del Brasil, los brasileros, los taiperos que le llamaban que levantaban las taipas (...)”* Igualmente en las condiciones riesgosas de trabajo que lo hacía un trabajo muy difícil “*Entonces aquella gente entre el agua, con las víboras que los , era un trabajo que era bastante bastante difícil.”* Además se manifestaban las desigualdades por el nivel educativo al que podían acceder “*Estaba, era*



bien, bien claro la estratificación social por la tarea que se realizaba, por el nivel educativo alcanzado.”

La insatisfacción o el malestar por las condiciones inhumanas de trabajo tenían consecuencias negativas en la vida privada del trabajador rural. Al respecto Verónica evalúa muy negativamente el alcoholismo y el juego “(...) los sueldos bueno yo que sé los sueldos para un trabajador rural no eran tan malos, cobraban la asignación familiar. Pero y después bueno claro estaba el problema de los vicios sociales, la bebida viste que cobraban o se lo jugaban.” Ah era un problema serio si.”

El estudiante Leandro evalúa distintos problemas del trabajo por haber trabajado en el Núcleo Experimental de La Mina en Cerro Largo y en Canelones Respecto de Cerro Largo valora negativamente el hecho de la situación salarial del peón de estancia que determinaba tener que vivir en rancharío y la falta de alternativa de salida laboral por falta de tierras. El dice al respecto (...) el problema económico era el fundamental. Eran zonas de rancheríos, (...) en el caso allá de Cerro Largo habían estancias pero que la gente vivían en el cordón de las estancias porque eran los obreros, los empleados zafrales eran ¿no? los peones zafrales y evidentemente que la que la situación económica de esta gente no era buena. No tenés campo para trabajar, no podés no podés emplear tu mano de obra para ti mismo, tenés que emplearla para otro que te paga mal. (...)”

De la situación en Canelones valora muy negativamente las prácticas de monocultivo en la zona de chacras “(...) son chacras y donde ahí en general no son, eran en general monocultivos. Eran, no se ahora. Era por ejemplo había uno que se decía “el rey de la cebolla” plantaba cebolla por todos lados. El otro era “el rey del zapallo” plantaba zapallo, y plantaría alguna otra cosa pero fundamentalmente su fuerte era ese, ¿no?. Pero había y después había una avícola, me acuerdo que había una avícola que trabajaba muy bien.”

Por su parte, la estudiante Josefina evalúa el problema en dos dimensiones. La primera de ellas relacionada con el pequeño productor. Al respecto valora muy negativamente el precio puesto por el intermediario a la cosecha del productor que vivía en Cruz de los Caminos. Recuerda que esas fueron las conclusiones a las que habían arribado en la investigación realizada por los estudiantes de la generación de 1960 en el vecindario del Instituto : “(...) cuando empezamos a visitar los hogares que la gente nos contaba que los intermediarios

venían con su camión cargaban la cosecha, le pagaban vintenes a la gente que se había roto el lomo y y a la gente, iban y vendían la producción en el mercado a precio...”

De acuerdo con ella, el precio bajo de las cosechas es una tendencia histórica causante de la pauperización del pequeño productor “(...) ya los problemas se perfilaban los problemas habían nacido con la patria. Pero se iban agudizando cada vez más, porque se estaba dando cada vez más la concentración de la riqueza y de la tierra y en desmedro del del pequeño productor.”

De igual modo evalúa el modelo de estancia en tanto causante de la “esclavitud” del peón por no tener un salario “Lo que había más en esa época eran más rancheríos rurales, ¿no? porque las estancias, los establecimientos rurales tenían más mano de obra, mal pagada por supuesto casi esclavo (...).”

Con distancia crítica evalúa al régimen de tenencia de la tierra, base del modelo de estancia, ser el generador de cordones de pobreza en la ciudad de hoy. Al respecto dice “Pero esa gente, ahora ahora tú no encuentras casi, casi no encuentras rancherío. Todo eso se concentró en torno a los, a los, a las ciudades, ¿verdad? los cordones de pobreza. Tan es así que me dijeron que hicieron una investigación y un número muy crecido de los hurgadores son de extracción rural. Ya ahora, ya ahora son descendientes pero, pero de gente que se fue del campo expulsado por el régimen ¿no? de tenencia de la tierra.”

Desde la perspectiva del estudiante Pedro los problemas del rancherío eran y son de carácter integral. Dice sobre ello “Bueno hay una cantidad de problemas desde todo punto de vista económico, de vivienda, de salud, de todo. Que eso me preocupaba ya cuando uno, en el sesenta ya nos preocupaba el ayudar a vivir mejor a la gente, eso ya preocupaba.”

En tanto, valora negativamente la permanencia de la situación crítica en que siguen viviendo los habitantes de Punta del Parado. Al respecto evoca la conversación que mantuvo con sus estudiantes actuales de magisterio en las misiones socio-pedagógicas realizadas allí: “¿Los problemas?. Casi los mismos que hay ahora, no ha cambiado en nada. Yo fui a Punta del Parado que es un pueblito muy deprimido, con las misiones ahí. Yo le decía a los muchachos “yo hace cincuenta años que había ido cuando siendo estudiante de magisterio Punta del Parado tiene exactamente los mismos problemas que tenía cuando yo vine hace cincuenta

años". No ha cambiado sigue, esos pueblos, esos rancheríos tienen lo mismo porque no ha cambiado nada."

A pesar de su valoración de la integralidad de los problemas, pondera a la recreación como la mayor carencia de las comunidades rurales. Al respecto dice: "Y sí porque uno de los mayores déficits generales que hay en toda comunidad rural es la recreación. Eso y una de las formas de entrar digamos en un medio social es a través la recreación.(...) El el déficit que hay en la sociedad uruguaya"

Por último evalúa el hecho del inicio en 1960 del proceso de ruptura del tejido social. El dice: "Pero ya empezaba la descomposición social, ¿verdad?, en el sesenta empezó ya, ya se empezaban a ver los problemitas de que el tejido social iba a romperse ya."

#### Estilo en percibir y juzgar la crisis del trabajo en el medio rural

En la memoria colectiva de los actores institucionales quedó marcada por la percepción compartida de la crisis del trabajo en el medio rural.

Algunos de los actores diagnostican los problemas en el nivel macro social, dando cuenta de lo que se puede hipotetizar como consolidación de la tendencia a la desigualdad social en el medio rural efecto de la crisis del trabajo. Por un lado hacen referencia a indicadores como el aumento del rancherío y de la emigración, desde aquel período, para engrosar los cinturones de pobreza de las ciudades de hoy. Por otro perciben las inequidades históricas en materia de distribución de tierras como causas del empobrecimiento de la clase media y popular y la concentración de la riqueza y de las tierras en grandes productores. Asimismo perciben crisis integral a nivel del rancherío: problemas de trabajo, salud, vivienda, educación y recreación.

En relación a la cuestión nacional de la seguridad en el trabajo en el medio rural es percibida como no relevante para la mentalidad conservadora de la sociedad uruguaya en la coyuntura política de 1960.

En relación a lo psicosocial evalúan un estado de espíritu negativo de los sectores medios y populares del campo frente a sus problemas

De igual modo observan las prácticas de monocultivo y falta de conciencia de agricultores y trabajadores agrícolas de su función en el desarrollo económico en el departamento de

Canelones. En este sentido puede hipotetizarse ambos hechos como obstáculos al desarrollo agrícola sostenible.

Evalúan desigualdades a nivel meso social, ya que observan relaciones laborales socialmente inequitativas entre los peones de arrozales y la administración. De igual forma evalúan las condiciones de trabajo de los peones de estancia ya que perciben que no tenían derecho a un salario. A nivel de las relaciones desiguales entre los pequeños productores e intermediarios por estar sometidos los primeros a la fijación de precios bajos de las cosechas.

A nivel micro o individual evalúan inequidades manifiestas en la falta de libertad del peón rural para elegir el trabajo al no haber tierras disponibles; el bajo nivel educativo y la percepción de insatisfacción en el trabajo y en la producción.

#### 8.2) Dimensión concepción compartida del rol de diálogo para el cambio cultural

Desde la perspectiva del miembro de la Sección Educación Rural el tipo de relación del maestro es de intervención educativa a favor del cambio de actitud de las poblaciones que atienden. Para poder efectivizarlo está convencido de la necesidad que el maestro viva en la escuela. Al respecto dice *“Al maestro que se radica en la comunidad le resulta posible tener un vínculo mucho más estrecho y la posibilidad de ejercer una influencia educativa en muchos más aspectos que al maestro que ingresa a la escuela con los niños y se va de la escuela con los niños también.”*

De acuerdo con él ese era el mandato de Agustín Ferreiro que el magisterio del medio rural de la época compartía: *“(…) don Agustín Ferreiro escribe su obra la Escuela Primaria en el medio rural, que tuvo una enorme influencia en todo este período, él decía que la escuela debía considerar que su área de acción eran todo un amplio perímetro de cinco kilómetros alrededor de la escuela y que sus alumnos en realidad no eran los niños más vinculados sino todos los habitantes que hubiera en esa área.”*

Sin embargo, el maestro considera la necesidad de reinterpretar el mandato ferreireano dadas las condiciones reales de trabajo de la escuela rural unidocente. Al respecto sostiene: *“Esta formulación así universalista de don Agustín los maestros no la podíamos cumplir*

*naturalmente, ni él esperaba que la cumpliéramos en su totalidad, sino que cada uno trataba de atacar aquellos problemas o prodigarse en una labor educativa en aquellas áreas en las cuales le resultara o más urgente o más fácil intervenir. ”*

De acuerdo con él, el nuevo mandato al maestro tenía un objetivo estratégico y una estrategia metodológica de trabajo claramente definida “*Y se le dice “tú estás aquí para hacer lo posible para que este medio cambie”. Y tienes que valerte de todos los recursos pedagógicos y sociológicos para ingresar en este medio para simpatizar, establecer corrientes de simpatía mutua con este medio y tratar de dar un mensaje educativo que vaya significando cambios hacia adelante progresivos.”*

En efecto, ello suponía una nueva profesionalidad asentada en los valores de humildad, comprensión, responsabilidad social y de trabajo en equipo “*(...) Nosotros necesitábamos que el maestro estuviera en condiciones de comprender la sociedad rural en la cual él estaba actuando. Para comprender la sociedad se tenía que acercarse a esa sociedad en una actitud de simpatía. (...) Es un trabajador social radicado en condiciones de soledad en un medio que no conoce”.*

El es consciente que el individualismo profesional matizado en la formación y en la práctica profesional es un obstáculo para el logro del propósito de cambio. En su percepción, la soledad del maestro y en un medio cultural ajeno oscila entre dos polos de actitudes hacia las poblaciones del medio: la sobre implicación o la sub implicación. Al respecto evalúa los efectos negativos de ambas actitudes para el objetivo de cambio social “*(...)se producen los dos extremos que es el de la gente que se entrega en el medio, al medio y es absorbido y se produce también en otros casos la situación de la gente que guarda la distancia, preserva sus condiciones culturales, profesionales y demás con respecto a la comunidad y no logra incidir en lo que precisamente deseábamos que era en el cambio social en esa comunidad.”*

En cualquier caso, la solución a esta disyuntiva es para él que el maestro logre la distancia profesional óptima sólo posible a través del trabajo en equipo. El dice “*Entre medio de esos dos extremos encontramos los esfuerzos generalmente colectivos, es decir, ya no el maestro en soledad sino el maestro formando parte de un equipo.”*

### El punto de vista de las docentes

De diversa forma evalúa la Secretaria y docente de Preparación y Uso de Audiovisuales el mandato al maestro, en tanto valores del pasado. Sin embargo, al hablarlo, sus gestos revelan una identificación muy fuerte con la concepción construida por los maestros rurales de la época, de promotor de desarrollo cultural y rol de diálogo con el vecindario. Al respecto dice *“(que) la escuela se insertara de tal manera en la comunidad, que fuera un promotor de desarrollo.(...)(era) una “mística” en el maestro ya de esa época. Que el maestro se sintió como, cómo te voy a decir, no obligado sino que sentía la necesidad de eso, de que la comunidad fuera parte o se integrara a la escuela, que la escuela se integrara a la comunidad y hubiera un intercambio permanente.”*

En efecto, para ella la madurez del magisterio radicó en haber concebido la tarea de responder integralmente a las necesidades educativas del niño, de los padres y vecindario. Ella dice al respecto *“(...) no sólo era para trabajar con el niño en la clase sino para trabajar con el vecino que eso era lo más importante. Nosotros decíamos “una escuela de y para la comunidad” que era lo que pensábamos que tenía que ser el centro. El centro comunal y así fue la experiencia del Núcleo de La Mina.”*

Siente haberse realizado plenamente por haber podido participar en la misión institucional de orientar a la maestra en la toma de conciencia de la necesidad de que la gente, apoyada por ella, podía cambiar de actitud frente a los problemas que tenían por delante. Dice al respecto la docente: *“Entonces eso fue fantástico todo lo que significó el tener o el poder colaborar para crear conciencia en los maestros que a su vez la crearan en la gente de que podíamos modificar las cosas y no dejarse llevar.”*

Para ella el “no dejarse llevar” significaba educar a través de la participación consciente de la gente en el cambio, en mi interpretación por oposición al estilo político del caudillo de la época *”Nosotros decíamos “no dejar llevar a la gente como rebaño”, engañados y decirles cualquier cosa para que... Entonces uno tenía una visión de, del país completamente distinta.”*

De manera similar evalúa la docente de Recreación de búsqueda de cambio de las condiciones económicas de las familias por parte del colectivo magisterial de la época. Al respecto dice *“La gente era muy abierta. Y buscaba el cambio. Buscábamos todos cambiar cosas. Sí. Que el*

*campo no fuese el olvidado. Todos, todos tenían esa. Yo lo que percibía era eso. Por lo menos, no sé. A la familia, a la producción, al trabajo, que se, que todo eso fuese, tuviese su gran cuota de satisfacción. No de sentirse por ser del campo Claro, desplazado. Creo que eso, ese era el espíritu. Yo lo viví de esa manera*”

En su percepción el hecho de ser la escuela la única institución estatal en el medio, su participación en el cambio cultural debía ser integral: trabajo, salud y recreación ” (...) *como era la única, y sigue siendo, institución del medio rural que través de la escuela se pudieran desarrollar proyectos de trabajo en torno a la actividad que desempeñan. El trabajo del hombre de campo, la mujer de campo en la zona en que estás trabajando, la atención de la salud, la recreación. Tratando de sacar a los chiquilines del boliche para que vinieran, es decir, y a los adultos también. Y la recreación incluyendo todo lo que puede ser deporte, que es el fútbol o el voleibol, era lo que más manejábamos, pero era con lo que se disfrutaba*”

A nivel del trabajo pondera la promoción de la producción granjera dirigida a los jóvenes. Lo expresa al evocar el trabajo realizado por el Instituto “(...) *Porque desde la escuela incentivabas el trabajo de las huertas familiares, la cría de animales, estaban en boga. Y en la parte de Canelones por ejemplo cerca del instituto, prácticamente cerca, todo lo que es San Ramón, Tala, ahí había mucho criadero, mucho joven que estaba emprendiendo proyectos para salir ¿no?, para trabajar. (...)*”.

Sin embargo, evalúa que la función del maestro era asimismo de conservar la identidad cultural rural. Acerca de ello dice: “Y *desde la escuela compartiendo las actividades recreativas que también se daban en el medio rural, las pencas, y las carreras, todas esas cosas, los bailes, los famosos bailes de escuela que era para sacar fondos. (RISAS)*”

Complementariamente valora la visión del rol de diálogo con el vecindario y con otros profesionales del Estado y maestros para viabilizar la educación integral que ellos querían dar. Al respecto expresa “*el proyecto al que me enfrenté al estar en el instituto fue ese trabajo en la escuela, en la que participaran toda la población donde estaba ubicada la escuela. Y poder recurrir a las instituciones cercanas que podían hacer su trabajo en colaboración con la escuela. Es decir tomando como centro la escuela pero que a la escuela fueran el médico, a la escuela fuera la enfermera, el director de la escuela agraria fuera a la escuela para, para por lo menos una o dos veces al año para entusiasmar, en fin en lo que me es personal.*

Y la parte recreativa era compartida con otras escuelas de la zona.”

Sin embargo, evalúa que en el diálogo con la comunidad no debía tener actitud de “vecina” o “absorbida por el medio” sino como representante de la institución. Dice al respecto: “(...) se trataba que el maestro viviese en la escuela. Fuese parte de esa comunidad viva, sin dejar de ser el maestro o ser la maestra de la escuela. Es decir, no como un vecino pero que era la maestra, era la institución era, es decir, no perdiendo de vista eso, al contrario. Eso tenía que estar claro en nosotros. No es cosa de convertirte en el vecino que va a tomar mate con el otro vecino. No, es decir, las cosas en su lugar, ¿no?.”

#### La perspectiva de los estudiantes

Verónica se identifica con el rol de orientador y de aprendiz de la comunidad. Lo dice al evocar la visita de observación realizada a una maestra del Núcleo Experimental de La Mina “La vi trabajar a ella con los vecinos y a orientarlos. Y a su vez aprender ella de los vecinos. Porque había lugares donde la gente estaba por delante del maestro. Yo supongo los compañeros que iban a Colonia por ejemplo a esos lugares donde ya había un desarrollo agrícola importante ellos aprendían con los vecinos. Pero lo importante era estar en contacto con el medio.”

Por otra parte, siente pertenecer a la tradición educativa impulsada bajo los gobiernos del período neobattlista que concibiera la función liberadora del maestro. Al respecto afirma: “Pero esa concepción de la función de la educación yo no se si. Yo me crié en una escuela pública y tengo la idea de lo que era la amplitud que se le daba desde los gobiernos colorados. Y como eso empezó como a mi me parece como a reducirse y el miedo a la función del maestro como liberador, como, yo pienso.(...)\_ que empezó un poco a profundizarse en la época de los blancos”

Ella asegura haber influido en la salud del vecindario a través de la promoción de huertas en la zona rural donde trabajó en el Departamento de Treinta y Tres. Dice al respecto “el caso donde yo trabajaba no sabían nada, no tenían ni huerta, no no, comían la carne de oveja y chau nada más. (...) Sí. Tú podías influir en cambiar los regímenes alimentarios y el influir también en la salud de las personas.”



En forma similar Leandro juzga el papel del maestro de factor de cambio. Pondera dos factores: el ajuste de los contenidos a las necesidades específicas y la participación de la comunidad. Al respecto expresa “ *Trabajar con los que se necesitan, con lo que necesitan, y darle a cada uno lo que necesita. Pero que cada uno por su propio medio sea el factor del cambio.*”

Además, evalúa el rol de motivador e integrador de las personas a nivel individual, grupal y comunitario. “*O el hombre colectivamente en el grupo de la comunidad, que se sienta integrado al grupo y él el factor de cambio de esa comunidad. Eso era lo que tenía que hacer la escuela.*”

Desde el punto de vista de Josefina en el Instituto aprendió a ampliar la matriz de la formación de grado complementándola con funciones de investigación. Dice al respecto “*Porque no nos habían enseñado en el instituto, es decir, yo era la maestra pero la maestra nada más. Pero ahora no, ya era la maestra que iba estudiando los fenómenos sociales que se iban dando en la comunidad. Es decir, dónde estaba el dirigente natural, dónde estaban los líderes, si eran líderes o digo dirigentes naturales, cómo se comportaban frente a esos dirigentes.*”

Se identifica con la tradición de María Espínola de mediados de la década del cuarenta que concebía la posibilidad cierta de influencia en el medio si contaba con el apoyo de otras instituciones del Estado, y en particular la referida a la distribución de tierras para trabajar. Dice al respecto “*Teníamos claro ya que la escuela, que la escuela podía mucho, sí en el medio, pero aquella conclusión que había llegado años A, (...) María Espínola, “la escuela sí puede mucha cosa pero no sola”. Y queríamos eso. Teníamos claro que teníamos que apoyarnos en las demás instituciones,(...)”*

De acuerdo con ella, en el contexto de las distancias en las convicciones con las nuevas autoridades educativas, el trabajo con la comunidad se había constituido en una tarea heroica para el maestro “*(...) teníamos que evidentemente luchar contra viento y marea contra las autoridades de turno, eso lo teníamos bien claro, porque lo estábamos viviendo.*”

Con tono de tristeza evoca la motivación profunda colectiva que los impulsaba de mejorar el nivel de vida y a nivel personal de luchar contra la injusticia,. Al respecto dice “*(...) el*

objetivo que todos nos proponíamos, nos proponíamos era mejorar el nivel de vida de la gente de campo y bueno luchar contra la injusticia, eso por lo menos de mi parte ¿no?, de la injusticia desde el punto de vista social que se estaba dando ¿no?, social, económico, social implica todo.”

Para Josefina la posibilidad de hacer un buen trabajo educativo en la comunidad tenía como prerequisite conquistar un objetivo de mediano plazo: el de superar el desprestigio del maestro en las comunidades rurales a través de un buen trabajo educativo de aula. Ella dice “Ese era mi objetivo, y aparte de *trabajar bien*, yo quería *trabajar bien*, es decir, en ese aspecto. Porque entendimos, otra de las cosas que nos quedó clara, que quizás la teníamos pero, pero no, no, ahí se nos quedó más clara que el maestro tiene que ser buen maestro, ganarse el prestigio, ¿no? (...) y a partir de ese relacionamiento y ese prestigio ganado con el trabajo con la comunidad de ahí sí poder hacer un trabajo llamado social y de proyecciones”

Evalúa que un buen trabajo educativo en la comunidad dependía del relacionamiento con los padres de los alumnos y que los objetivos de aprendizaje surgieran de ellos a partir de saber sus problemas. Según ella para lograrlo, debía apoyarse en técnicas de carácter científico. Al respecto dice “Eso para mí fue fundamental. En la forma de trabajar no solamente en el aula sino no solo visitar a la gente por quedar bien con la gente y *conocer los padres*, como decíamos antes, sino de *ese tipo de entrevista y de relacionamiento*. Hacer una, eso que buscaba yo la proyección, *hacia una búsqueda por parte de, no no inducir directamente sino tratar de promover, como te diría, otra forma de ver la problemática, ¿verdad?. Para en un futuro tomar, pudieran tomar una actitud con mayor conocimiento.*”

En efecto, desde su punto de vista, la condición para un trabajo socio educativo tendiente al cambio, era y es la toma de conciencia de la comunidad de la necesidad de cambiar. Dice sobre ello “Sí, sí, bueno ese ese objetivo, ¿viste?. De lograr un, proyectar la escuela, (...). *Pero para poder llegar al mejoramiento de la vida del campesino, y más que el mejoramiento, la justicia, es decir, tratar de que la gente tomara conciencia de la problemática que no, eso pasaba de soslayo. No, no se daban cuenta. Y hasta ahora*”

En una valorización hecha desde el contexto de la victoria del Frente Amplio a nivel nacional y del departamento de Treinta y Tres en donde reside, Josefina afirma que en aquella época ya

tenía claro, que la salida a la cuestión nacional de la concentración de la riqueza era la toma de conciencia de la gente de la necesidad de una nueva fuerza política. Al respecto dice “(...) que la gente tomara conciencia de la situación del país y bueno llegara en un futuro. En ese tiempo ni se perfilaba, la creación de una fuerza política importante así que nucleara a tanta gente, pero sí que la gente fuera tomando conciencia porque veíamos que era la única salida. Nosotros teníamos claro que era la única salida. Porque cada vez se iba concentrando, como te dije, más la riqueza y sobre todo en el medio rural lo teníamos clarito el latifundio se iba.”

Su representación del “buen maestro rural” lo define privilegiando la dimensión vocacional de la profesión. Al respecto dice: “querer al campo, querer al niño del campo y tener conocimiento de cómo trabajar en la escuela rural y conocimiento de aplicar ese ese regalo que nos hicieron aquellas generaciones de maestros del programa de escuelas rurales, ya te digo con alguna modificación pequeñita que pudiera hacerse en algún tema. Y sobre todo que tenga sensibilidad, sensibilidad social. Aparte de la sensibilidad verdad, emocional humana tener sensibilidad social para poder trabajar en el medio. No solo como comprensión hacia el medio sino como posible modificador de conductas, ¿no? formas de ver la cosa.”

Percibe asimismo que es un punto crítico para el buen desempeño profesional el estar alerta permanentemente frente al riesgo de “ser absorbido” culturalmente por el medio. Ella dice sobre eso “yo siempre tuve muy claro que yo no podía bajar al nivel de ellos más que en la forma de expresarme lo más llana posible, accesible para que se me comprendieran, pero no no llegar a, cómo explicarte, a sentirme una más de la comunidad. Sí en el buen sentido pero no no sentirme, bajar mi nivel. Lo digo con toda modestia, con humildad, que no me absorbiera esa es la palabra, que el medio no me absorbiera. Que, que sí le pasa a muchos maestros, llegan hablar como la gente del medio, llegan bueno a, a sentirse, que ese es el riesgo que se corre cuando se está muchos años en el medio, entonces, yo en eso tenía mucho cuidado en eso, tenía mucho cuidado en eso.”

En la percepción de Pedro la función de la escuela era de aceleración de procesos de cambio cultural “(...) tiene que ir acompañado de promover por lo menos un cambio, que era lo que uno pensaba ¿verdad?. De acelerar un proceso de cambio en el medio rural, la acción de la escuela tendiente a eso.”

Valora muy positivamente el estilo de trabajo educativo integral del Instituto Normal Rural para modificar los problemas de salud, vivienda, trabajo y recreación. En su percepción esa tradición de política y estrategia educativa sigue siendo vigente en el marco de un proyecto de país productivo. Al respecto dice *“Por ejemplo el trabajo de la comunidad, mantiene plena vigencia. Y el trabajar en los cinco aspectos de salud, de vivienda, de trabajo, de recreación eso sigue teniendo, ¿verdad?. Por eso yo digo si vigencia va a seguir. Pero en un gobierno que la finalidad es un país productivo la escuela rural ¡oh si tendrá!. Fijate si tendrá, tiene que ser el eje principal de un país productivo. Pero tiene que ser con muchachos, con niños.”*

Igualmente evalúa la universalidad de la concepción de la educación rural para todos los niveles educativos: *“Yo hablo de toda la docencia. Incluso a nivel de secundaria y todo eso, los principios de educación rural son válidos para toda la docencia. Porque la institución por ejemplo secundaria, ¿y por qué no puede salir a la comunidad secundaria?. Que no sale nunca. Nunca sale. En secundaria por ejemplo nunca hay contacto con padres ni con nadie. ¿Por qué no puede salir? ¿Por qué lo que pensamos para la escuela rural no es válido para la escuela urbana? Es válido totalmente.”*

Percibe que sigue siendo válido conocer el entorno familiar de los estudiantes para poder enseñar *“Porque la escuela urbana tiene que tener contacto y saber los problemas. Cómo de los muchachos que tienen, cuarenta muchachos cómo para saber el ambiente familiar, el ambiente social, el ambiente cultural de que de que ese muchacho va, para poder trabajar. Y tienen que salir. Que no salen las instituciones educativas no salen al medio, tienen que salir al medio y no salen”*

### 8.3) La visión compartida del maestro como factor de cambio

Planteo la hipótesis de fortaleza institucional ya que en el imaginario colectivo comparten una identidad del rol basado en una concepción de política educativa participativa y una estrategia metodológica favorecedora de la justicia educativa y social

En la dimensión ideológica se identifican con la función de la educación de acelerar procesos de cambio cultural del hombre, mujer, joven y niño y de conservación de costumbres que hacen a la identidad cultural recreativa del medio. En segundo lugar perciben que la

posibilidad de influir en el medio es altamente dependiente de a) un contexto político orientado a revertir los factores económicos que conducen a la pobreza en el medio rural utilizando el instrumento distribución de tierras. b) la sinergia de esfuerzos a través de la coordinación y el trabajo en equipo con funcionarios estatales como médicos, enfermeras, agrónomos y otros maestros. c) el deseo de cambio del adulto que pertenece a la comunidad. En síntesis comparten una visión de la función liberadora del maestro y sienten la responsabilidad social de velar por los derechos humanos de primera, segunda y tercera generación de los sectores populares y medios del campo.

Comprenden que la política pedagógica y estrategia metodológica del trabajo educativo debe presentar otras cualidades. En primer lugar ellos valoran muy positivamente una ética organizacional hacia la comunidad basada en la simpatía, mutua comprensión e intercambio permanente. Este tipo de relación la perciben como principio transversal a todos los niveles educativos. Comprenden que la esencia de la educación es el sujeto de aprendizaje.

En segundo lugar conciben al rol docente como promotor de desarrollo y justicia social con funciones integradas de enseñanza del niño, investigación y educación de la comunidad. Rechazan el rol de “vecino” que empatiza al punto de llegar a sentir como la comunidad como un obstáculo para el cambio educativo. Se identifican con un profesional que logra la distancia óptima por el uso de métodos de evaluación científica validados y el trabajo en equipo con otros maestros de escuela rural unidocente.

En tercer lugar perciben que los padres y madres y los vecinos son “alumnos” y entienden que la disposición al aprendizaje del adulto depende de la toma conciencia de los problemas que lo afectan

En cuarto lugar en el imaginario colectivo el énfasis la ponen en la dimensión ética de la comunicación pedagógica, ya que valoran que estas están revestidas de: sensibilidad social y ser una relación de promoción, y no inducción del cambio del alumno. En segundo lugar es una relación de solidaridad ya que el maestro ayuda a los alumnos a conocer los problemas que lo afectan y a superarse. En tercer lugar tener actitud de humildad frente al alumno ya que conciben que aprenden con ellos a la vez que orientan al alumno. Es respetuoso porque involucra a los alumnos en la construcción de la oferta educativa y reconoce que esta debe reflejar las diferencias en las necesidades individuales y grupales y ajustarse a ellas. Se siente

motivador e integrador de la comunidad para favorecer la cohesión social. Por último valoran la capacidad para la coordinación humana y profesional y el trabajo en equipo con otros colegas.

En la dimensión de las estrategias metodológicas valoran que el logro de los objetivos estratégicos del trabajo educativo en la comunidad debe realizarse en etapas: una primera de un buen trabajo educativo con el niño como medio para recuperar el prestigio de la escuela en la comunidad y así en una segunda etapa realizar tareas de proyección socio-educativa. Ponderan la complementación de las técnicas del método etnográfico y cuantitativo para la elaboración de las demandas de los padres y del vecindario. En cuanto a la distribución de conocimientos y valores en la comunidad perciben que la educación debe tener como propósito atacar los problemas integralmente.

#### 8.4) Dimensión evaluación de calidad ética de las interacciones educativas con las organizaciones del medio

##### 8.4.1 Indicadores de metodología de evaluación integrativa

###### 8.4.1.1 Indicadores de evaluación diagnóstica inicial científica

En los meses de setiembre, octubre y noviembre de 1960 luego de la formación teórico-práctica en entre abril y agosto en el Instituto, los estudiantes-maestros iniciaron la etapa de elaboración y autogestión de sus proyectos educativos en las escuelas adscriptas al Instituto. Los directivos los organizaron en equipos de trabajo distribuidos entre las escuelas N° 137 ubicada en el mismo instituto, la n° 86 de primer grado de Totoral del Sauce, la escuela 35 de La Pedrera, la N° 48 del km 61 de la ruta 7 y la N° 23 en la carretera del Instituto Seroterápico adscriptas a la institución. (Boletín Impulso; 1860; 16-18)

El primer contacto que establecieron con los padres y madres de alumnos de sus escuelas y los vecindarios fue a los efectos de realizar la evaluación diagnóstica inicial de carácter científico. La prealimentación tenía el doble propósito de conocer a los alumnos de las clases de práctica y las condiciones de vida de las familias. En la memoria colectiva de los estudiantes se evalúa muy positivamente la formación en investigación social para mejorar la gerencia de las acciones educativas de la escuela en la comunidad más acorde y ajustada a las necesidades específicas.

La voz de las docentes

El silencio de las docentes acerca de estas actividades, componente importante de la identidad profesional del maestro rural es llamativa. Mi interpretación de este silencio se explica por las condiciones en las que se efectuaron las entrevistas: en el caso de la docente de recreación el tiempo de duración que fue de solo una hora, en el caso de la Secretaria las resistencias al conocimiento interpuestas a pesar de querer realizar la entrevista. Probablemente por el hecho de haber usado las fotos de su archivo personal como dispositivo para motivar la narración y atenernos a aquellas, explica el silencio.

### La perspectiva de los estudiantes

El estudiante Leandro valora el trabajo de tipo etnográfico realizado por su equipo con los vecinos. Al respecto evoca *“Hacíamos trabajo de campo, (...) hacíamos encuestas, (...) Salíamos a la comunidad a buscar lo necesario. Salíamos, salíamos a investigar, a llenar fichas, a conversar con el vecino como si fueran a veces encuentros casuales pero ya llevábamos preparado nuestro plan de conversación ¿verdad?, para buscar algún problemita que queríamos saber. (...)”*

De acuerdo con él la técnica de recogida de información era la entrevista y la observación sobre las condiciones de vida del hogar. Pondera el especial cuidado que tuvieron para generar un clima favorable en la comunidad y para eso la observación la realizaron en dos etapas: una primera con los padres de los alumnos de las escuelas y luego en el vecindario. Sobre ello él afirma *“Visitábamos, visitábamos, la comunidad (...) Primero ....., para entrar bien y no causar malestar en el vecino empezábamos en los hogares que teníamos alumnos, en los hogares de los alumnos. Para ver, para hablar con los padres, cómo eran los muchachos, cómo en fin. Y ya entrábamos a un problema social. Ya entrábamos a la casa, ya entrábamos a observar a mirar las costumbres, la manera de hablar, las posibilidades económicas.”*

El trabajo culminaba con la documentación de las notas de campo y el llenado de fichas. Al respecto dice *“(...) después al llegar a, de vuelta a la casa de uno, anota todo lo que observó. Si hay fichas llenamos fichas, y después se fue extendiendo, por supuesto se va extendiendo”*

El análisis cuantitativo de los datos, la jerarquización de problemas y las propuestas de actividades educativas lo realizaban los equipos de estudiantes, que luego eran sometidas a la consulta del grupo de padres y madres. Al respecto dice: *“Y bueno y después lo discutíamos*

*en clase. Y segundo que uno ve y lo que considera que puede ser una necesidad del vecindario, la expone. Y si el vecindario la siente, la toma ¿eh?, la recepciona bien. Y se puede formar un buen grupo de vecinos para salir adelante, así fue que hicimos muchas cosas.*”

De manera similar la estudiante Josefina evalúa el trabajo de investigación en la comunidad. Ella percibe que fue una buena forma para conocer las condiciones de vida del niño Al respecto ella dice “ ... visitar a los vecinos porque no era obligación, porque entendíamos que era una buena forma de vincularnos con el hogar, en beneficio del niño ¿verdad?. De conocer en qué condiciones. (...) ahí era el maestro como investigador social y como trabajador social y ahí había que ponerse las pilas y hacerlo bien ¿no? es decir con técnicas. No era, no era ir a improvisar, ir hacer una visita por camaradería, sino hacer una visita ya con, con sentido en lo que estábamos haciendo. ”

Pondera el estilo no impuesto y la naturalidad con que hicieron la recogida de información en los hogares“(...) se hacía lo que se llamaba trabajo de campo se salía a la casa de los vecinos (...) Claro, hacíamos visitas, pero nosotros no hacíamos, no íbamos con el papelito a, sino que entrenábamos la mente para en ese momento, seguro, (y luego) hacíamos las anotaciones correspondientes de lo que podíamos ver. No forzábamos la investigación ¿verdad?

De acuerdo con ella la etapa siguiente era la documentación de la información en fichas ya preparadas o elaboración de nuevas “(Luego) de (...) conocer la gente hacer la aplicación de fichas, incluso construcción de fichas (...)”

Luego del análisis de la información clasificaban al vecindario según la gravedad de la problemática social guardando el debido secreto profesional. Josefina relata en forma sintética todo el proceso “(...) primero se hacía un estudio del medio, es decir la primera visita, y de acuerdo a la realidad del medio, hacíamos un mapa de la zona, con códigos nuestros, con alfileres me acuerdo la cabecita, según el tipo de hogar que encontrábamos, es decir, de eso nadie sabía. (...) Nosotros teníamos códigos ¿no? para orientarnos. Donde había realmente qué tipo de problema, lo teníamos todo con colores.”



El estudiante Pedro evalúa como importante el haber aprendido a entrevistar y pondera el desarrollo de la capacidad de observación. Al evocar las clases del docente responsable del curso, Moreno, él dice *“La visita, en la entrevista, ¿viste?. Te enseñaba el método de entrevista, el observar, el agudizar. “¿Qué viste, qué pudiste observar?”. Eso es importante enseñar a observar y no que uno entre y no observe nada, ni trate de escudriñar nada. Un poco lo que estás haciendo tú ahora. (risas).”*

Luego de la entrevista con los padres se inician *“(…) los procesos ...de tabulación, y de evaluación, lectura de los datos.(…)”* que culminan con el diseño del plan de acciones para atender los problemas de salud de los niños. Sobre este aspecto él dice *“Así te da por ejemplo que todos los niños están sin vacunar. Ahí sale que tenés que hablar con alguien y hacer un plan de vacunación. O si todos los niños están desnutridos, por una cantidad de cosas, de parámetros y de cosas que ves. Bueno indudable que la escuela tiene que tomar acciones para ver como va a subir o como cambiar ese déficit que hay mediante o alimentación o yo que sé.”*

Finalmente Pedro evalúa la utilidad del saber investigativo como herramienta para establecer prioridades en forma rigurosa y poder elaborar integradamente el currículo de la escuela con el de la comunidad y ajustados a sus necesidades. Dice al respecto *“Como docente te sirve. Porque como maestro vas a una clase, tenés que hacer el plan de la escuela, el plan de la zona y ubicar los hogares, cómo vas hacer una entrevista, qué vas a preguntar, qué aspectos vas a tomar ..., el aspecto de salud, el aspecto de vivienda, el aspecto, el hacer fichas.(…)”*

Asimismo en la memoria colectiva de los estudiantes es muy positivamente valorada la formación en socioanálisis para descubrir los líderes naturales de la comunidad y el liderazgo en los grupos juveniles.

La estudiante Verónica valora positivamente el haber aprendido a estudiar sociológicamente el fenómeno del liderazgo en el grupo juvenil. Según ella el conocimiento de los líderes naturales y del liderazgo en la comunidad o en los grupos era de utilidad *“(…) te servía para aplicarlo lo que estudiábamos con Weyler. El estudio de los liderazgos todo ese tipo de cosas. Que lo estudiábamos en la comunidad pero lo estudiábamos en el grupito interno nuestro.”* *Porque siempre surgen los líderes surgen. ¿Los dn te acordás?(…) Los dn, los dirigentes naturales, siempre estábamos con los dn, dn.(…) dentro del grupo de los muchachos en el grupo de los jóvenes, de los primeros que se arrimaron de los que más...”*

De igual modo evalúa Josefina el saber para descubrir los líderes de la comunidad. En una mezcla de imágenes de su experiencia luego de egresada y de las opiniones del docente de esa materia ella recuerda “ Por ejemplo yo después estaba a la pesquisa por ejemplo una cosa que fue muy clara fue analizar el núcleo, que rodea a la escuela y de buscar los roles ¿no? y después que detectábamos los dirigentes ver si tenían las mismas características de líder que de dirigente natural y bueno. Y como ya nos había dicho él encontrar dirigentes naturales en las comunidades no es fácil que a veces no hay.(...)”

Con gestos de orgullo relata su vivencia cuando logró descubrir, luego de un año de observación, al líder natural del contexto de su escuela ubicada en el departamento de Colonia. De acuerdo con ella, saber distinguir el caudillo del dirigente natural no era fácil “(…) pero yo tuve la suerte en la única escuela que trabajé en Colonia había un dirigente natural. Estaba tan contenta porque lo observé todo el año, el pobre ni se imaginaba que estaba bajo mi lupa. (risas, orgullo) Estaban todos, pero yo digo y después estaban los caudillos”

De forma similar valora Pedro la utilidad del saber para conformar y desarrollar grupos juveniles en la comunidad “ Claro porque ahí ayudaba uno a despistar quiénes eran los líderes naturales, la dinámica del grupo, bueno una cantidad de estudios que se hacían desde el punto de vista sociológico que eso sirvió mucho para el trabajo posterior de uno ¿verdad?.(...) El aprender a ver cuál era de los muchachos que tenían mayor ascendencia entre ellos y quién era que tenía ascendencia en la zona.”

#### 8.4.1.2 Indicadores de evaluación institucional del proceso para la mejora de la enseñanza-aprendizaje en la comunidad

La Secretaria y docente de preparación y uso de materiales audiovisuales valora las evaluaciones institucionales semanales entre directivos, docentes y estudiantes del trabajo en las escuelas. Sobre ello dice: “Las evaluaciones eran, no las hacíamos todas las noches, las hacíamos periódicamente pero cuando se hacían eran evalua... Sobre todo cuando veníamos de las escuelas los fines de semana, los viernes se hacía una evaluación general del trabajo de las escuelas” .

La estudiante Verónica juzga positivamente la participación en las mismas de las autoridades del consejo y del gremio del magisterio. Al respecto dice: “(...) a esas evaluaciones venían muchas veces autoridades de primaria por ejemplo y jefes del gremio también, de los dirigentes del magisterio. Me acuerdo de (...) Pons (...) (y los) dirigentes gremiales eran invitados a participar con voz sin voto por supuesto, pero nos daban un poco las pautas.”

#### Comunicación pedagógica horizontal tipo círculo

Verónica juzga de máxima importancia la instancia de evaluación ya que fue la primera vez, en su trayectoria como estudiante, que había tenido el derecho y la obligación de evaluar los distintos aspectos del currículo. Al respecto ella dice: “teníamos las reuniones de evaluación, que eso sí que fue importante, una experiencia nueva, totalmente nueva de que todos teníamos que expresarnos, y bueno evaluar en lo personal”

El estudiante Leandro valora que las mismas se hicieran entre todos los integrantes del instituto. Al respecto dice” (...) teníamos periódicamente que tampoco sé el tiempo, debía ser semanal o quincena, no no recuerdo, teníamos una evaluación entre todos, entre todos.

Valora muy positivamente la organización del espacio en círculo para ese propósito ya que permitía verse las caras mientras opinaban. Sobre ello dice “ Yo me acuerdo que nos reuníamos en un salón, poníamos las mesas todo contra la pared así, nos sentábamos todos contra la pared y formamos todo un círculo. Es decir que todos nos veíamos.”

La estudiante Josefina juzga el clima favorable a la participación del estudiante como el eje de las asambleas de evaluación. Lo expresa comparando la relación pedagógica de aula: “De profesor y alumno, es decir, salvo en las asambleas. ¡Ah!, y estaban las asambleas que claro ahí si habían evaluaciones y ahí interveníamos todos, este. En la asamblea general del instituto, evaluatorias ¿no?.”

#### Resolución de conflictos

De acuerdo con la secretaria y docente de preparación y uso de materiales audiovisuales la finalidad de las evaluaciones era la escucha docente a los conflictos del crecimiento profesional de los estudiantes , tanto humano como técnico, En su percepción había que evitarlos. Al respecto ella dice: “Pero siempre o generalmente podía surgir no solo del punto de vista eh, profesional, didáctico sino también del punto de vista humano cosas que pudieran

*haber ocurrido, hechos que se pudieran haber dado ¿viste?. Conflictos pequeños porque eso había que evitarlo.*”

Recuerda además el papel de moderadora desempeñado en las mismas. Ella buscaba deliberadamente lograr la armonía del grupo, lo cual suponía de su parte una actitud de respeto del estudiante para no herir su sensibilidad. Al respecto ella dice: “Yo era un poco ahí la moderadora, en el sentido de que, (...) Yo tenía que buscar la forma de buscar la armonía, el equilibrio. Entonces me manejaba de una manera sutil para no...”

La docente de Recreación pondera las evaluaciones del trabajo por parte de los estudiantes como factor determinante del buen clima institucional. Al respecto dice. “Se respiraba un buen clima en el instituto porque además se hacían evaluaciones de trabajo. Cada tanto tiempo había reunión de evaluación. Y esa evaluación la hacían más que nada los estudiantes y los que estábamos en el banquillo de los acusados éramos los docentes. Entonces ahí se saneaba todo.”

Al preguntarle si los docentes efectivamente incorporaban las críticas de los estudiantes ella expresa con convicción “Sí, sí, sí, sí, sí. La gente salía a veces llorando y se metía atrás de una puerta (sonrisa) a llorar.” Sin embargo y a pesar del dolor ella juzga muy favorablemente las consecuencias a nivel del grupo humano: “Y el clima del instituto siempre se trató de mantener de esa manera saneado Y todo eso nos hizo mucho bien.”

Para la docente la reflexión sobre si misma y el otro la ayudo a crecer. Con gestos de alegría ella dice: “Para mí fue positivo, totalmente positivo. El poder reflexionar sobre lo que estás haciendo y lo que está haciendo el otro fue bueno. Ayudó a crecer (SONRÍE)”

La estudiante Verónica percibe que la consulta de la satisfacción de expectativas de los estudiantes abarcaba toda la organización de la enseñanza. Al respecto dice “Desde los conocimientos que recibíamos, si colmaba o no nuestras expectativas, la evaluación de los profesores y viste que ahí se daba porque era el momento. (...) Si tu encontrabas que no estaba trabajando bien se daba su...”

Para el estudiante Leandro el propósito de las mismas era compartir problemas y aciertos. En su caso compartía los problemas del trabajo educativo con los jóvenes. Al respecto dice “Y

comentábamos los problemas que teníamos y los aciertos y los desaciertos que cometíamos ¿no?. De cómo de cómo resolver algún problema con los jóvenes por ejemplo que se presentaba. Algún joven que era irascible, que no se presentaba bien en la reunión, cómo tratarlo, como llevar delante de la manera de integrarlo en la forma que uno quiere.”

El estudiante Pedro evalúa positivamente la evaluación continua del trabajo del estudiante y la posibilidad de realizar críticas a los compañeros. Dice sobre ello “Y sobre el trabajo que realizábamos, El trabajo de campo o el trabajo didáctico se conversaba, se evaluaba el trabajo, se evaluaba continuamente. E incluso si había que hacer alguna crítica a los compañeros se hacía”

Asimismo valora que tuvieran el propósito de consultar la opinión de los estudiantes. Al respecto dice “(...) esas discusiones que se daban en asamblea cuando se opinaba alguna cosa se nos reunían y dábamos a conocer nuestra opinión favorable o desfavorable de las cosas.”

Al preguntarle si los docentes se retroalimentaban con las críticas de los estudiantes, el dice convencido “Se escuchaba mucho a los becarios.” Sí, sí, sí. Tenían muy en cuenta lo que...”

Retroalimentación positiva al estudiante para la mejora del trabajo educativo en la comunidad  
El estudiante Leandro valora la retroalimentación positiva dada por los directores. Valora muy positivamente la claridad de las pautas dadas por el sub-director Weyler, responsable de orientar el trabajo de los estudiantes del Instituto con los jóvenes del vecindario. Al respecto dice: “Y siempre supervisado todo eso por Homero Grillo y Weyler Moreno fundamentalmente. (...) Sí, sí, sí. Ellos a veces nos hacían retroceder o cambiar la opinión o el plan de trabajo que hubiéramos hecho nosotros. Nos hacían cambiar porque consideraban que no era el adecuado o que podía haber otro mejor. (...)Y en eso era bastante contundente era este muchacho Weyler. Weyler era más preciso ¿no?, más puntual.”

La estudiante Verónica evalúa positivamente las actividades de evaluación continuas de la dinámica de los procesos, para la retroalimentación positiva del trabajo educativo en la comunidad. Al respecto dice “(...) había una teoría pero sustentada en una práctica y que la práctica muchas veces se corregía en base a las reacciones de la comunidad en lo que fuera.

*Aquello era un laboratorio, un estudio permanente de acciones y reacciones dentro de lo que se puede experimentar en las ciencias sociales, con sus limitaciones pero.”*

Valora positivamente los aportes de los dirigentes del sindicato del magisterio para la mejora del trabajo. Al respecto dice “(...) *los dirigentes del magisterio. Me acuerdo (...) que eran de la federación uruguaya del magisterio o de la unión del magisterio. (...) ellos eran invitados a participar con voz sin voto, por supuesto, pero nos daban un poco las pautas.*”

En síntesis de acuerdo con la memoria colectiva de los estudiantes pude hipotetizar la presencia de indicadores de metodología de evaluación integrativa ya que los actores comparten identificarse con el rol de investigador social del maestr@ en la evaluación diagnóstica de las demandas educativas del vecindario y de los liderazgos naturales en la comunidad así como la evaluación institucional del proceso de enseñanza-aprendizaje con los grupos comunitarios.

Se identifican con el trabajo de evaluación diagnóstica inicial de las demandas educativas utilizando el método etnográfico y la complementación con el método cuantitativo. Evalúan que las etapas para realizar una buena evaluación diagnóstica inicial debe comenzar con la recogida de información de las necesidades educativas del entorno del niño y las familias y del vecindario en general valorizando como técnicas la entrevista individual con la observación de las condiciones de vida del hogar. Una segunda etapa de documentación de las notas de campo y el llenado de fichas. Una tercera de evaluación de las prioridades por parte de los equipos de estudiantes. Una cuarta de propuesta de los estudiantes de las actividades educativas posibles y discusión con los padres y vecinos Solo una alumna valora una quinta etapa de elaboración de un mapa de la zona con la clasificación en zonas según la gravedad de los problemas en las condiciones de vida.

Asimismo observo la presencia del indicador consulta a los usuarios explicada por someter las propuestas de actividades educativas para el cambio elaboradas por los equipos de estudiantes, a la opinión de los padres y vecinos.

De igual manera existe consenso en valorar positivamente las actividades de investigación realizadas para conocer en profundidad el liderazgo natural y la dinámica de funcionamiento.

En segundo lugar observo indicadores de evaluación institucional para la mejora del servicio educativo ofrecido a la comunidad. Este es explicado por el indicador comunicación pedagógica horizontal efectiva, tipo círculo, explicado por la organización del espacio cara a cara con los estudiantes y docentes para conocer las opiniones de los estudiantes sobre

diversos aspectos del currículo y del trabajo docente, recibir quejas, preguntas o dudas acerca del trabajo educativo en las escuelas o en el vecindario. El segundo indicador explicativo es la resolución de conflictos ya que el propósito fue moderar y armonizar los conflictos del crecimiento profesional de los estudiantes a nivel individual y grupal. El tercer indicador la retroalimentación positiva ya que los estudiantes recibían pautas de trabajo claras de los docentes y delegados del sindicato para mejorar el trabajo educativo en la práctica laboral.

#### 8.4.2) DIMENSIÓN EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS CON LOS JÓVENES DE LA ZONA DEL INSTTIUTO

##### 8.4.2.1) Dimensión Política pedagógica solidaria, participativa y de respeto por los jóvenes

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>Estructura</b> trabajo adhocrática	Equipo para reuniones de integración; trabajo piso cancha; voleibol
<b>Comunicación</b> pedagógica horizontal tipo integrativa	Reuniones integración tipo rueda; otras tipo círculo
<b>Enquadre</b> pedagógico semi-directivo	Estudiantes del Instituto y jóvenes dirigen juntos el proceso
<b>Metodología</b> evaluación integrativa	Integra el método colectivo con el activo Evaluación diagnóstica inicial y de proceso para mejora
Supuestos de <b>Enseñanza y Aprendizaje</b> integrativos	Integra supuestos critico-dialógico, significativo y socio-constructivo y orientación diferenciada
Interacciones de <b>mutuo beneficio</b> para las partes	Estudiantes: investigación liderazgo y dinámica grupos; juego compartido favoreció BUEN clima organización; cancha JOVENES: divertirse, aprender organizarse y tareas construcción
Resolución de conflictos	Su tratamiento asambleas evaluación institucional

### Indicadores de estructura del trabajo adhocrática

De acuerdo con la memoria colectiva los estudiantes organizaron cuatro grupos de actividades para propiciar la interacción entre ellos y entre ellos y los estudiantes: para la tarea de integración interna del grupo, para construir el piso de la cancha de voleibol, para juegos de voleibol con los estudiantes y de recreación a través del canto.

El estudiante Leandro recuerda haber sido parte del equipo responsable designado por el subdirector, para organizar al grupo de jóvenes. Al respecto dice *“Yo me dediqué más que nada en aquel tiempo al trabajo con los jóvenes. Además yo me acuerdo que Weyler dijo que habían dos personas una compañera y yo, que teníamos más afinidad con los jóvenes. Entonces él como no quería descuidar el trabajo con los jóvenes, no quería que nos fuéramos para otra escuela”*

Al recordar el trabajo como maestro del Núcleo de la Mina, manifiesta sentirse muy identificado con las actividades con los jóvenes. Con alegría dice *“(…) Yo trabajé siempre mucho con jóvenes, hice mucho trabajo con jóvenes, siempre me gustó. Hasta ahora, ahora tengo mis nietos, (risas) entre los jóvenes. Pero y siempre hice trabajo con jóvenes en la zona (…)”*

Relata con entusiasmo la integralidad del trabajo educativo a través de actividades recreativas, culturales y deportivas realizadas en la comisión juvenil del Núcleo con Nelly Couñago, unos años antes de entrar al Instituto *“(…) en el núcleo que teníamos una linda comisión de jóvenes con trabajos. Nos reuníamos cada quince días los domingos. Hacíamos danza folklórica donde intervenía mucho doña Nelly, la querida doña Nelly. Y hacíamos hasta llegamos hacer una obra de teatro y voleibol. Y después formamos después se hizo un campeonato interescolar del Núcleo donde participábamos varias escuelas con que tenían ya sus jóvenes formados, su comisión de jóvenes formado.”*

La estudiante Verónica valora la formación de dos equipos para las actividades de tipo deportivo- recreativo y la construcción de la cancha de deportes *“Y entonces se hacía toda la parte de recreación. Esas canchas que hicimos eran para la muchachada de la zona. (…) (Para) jugar al voleibol, al básquetbol”*

En el diálogo con la estudiante Rosario la hace recordar de las reuniones con los jóvenes para



cantar. La conversación se desarrolló así: Rosario le comenta – “*Y entonces ya teníamos reuniones. Cantábamos con ellos.*” Verónica: “*Claro, exacto.*” Rosario le reafirma “*Cantábamos.*” Verónica con vaguedad trata de recordar “*Se formó como un club me parece*” A lo cual Rosario contesta “*Yo me acuerdo que fue Viglietti también con el hijo de Grillo. Cantaron*”

La estudiante Josefina recuerda haber participado en dos equipos para jugar el voleibol y construir el piso de la cancha. Al respecto dice: “*Jugábamos al voleibol porque jugábamos ahí con los que.(...) Era más que nada recreación y trabajo con jóvenes. Y construimos ese año la cancha de básquetbol para ... el trabajo del instituto con la juventud de la zona.*”

El estudiante Pedro sólo recuerda su participación en el equipo formado para la recreación deportiva diaria. Sobre ello expresa: “*(...) con los jóvenes jugábamos, se jugaba voleibol de tardecita. Que yo con mucho orgullo a mis nietos les muestro que tengo una medalla que salí campeón de voleibol. Hasta ahora la conservo*”

#### Indicadores de comunicación pedagógica horizontal tipo integrativa:

##### Comunicación pedagógica horizontal tipo círculo

Desde el punto de vista de la estudiante Josefina se presenta como valorado el protagonismo colectivo de los estudiantes y los jóvenes en los juegos de basketbol y la construcción del piso de la cancha Al respecto ella dice “*Jugábamos al voleibol porque jugábamos ahí con los que.(...) Era más que nada recreación y trabajo con jóvenes. Y construimos ese año la cancha de básquetbol para ... el trabajo del instituto con la juventud de la zona.*”

Para el estudiante Pedro es motivo de orgullo haber participado con los jóvenes en el campeonato de voleibol. Al respecto él dice “*Sobre todo con los jóvenes jugábamos, se jugaba voleibol de tardecita. Que yo con mucho orgullo a mis nietos les muestro que tengo una medalla que salí campeón de voleibol. Hasta ahora la conservo.*”

##### Comunicación pedagógica horizontal tipo rueda

El estudiante Leandro recuerda que él y otra estudiante fueron designados por el sub-director como los responsables de la orientación de los jóvenes. Esto lo infiero de las siguientes palabras “*Yo me dediqué más que nada en aquel tiempo al trabajo con los jóvenes. Además*

yo me acuerdo que Weyler dijo que habían dos personas una compañera y yo, que teníamos más afinidad con los jóvenes.”

Deduzco de su evocación de los temas discutidos en las asambleas de evaluación, el propósito integración interna del grupo de la orientación. Al respecto él dice: “Y comentábamos los problemas que teníamos y los aciertos y los desaciertos que cometíamos ¿no?. De cómo de cómo resolver algún problema con los jóvenes por ejemplo que se presentaba. Algún joven que era irascible, que no se presentaba bien en la reunión, cómo tratarlo, como llevar delante, de la manera de integrarlo (...)”

#### Encuadre pedagógico semi-directivo

Infiero un encuadre semi-directivo en tanto los estudiantes en calidad de docentes y los jóvenes dirigían juntos el proceso. De acuerdo con la estudiante Josefina las actividades deportivas y de trabajo de construcción ambos las co-dirigían. Ella dice “Jugábamos al voleibol porque jugábamos ahí con los que.(....) Era más que nada recreación y trabajo con jóvenes. Y construimos ese año la cancha de básquetbol (...)”

De igual manera lo evoca el estudiante Pedro al expresar “Sobre todo con los jóvenes jugábamos, se jugaba voleibol de tardecita. (...)”

#### Método de enseñanza colectivo y activo

En mi opinión este indicador está presente. En la percepción de Josefina se presenta como valorado el trabajo en equipo en las actividades. Esto lo infiero a partir de sus palabras “Jugábamos al voleibol porque jugábamos ahí con los que.(....) Era más que nada recreación y trabajo con jóvenes. Y construimos ese año la cancha de básquetbol (...)”

#### Resolución de conflictos

El estudiante Leandro pondera los problemas de resistencia al cambio como objeto de su preocupación en la orientación de los jóvenes. Lo manifiesta al evocar los temas analizados y discutidos en las evaluaciones institucionales “(...) comentábamos los problemas que teníamos y los aciertos y los desaciertos que cometíamos ¿no?. De cómo, de cómo resolver algún problema con los jóvenes por ejemplo que se presentaba. Algún joven que era irascible, que no se presentaba bien en la reunión, cómo tratarlo, como llevar delante, de la manera de integrarlo (...)”

### Relaciones de mutuo beneficio

La estudiante Josefina evalúa la relación de mutuo beneficio. En su percepción ellos se beneficiaron con los juegos compartidos de voleibol y el instituto por la cooperación de ellos en la construcción del piso de la cancha de deportes. “(...) construimos ese año la cancha de básquetbol para ... el trabajo del instituto con la juventud de la zona. Y de paso nos servía para nosotros para después trabajar con la juventud del medio, ¿no?.”

Pedro evalúa lo beneficioso que fue para mantener un excelente el clima de convivencia en la organización jugar el voleibol con los jóvenes del vecindario Dice sobre ello: “Sí era era excelente, te digo que había buena convivencia había, teníamos nuestra recreación. Sobre todo con los jóvenes jugábamos, se jugaba voleibol de tardecita. Que yo con mucho orgullo a mis nietos les muestro que tengo una medalla que salí campeón de voleibol. Hasta ahora la conservo.”

#### 8.4.2.2) Dimensión Estrategia metodológica curricular de equidad y transformadora

<b>DIMENSION</b>	<b>INDICADOR</b>
Fomento <b>CULTURA</b> favorecedora del valor <b>SOLIDARIDAD</b> y cohesión grupal	<ul style="list-style-type: none"><li>• COOPERACIÓN de los estudiantes del Instituto en todos las actividades</li><li>• Actividades formación comisión juvenil</li></ul>
Enseñanza de PAUTAS homogeneizadoras <b>CUIDADO FISICO Y PSICOLÓGICO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• PRÁCTICA DIARIA DE VOLEIBOL Y CAMPEONATO entre los ESTUDIANTES Y JÓVENES.</li></ul>
Enseñanza conocimientos <b>ÚTILES</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Construir el piso de la cancha de deportes</li></ul>

Indicadores de enseñanza de una cultura favorecedora de la solidaridad intra e intergrupos y la cohesión grupal

Existe consenso en el grupo de estudiantes en valorar el trabajo en equipo entre el grupo de estudiantes y de jóvenes en las actividades recreativo-deportivas y de trabajo, en mi interpretación para ayudarlos a superar la mentalidad individualista imperante en el medio.

La estudiante Verónica juzga de gran familia el vínculo de la organización con los jóvenes. Al respecto dice “(...) se formaba una gran comunidad, una gran familia. Después se aumentaba el vínculo con los jóvenes porque nosotros hacíamos trabajo con los jóvenes. (...)”

La estudiante Rosario valora positivamente las actividades de canto conjuntas. Ella lo recuerda “Y entonces ya teníamos reuniones. Cantábamos con ellos.”

#### Indicadores de enseñanza de pautas y valores sobre el cuidado físico y psicológico

Existe consenso en los estudiantes en ponderar las actividades recreativo-deportivas con jóvenes, en mi interpretación para contribuir a la superación de los conflictos propios de la etapa vital y por las condiciones de vida caracterizadas la ausencia de espacios de recreación sana y de horizontes de trabajo y educativos. La educación a través de la práctica de la recreación y el deporte, es necesaria en cualquier etapa del ciclo vital ya que es un potente liberador de los conflictos y tensiones psicológicos.

De acuerdo con la estudiante Josefina las actividades más importantes fueron las deportivas. Al respecto dice “Jugábamos al voleibol porque jugábamos ahí con los que.(...) Era más que nada recreación”

Igualmente Pedro valora el juego con los jóvenes como factor favorecedor del clima de buena convivencia en la organización. Al respecto él dice: “Sí era era excelente, te digo que había buena convivencia había, teníamos nuestra recreación. Sobre todo con los jóvenes jugábamos, se jugaba voleibol de tardecita”

### Indicador de enseñanza de conocimientos útiles

La estudiante Josefina valora positivamente el trabajo conjunto para la construcción del piso de la cancha. Al respecto ella dice : *“Era más que nada recreación y trabajo con jóvenes. Y construimos ese año la cancha de básquetbol (...)”*

De igual manera valora la estudiante Verónica al expresar *“(...) se formaba una gran comunidad, una gran familia. Después se aumentaba el vínculo con los jóvenes porque nosotros hacíamos trabajo con los jóvenes. (...). Esas canchas que hicimos eran para la muchachada de la zona. (...)”*

En síntesis la gestión educativa de los estudiantes del instituto promovió entre los jóvenes el valor del trabajo a través de actividades de construcción. Asimismo promovieron el valor del cuidado físico y psicológico para prevención de enfermedades y el buen uso del tiempo libre. A través del juego y el trabajo en equipo fomentaron la tolerancia, el respeto y la amistad, y con ello favorecieron el clima de democracia y seguridad social. Igualmente favorecieron la tranquilidad mental por la liberación de energía de manera agradable y a través de la competencia el deseo de superación grupal



Ilustración 2 Estudiantes y jóvenes del barrio construyendo el piso de la cancha de voleibol



Ilustración 3 Campeonato de voleibol entre estudiantes y jóvenes

A modo de conclusión en el estilo de funcionamiento observo la presencia de indicadores de una política pedagógica solidaria y participativa ya que:

Observo el indicador estructura del trabajo tipo adhocrática ya que los estudiantes organizaron cuatro equipos de trabajo para realizar las actividades. En segundo lugar la presencia del indicador comunicación pedagógica estudiantes- jóvenes horizontal tipo integrativa. Observo una calidad de la comunicación de tipo rueda en las reuniones formales de integración interna del grupo de jóvenes en las cuales el liderazgo pedagógico fue desempeñado por los estudiantes del Instituto. En cambio el trabajo de equipo entre estudiantes y jóvenes en la construcción del piso de la cancha y las actividades recreativas, observo una estructura tipo círculo. Desde el punto de vista del poder de los jóvenes observo un encuadre semi-directivo en las reuniones de integración y en las actividades de trabajo y en las recreativas de canto y deportivas ya que ambos dirigieron el proceso. De acuerdo con esto infiero un método de trabajo colectivo. Observo la presencia del indicador resolución de conflictos de integración interna en el grupo de jóvenes, como aspecto ponderado del trabajo pedagógico por uno de los estudiantes. Por último observo la presencia del indicador interacciones de mutuo beneficio explicadas por la percepción de los estudiantes de las actividades recreativas como favorecedoras del clima de convivencia interno entre estudiantes. De igual manera es valorada por una estudiante el hecho de haberles dejado pronta la cancha de deportes. Desde el punto de vista de los jóvenes aprendieron a realizar trabajos de construcción y cultivar formas de ocio saludables.

Observo en la dimensión de estrategia metodológica curricular de equidad y transformadora por la presencia de los indicadores:

El fomento de una cultura favorecedora del valor de la solidaridad y la cohesión del grupo de jóvenes explicadas por los indicadores reuniones de integración y el trabajo en equipo en actividades de deportes, de canto y de trabajo de construcción del piso de la cancha junto a los estudiantes del instituto. El segundo indicador explicativo la enseñanza de pautas culturales homogeneizadoras y del valor del cuidado físico y psicológico explicada por las actividades recreativas y deportivas. De acuerdo con estos indicadores de política pedagógica y estrategia metodológica curricular infiero una concepción de enseñanza- aprendizaje integrativa

8.4.3) ACTIVIDADES EDUCATIVAS CON LOS PADRES Y MADRES  
ALUMNOS Y VECINDARIO DE LAS ESCUELAS DE PRÁCTICA ADSCRIPTAS  
A LA ORGANIZACIÓN



8.4.3.1) Política pedagógica solidaria y participativa

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>INDICADORES EXPLICATIVOS</b>
Estructura trabajo adhocrática	Trabajo en equipo reuniones con maestros y con los estudiantes del instituto
Comunicación pedagógica horizontal tipo integrativa	Tipo rueda en reuniones información, tipo círculo en actividades
Encuadre pedagógico semi-directivo	Ambos dirigen el proceso
Metodología evaluación integrativa	Evaluación diagnóstica inicial y de proceso para mejora
Metodología enseñanza integrativa	Integra el método colectivo con el activo
Supuestos de Enseñanza y Aprendizaje integrativos	Integra supuestos critico-dialógico, significativo y socio-constructivo y orientación diferenciada
Interacciones de beneficio para el desarrollo integral del niño	



## Indicadores de la dimensión política pedagógica cooperativa y solidaria

### Indicador estructura del trabajo adhocrática

La Secretaria y docente de uso y preparación de materiales audiovisuales valora muy positivamente el impulso del Instituto del trabajo en equipo en cada una de las escuelas con los padres y madres de alumnos. Ella pondera los aspectos motivacionales del trabajo para involucrarlos en la formación de los hijos junto al maestro. Con entusiasmo recuerda “(...) *Te das cuenta lo que significaba cinco escuelas suponte, trabajando con el medio acá, acá, acá era todo una multiplicación de actividades y de intercambio y de conocimiento.(...) Incluso los hacíamos sentir partícipes de que ellos eran también integrantes del grupo de la escuela para que conjuntamente con los maestros pudieran ayudar a la formación de los niños. Es una tarea así, que si vos la mirás (suspira) que se ha perdido totalmente”*

El estudiante Leandro valora muy positivamente la motivación de los vecinos por las actividades y el trabajo en equipo de los estudiantes con los grupos de vecinos, para la construcción de baños. El lo expresa así “*Los cuartos de baño, cuarto de baño no, nosotros le llamamos las letrinas,(...) eso se vio que fue una necesidad que se sentía, la sentía la comunidad porque salieron cualquier cantidad de trabajo, cualquier cantidad. Y a esos grupos nos uníamos varios porque había que trabajar, hacer trabajo fuerte ¿no? trabajo de construcción y a eso nos uníamos varios. Ya no solamente el equipo de la escuela de esa escuela sino que a veces se sumaban otros becarios de fuera de ese grupo.”*

De acuerdo con él los equipos de trabajo para las actividades de construcción de letrinas se formaron luego de la consulta de los estudiantes del instituto a los padres y vecindario. Al respecto él pondera la motivación de estos para las actividades educativas “*Y segundo que uno ve y lo que considera que puede ser una necesidad del vecindario, la expone. Y si el vecindario la siente, la toma ¿eh?, la recepciona bien. Y se puede formar un buen grupo de vecinos para salir adelante. Así fue que hicimos muchas cosas.”*

Desde el punto de vista de la estudiante Verónica la organización del trabajo con los padres en equipo es valorada neutralmente. Recuerda el trabajo de los equipos de estudiantes y docentes del instituto con la comisión fomento, los clubes de madres y de exalumnos. Al respecto dice “*Cuando empezamos a ir a las escuelas, cada grupo se insertó en una comunidad con un equipo docente, se interrelacionó con la comisión de fomento y se hicieron muchas actividades. (...) Hubo lugares que se hicieron actividades con clubes, clubes de madres, con*

*clubes de ex alumnos y entonces ahí ... se llevó adelante todo lo que nos enseñaba Izquierdo la conservación de productos”*

#### Indicadores de comunicación pedagógica horizontal efectiva tipo integrativa

##### Comunicación pedagógica horizontal tipo círculo

Desde el punto de vista de la Secretaria y docente de preparación y uso de material audiovisual la comunicación maestros de escuelas-padres y madres es valorada por el protagonismo de ambos. Con lo cual se puede inferir una actitud de respeto del maestro por su palabra y confianza en que pueden contribuir en la formación de los hijos. Al respecto ella dice *“Incluso los hacíamos sentir partícipes de que ellos eran también integrantes del grupo de la escuela para que conjuntamente con los maestros pudieran ayudar a la formación de los niños.”*

El estudiante Leandro valora muy positivamente la cooperación en las actividades de construcción de letrinas entre los equipos de estudiantes y los grupos de vecinos. Sobre ello él evoca: *“ Y a esos grupos nos uníamos varios porque había que trabajar, hacer trabajo fuerte ¿no? trabajo de construcción y a eso nos uníamos varios. Ya no solamente el equipo de la escuela de esa escuela sino que a veces se sumaban otros becarios de fuera de ese grupo.”*

Asimismo valora de forma similar la solidaridad de los estudiantes en el trabajo de construcción de huertas familiares. Dice al respecto *“(…) De huerta sí, de huerta sí. En la campañas de huertas familiares sí, en eso cualquier cantidad, trabajábamos mucho, ¿no?. No solamente ayudando y llevando semillas sino además viendo las bondades ... de las distintas verduras (....) que no se conocían, o se conocían poco o no se usaban directamente”*

##### Comunicación pedagógica horizontal tipo rueda

La Secretaria y docente de uso y preparación de materiales audiovisuales pondera la enseñanza de la solidaridad en las relaciones escuela- hogar-. Al respecto recuerda: *“(…) la huerta sacábamos una cartilla (....) para darles a los vecinos, para que ellos pudieran hacer sus propias huertas.” (....)Y sobre todo de información que la gente no la tenía. No, no, la información que nosotros le dábamos no era solamente la información de cómo se hace, (....) sino la información de una cantidad de aspectos, en el sentido de las relaciones, de la solidaridad, del intercambio, del participar en las cosas de la escuela.”*

Asimismo valora positivamente las actividades informativas a los padres y madres a través de cartillas sobre el proceso técnico de construcción de huertas familiares. Al respecto expresa: *“(....) nosotros le dábamos (...) la información de cómo se hace, (...) hicimos un concurso de huertas, no me acuerdo bien como fue, también presentamos los planes (...) todo el proceso de cultivo y de siembra, para que la gente tuviera un orden y pudiera organizarse. Y después fueron, no se, bueno se veía si los resultados, cómo eran, ¿no?. En base a eso.”*

Leandro percibe igualmente en el impulso de las huertas familiares la enseñanza sobre las ventajas de incorporar las verduras a la dieta familiar. Al respecto dice: *“(...) En la campañas de huertas familiares sí, en eso cualquier cantidad, trabajábamos mucho, ¿no?. No solamente ayudando y llevando semillas sino además viendo las bondades ... de las distintas verduras (...) que no se conocían, o se conocían poco o no se usaban directamente. La ensalada prácticamente no se usaba y te estoy hablando de cuarenta casi cincuenta años ya, no no es mucho ¿no?.”*

Desde su punto de vista evalúa de integral el trabajo educativo teórico-práctico en la construcción de letrinas. Al respecto es enfático *“El trabajo tenía que ser integral sin ninguna duda para que tenga valor. Y no solamente ayudar a levantar un, sino ver las, por qué se hace. Cuál es el por qué de hacerlo. Y eso era a través de charlas y a veces a través de hojitas informativas que uno pasaba, ¿no?”*

La estudiante Verónica de manera distinta y neutral valora el trabajo educativo con las madres y exalumnos en la conservación de alimentos, probablemente por haber sido impulsadas las actividades por otros compañeros. Ella recuerda la enseñanza por parte de los estudiantes de conservación de productos alimenticios a las madres y exalumnos siguientes términos : *“Hubo lugares que se hicieron actividades con clubes, clubes de madres, con clubes de ex alumnos y entonces ahí se hicieron, se llevó adelante todo lo que nos enseñaba Izquierdo de la conservación de productos”*

De igual modo valora las actividades de educación para la salud impulsadas junto a la comisión de fomento de una escuela de práctica. Ella recuerda con vaguedad *“Cuando empezamos a ir a las escuelas, cada grupo se insertó en una comunidad con un equipo docente, se interrelacionó con la comisión de fomento y se hicieron muchas actividades. O*

sea tratando de aplicar todo lo que habíamos visto tanto en el área de educación para la salud. (...)”

#### Encuadre pedagógico semi-directivo

De acuerdo con la Secretaria y docente de Preparación y uso de material audiovisual el proceso de formación de los alumnos era co-dirigido entre el maestro y los padres y madres. Al respecto ella dice: “Incluso los hacíamos sentir partícipes de que ellos eran también integrantes del grupo de la escuela para que conjuntamente con los maestros pudieran ayudar a la formación de los niños.”

La estudiante Verónica valora las relaciones pedagógicas de cooperación en las actividades en salud, sin especificar el tipo, del grupo de estudiantes con la comisión de fomento de una de las escuelas. Al respecto ella dice “Cuando empezamos a ir a las escuelas, cada grupo se insertó en una comunidad con un equipo docente, se interrelacionó con la comisión de fomento y se hicieron muchas actividades. O sea tratando de aplicar todo lo que habíamos visto tanto en el área de educación para la salud. (...)”

Para el estudiante Leandro se presenta como valoradas las relaciones pedagógicas de cooperación de los equipos de estudiantes de la escuela y de otras escuelas con el grupo de vecinos en las actividades de construcción de letrinas. En el contexto de su evocación de la consulta a las propuestas de los estudiantes efectuada a los padres y madres para la mejora de los baños él dice: “ (...) Y si el vecindario la siente, la toma ¿eh?, la recepciona bien. Y se puede formar un buen grupo de vecinos para salir adelante, así fue que hicimos muchas cosas.(....) las letrinas, las letrinas ¿eh?. (...) Y a esos grupos nos uníamos varios porque había que trabajar, hacer trabajo fuerte ¿no? trabajo de construcción y a eso nos uníamos varios. Ya no solamente el equipo de la escuela de esa escuela sino que a veces se sumaban otros becarios de fuera de ese grupo.”

En forma similar valora las relaciones pedagógicas establecidas con los padres en las actividades de construcción de huertas familiares. Sobre esto él afirma “En las campañas de huertas familiares sí, en eso cualquier cantidad, trabajábamos mucho, ¿no?. No solamente ayudando y llevando semillas sino además viendo las bondades ... de las distintas verduras (...).”

### Método de enseñanza colectivo y activo

Desde la percepción de la Secretaria y docente de preparación y uso de material audiovisual el trabajo de los maestros con los padres en las escuelas fue de ayuda entre grupos. Al respecto dice: *“Incluso los hacíamos sentir partícipes de que ellos eran también integrantes del grupo de la escuela para que conjuntamente con los maestros pudieran ayudar a la formación de los niños.”*

En forma similar la estudiante Verónica percibe el trabajo en equipo de las madres y exalumnos en actividades de conservación de alimentos. Al respecto ella dice: *“Hubo lugares que se hicieron actividades con clubes, clubes de madres, con clubes de ex alumnos y entonces ahí se hicieron, se llevó adelante todo lo que nos enseñaba Izquierdo la conservación de productos”*

El estudiante Leandro evalúa positivamente la organización del trabajo cooperativo en el grupo de padres y madres y entre el grupo de estudiantes y estos para la construcción de letrinas. Sobre ello él dice. *“(…) Y si el vecindario la siente, la toma ¿eh?, la recepciona bien. Y se puede formar un buen grupo de vecinos para salir adelante, así fue que hicimos muchas cosas.(…) las letrinas, las letrinas ¿eh?. (....) Y a esos grupos nos uníamos varios porque había que trabajar, hacer trabajo fuerte ¿no?*

### Indicador resolución de conflictos

La estudiante Josefina evalúa las relaciones con padres y madres como relaciones en las cuales no existieron conflictos. Al respecto ella dice: *“El instituto sí era bien visto sí, era muy respetado. Nosotros nunca tuvimos problemas con los vecinos de las escuelas que trabajaban con el instituto. Y eso que la inserción del instituto era nueva, nueva, nueva (....) ellos entendieron que nosotros éramos alumnos del instituto para aprender a trabajar mejor con el medio rural.”*

### Indicador relaciones pedagógicas de cooperación maestros- padres y madres en beneficio del desarrollo del niño

La Secretaria y docente de preparación y uso de material audiovisual valora muy positivamente el apoyo al programa escolar y la participación de los padres y madres junto al maestro en beneficio del aprendizaje del niño. Ella lo manifiesta al evocar la figura de Julio Castro como el portavoz de este valor en la generación de maestros de la década del cuarenta:

“No, no, la información que nosotros le dábamos (...) en el sentido de las relaciones, de la solidaridad, del intercambio, del participar en las cosas de la escuela. Incluso los hacíamos sentir partícipes de que ellos eran también integrantes del grupo de la escuela para que conjuntamente con los maestros pudieran ayudar a la formación de los niños. (...) ese fue el espíritu (...) en el año mil novecientos cuarenta y nueve, cuando se hizo el congreso donde salió el programa para escuelas rurales. Que tenía todo un contenido social formidable. Y eso lo había hecho Julio Castro y todos esos maestros que eran Los Maestros, claro, fue fantástico.”

En forma similar la estudiante Josefina evalúa el vínculo establecido con los padres y madres a partir de las entrevistas de investigación en beneficio del niño: “ ... visitar a los vecinos porque no era obligación, porque entendíamos que era una buena forma de vincularnos con el hogar, en beneficio del niño ¿verdad?. De conocer en qué condiciones. (...) ahí era el maestro como investigador social y como trabajador social (...)”

#### 8.4.3.2.) Dimensión estrategia metodológica curricular de equidad y transformadora

<p>ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE EQUIDAD Y TRANSFORMADORA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación diagnóstica necesidades familia y comunidad</li> <li>- Promoción valor cuidado salud física y psicológica para el desarrollo integral del niño</li> <li>• Estimulación apoyo familiar a procesos educativos hijos junto maestro</li> <li>• Construcción huertas familiares</li> <li>• Construcción letrinas</li> <li>• Conservación alimentos</li> </ul>
--	--

Indicador fomento de una cultura solidaria para identificarse y fomentar la cohesión social

El trabajo en equipo de padres y madres con los maestros de escuela y con los estudiantes del instituto

En mi opinión para favorecer mejoras en el aprendizaje del niño entendieron que debían intervenir en varios factores, entre ellos, favorecer un clima de apoyo del hogar al programa escolar y la estimulación educativa del niño. Para favorecer el sentimiento de pertenencia de los padres y madres a la escuela de sus hijos impulsaron su participación en lo pedagógico a través del trabajo en equipo con los grupos de maestros de las escuelas Este aspecto es

ponderado por la secretaria y docente de preparación y uso de material audiovisual cuando expresa: “Y sobre todo de información que la gente no la tenía. (...) no era solamente la información de cómo se hace, se planta esto, sino la información (...) en el sentido de las relaciones, de la solidaridad, del intercambio, del participar en las cosas de la escuela. Incluso los hacíamos sentir partícipes de que ellos eran también integrantes del grupo de la escuela para que conjuntamente con los maestros pudieran ayudar a la formación de los niños”

Un segundo factor de intervención educativa fue favorecer el despliegue del potencial solidario en las relaciones institución educativa-grupos de padres y madres. Dos estudiantes coinciden en ponderar el trabajo en equipo entre los grupos en las actividades de mejora. Desde la percepción de Verónica este aspecto es valorado ya que ella dice “Cuando empezamos a ir a las escuelas, cada grupo se insertó en una comunidad con un equipo docente, se interrelacionó con la comisión de fomento y se hicieron muchas actividades. (...) Hubo lugares que se hicieron actividades con clubes, clubes de madres, con clubes de ex alumnos (...)”

En el caso del estudiante Leandro juzga positivamente la solidaridad en el grupo de vecinos y entre estos y el grupo de estudiantes del Instituto para alcanzar los objetivos de mejora escogidos por la comunidad. Al respecto expresa “(...) Y si el vecindario la siente, la toma ¿eh?, la recepciona bien. Y se puede formar un buen grupo de vecinos para salir adelante, así fue que hicimos muchas cosas.(...) las letrinas (...) Y a esos grupos nos uníamos varios (...) otros becarios de fuera de ese grupo.”

#### Indicador enseñanza de pautas innovadoras para el acceso a una identidad comunitaria saludable

En mi percepción el tercer factor de intervención educativa de los estudiantes del instituto como agentes sanitarios en el marco de un programa de Salud pública rural fue para mejorar la alimentación. Con la reducción de la desnutrición en los niños estaban atacando una de las causas de la deserción y el bajo rendimiento escolar.

En la percepción del estudiante Leandro en las actividades de construcción de huertas familiares los estudiantes motivaron a las madres y vecindario a incorporar la ensalada de verduras a la dieta familiar. Al respecto valora: “En la campañas de huertas familiares sí, en eso cualquier cantidad, trabajábamos mucho, ¿no?. No solamente ayudando y llevando

*semillas sino además viendo las bondades ... de las distintas verduras (...) que no se conocían, o se conocían poco o no se usaban directamente. La ensalada prácticamente no se usaba y te estoy hablando de cuarenta casi cincuenta años ya, no no es mucho ¿no?*

La estudiante Verónica pondera en cambio las actividades de conservación de alimentos realizadas con clubes de madres y exalumnos, en mi interpretación para favorecer una dieta adecuada. Al respecto ella dice *“Hubo lugares que se hicieron actividades con clubes, clubes de madres, con clubes de ex alumnos (...) de la conservación de productos”*

El cuarto factor de intervención educativa de los estudiantes para promover una comunidad saludable, fue a través de actividades de construcción de letrinas inexistentes en el campo. El estudiante Leandro valora el liderazgo compartido con el vecindario en la gestión de estas actividades. Al respecto él recuerda *“(...) las letrinas ¿eh?. Que en general en el campo no existían ¿no?. La letrina era atrás de los yuyos. Tratar de hacer una casilla con una plancha y eso se vio que fue una necesidad que se sentía, la sentía en la comunidad porque salieron cualquier cantidad de trabajo, cualquier cantidad.”*

En conclusión en el estilo de la gestión educativa observo una política pedagógica solidaria y de respeto de los padres y madres y vecindario ya que:

Observo la presencia del indicador estructura de trabajo adhocrática por la organización de equipos de trabajo en las cinco escuelas adscriptas para actividades de formación de los hijos junto a los maestros, construcción de letrinas y de huertas familiares.

El segundo indicador presente es una comunicación pedagógica organización – padres y madres horizontal tipo integrativa y una modalidad cooperativa del gobierno de las relaciones. Observo la comunicación tipo círculo explicada por el protagonismo de los padres y madres en todas las actividades prácticas. Asimismo observo una comunicación tipo rueda explicada por la información a través del reparto de hojas informativas de la construcción de huertas y las charlas de los estudiantes sobre la ventaja de incorporar los productos de la huerta a la dieta familiar.

El indicador método de enseñanza colectivo está presente ya que predominó el trabajo en equipo en todas las actividades prácticas.

Observo el indicador encuadre pedagógico semi-directivo ya que los equipos de estudiantes ayudaron orientando y participando en todas las actividades junto a los alumnos padres y madres.



Asimismo observo el indicador interacciones en beneficio del desarrollo integral del niño explicado por las actividades educativas de construcción de letrinas y de huertas con los padres y el vecindario para la mejora de la salud y de integración de las madres al trabajo pedagógico del maestro

Observo en la dimensión estrategia metodológica educativa transformadora explicada por el fomento del valor de la solidaridad en las relaciones familia-escuela. Este indicador se explica por la participación junto a los maestros en la formación de sus hijos y el trabajo en equipo con los estudiantes y vecinos en las diversas actividades. Un segundo indicador de enseñanza de pautas homogenizadoras sobre el cuidado físico y psicológico del niño explicada por la estimulación de las familias de los alumnos de escuelas adscriptas a sustentar la educación de sus hijos junto a los maestros, la formación de clubes de madres para la enseñanza de conservación de alimentos, la enseñanza de construcción de huertas a nivel del vecindario y de los hogares de los alumnos, para la mejora de la dieta familiar y las actividades de construcción de letrinas.

#### 8.4.4. DIMENSIÓN EVALUACIÓN RELACIONES ORGANIZACIÓN- ESCUELAS ADSCRIPTAS

##### Indicadores de política cooperativa organización-escuelas adscriptas

##### Estructura del trabajo en equipos

La Secretaria y docente de preparación y uso de material audiovisual valora muy positivamente la organización del trabajo en equipo con las escuelas adscriptas a la institución. Al respecto recuerda *“En cada escuela de las que integraban el grupo de las escuelas que estaban alrededor del Instituto que trabajaban con nosotros, los maestros que estaban allí incluso, que eran los maestros de la escuela, trabajaban con nosotros, venían a las reuniones nuestras. Planificaban con nosotros. Era bárbaro”*

La estudiante Verónica juzga positivamente el trabajo en equipo de las escuelas adscriptas para celebrar festejos de fin de año. Sobre ello recuerda *“Se que se hicieron festejos sí se hicieron con a veces participaban, inclusive se hizo concentración de escuelas, que venían las escuelas de la zona.”*

### Indicador comunicación horizontal tipo círculo

La secretaria y docente de uso y preparación de materiales audiovisuales valora la elaboración por parte de los estudiantes de libros de cuentos para niños de las escuelas adscriptas al Instituto. Era una demanda histórica del magisterio la producción de libros de lectura que favorecieran la identidad rural del niño. Además ella valora la utilidad de hacer materiales para la escuela y luego evaluar su impacto. Al respecto dice “(...) se hacían equipos, formaban el equipo para primer año, para segundo año, para tercer año, se hacían las cartillas. Entonces eso se usaba en las escuelas. Lo aplicábamos en las escuelas y lo evaluábamos. Y entonces eso servía. (...)Hicimos, hicimos no solo cartillas sino folletos y además hicimos hojas informativas y además hicimos libritos de lectura, para, para la clase para las clases.”

Asimismo se identifica con la planificación conjunta con los maestros de la escuela que compartía el local con el Instituto. Esto lo valora muy positivamente: “En cada escuela de las que integraban el grupo de las escuelas que estaban alrededor del Instituto que trabajaban con nosotros, los maestros que estaban allí incluso, que eran los maestros de la escuela, trabajaban con nosotros, venían a las reuniones nuestras. Planificaban con nosotros. Era bárbaro (...)”

De igual manera evalúa la influencia del Instituto en el crecimiento de las escuelas, por haber estimulado una actitud favorable de los maestros y directores a la participación de los padres en la formación de los hijos. Al respecto dice : “Y ellos mismos promovían las reuniones con la gente para que la gente participara. (...)era todo una multiplicación de actividades y de intercambio y de conocimiento. (...) del participar en las cosas de la escuela. Incluso los hacíamos sentir partícipes de que ellos eran también integrantes del grupo de la escuela para que conjuntamente con los maestros pudieran ayudar a la formación de los niños”

La estudiante Verónica evalúa muy positivamente las relaciones con las escuelas que aceptaban y cooperaban con los equipos de estudiantes. Con aire de resignación dice: “Pero con algunas escuelas se trabajó muy lindo, en otras con algunas dificultades, pero... (...) A veces autorizaban viste, inclusive hasta gente que dio la llave de la escuela y todo si no podía venir. “

Recuerda dos tipos de actividades realizadas en estas escuelas. La coordinación con escuelas de la zona, la llamada concentración de escuelas, probablemente para los festejos de fin de año. Al respecto dice “*Se que se hicieron festejos sí se hicieron con a veces participaban, inclusive se hizo concentración de escuelas, que venían las escuelas de la zona.” Y la participación en la evaluación de los estudiantes del Instituto “ (...) cuando se integraba el personal docente de la escuela, el personal docente de la escuela daba sus opiniones y veía lo que consideraba positivo y lo que consideraba negativo.”*

El estudiante Leandro valora muy positivamente el flujo de productos realizados por los estudiantes para las escuelas desde material de lectura hasta invitaciones para distintos eventos. Evalúa de ardua y agradable la experiencia. Al respecto dice “(...) preparábamos libretos de las escuelas, preparábamos invitaciones para las escuelas, preparábamos invitaciones. Ve escuela, cada uno preparaba para la escuela donde estaba practicando.(...) Había kermés, entonces se preparaba también la invitación para la kermés. Fiestas infantiles “Viajamos con el trencito”, (...) en fin, la tarea era ardua y agradable

La estudiante Josefina evalúa muy buena la relación del Instituto con los maestros de su escuela de práctica, ubicada en el mismo local del Instituto. Al respecto ella dice “ Muy buena, muy buena. La respuesta estaba dada en los actos que se hacían, primero mucho no porque no nos daba el tiempo, pero por ejemplo a fin de año o algún acto celebratorio de una fecha determinada. Nosotros nos plegábamos a la, también a los actos que realizaba la escuela, (...) que funcionaba, compartíamos el edificio. (...)”

Para ella otro indicador de las buenas relaciones con esa escuela era haber tenido la posibilidad como estudiante del Instituto de participar en una evaluación de actividades de la fiesta de fin de año. Al respecto recuerda “(...) Y ahí le hacíamos la crítica. Me acuerdo que una, que la fiesta de fin de año fue tétrica, en esa escuela porque mientras vestían los niños la gente esperando, con aquello, esas cosas tan horrible de las fiestas que no se planifican como se deben considerando al niño y a la gente.”

El estudiante Pedro evalúa de máximo cuidado el mantener buenas relaciones con las escuelas de práctica por parte de los estudiantes. Lo dice al contestar mi pregunta si eran buenas: “Sí, sí, esa era una de las cosas que más cuidado teníamos. Sí aceptaban bien y me parece que hasta ahora deben tener buenos recuerdos, sobre todo de Grillo. Se relacionaban bien sí.”

Asimismo valora la intensa relación con la escuela que compartía el local con el Instituto. Expresa sobre ello *“Había una escuela, funcionaba una escuela allí (...) nos relacionamos mucho(...) con esa”*

#### Indicador barreras en la comunicación con algunas escuelas de práctica

La docente de Recreación valora dos tipos de actitudes de los maestros y directores vinculados al Instituto. Aquellos que no participaban de la visión institucional, eran “inflexibles” con las propuestas de trabajo de los estudiantes del instituto más allá del trabajo de aula. Dice al respecto *“El maestro que no estaba dispuesto que lo hacía por obligación digamos porque habían adjudicado a esa escuela para que formara parte de la experiencia, aceptaba a los maestros que iban y que trabajaban con los niños y todo. Y ponían lo que podían poner, no más. (...) Porque éramos un montón de gente que le caíamos”*

Evalúa de flexible y participativa la actitud de aquellos maestros de escuelas adscriptas que compartían la visión del trabajo educativo del Instituto. Expresa al respecto *“Pero el que, que estaba compartiendo ese ponía más, seguro(...). Sí. Hay quien aceptaba ... participando (...) Si ya una vez que la escuela formaba parte del instituto ya todos los vecinos sabían y los maestros como estaban participando de una manera no impuesta digamos, era más flexible para todo ese tipo de cosas.”*

De igual modo evalúa la estudiante Verónica por grados de aceptación del Instituto por parte de las escuelas de práctica adscriptas. Al respecto dice: *“Hubo algún poco de resistencia de las escuelas de la zona, en alguna. (...) todas las escuelas de la zona tenían que recibir a los becarios. Y bueno había un poco de resistencia de que llegaran maestros que venían y como que opinaban distinto. (...) Pero con algunas escuelas se trabajó muy lindo, en otras con algunas dificultades, (...)”*

Para ella la resistencia se manifestaba al trabajo de los estudiantes en el medio. Dice sobre ello *“(...) los equipos que iban a las escuelas hacían un programa integral dentro de lo que podían, dependía la directora viste y demás. (...) Ellos aceptaban, había directores que aceptaban a los becarios pero después tenían sus reparos. Además ¡tener que ir un sábado, tener que ir un domingo a la escuela!”* Recuerda el caso de un director que se resistió al trabajo del estudiante con la comunidad. Al respecto dice *“Yo me acuerdo, (de un director )*

*(...) que era una persona muy resistida en la zona él como director y demás y entonces y él se oponía, (...)*”

El estudiante Leandro evalúa en forma similar, la oscilación entre la resistencia y la aceptación del trabajo educativo del estudiante en el medio. Al respecto evoca con amargura “*En general todas las escuelas, todas las escuelas que estaban dentro del área de trabajo del instituto se resistían, se resistían al trabajo del becario (...) uno de los temas que en casi todos los equipos que tuvo los becarios, fue la actitud del maestro ¿no?. Que no todos nos recibían de la misma manera ni ni con los brazos abiertos, al contrario algunos a regañadientes. (...) mucha gente se ponía a la defensiva pensando de que uno lo iba a perjudicar ¿no?*”

El siente haber sido un privilegiado por haber realizado su práctica en una escuela donde el trabajo era aceptado. Al respecto dice “*Nosotros tuvi, yo en eso tuve más, si bien me hubiera gustado estar en otra escuela tuve privilegiado por estar ahí. Esa escuela era más accesible que las otras yo te digo yo tuve la suerte de estar en esa escuela, que ya había una determinada actitud, pero de cualquier manera es uno de las factores favorables (...)*”

La estudiante Josefina comparte la valoración de relaciones problemáticas con algunas escuelas. Al respecto ella dice “*Bueno, yo no se, en general no hubo, había problemas sí, había problemitas, pero dependía del director, ¿verdad? que tenía la escuela. Pero en general, en general no había problemas graves. Es decir, no era lo ideal, no eran escuelas con egresados del instituto, hubiera sido lo ideal..*”

#### Modalidad de resolución de conflictos

La estudiante Verónica percibe negativamente la no resolución del conflicto planteado con uno de los directores de escuela que se oponía al trabajo de los estudiantes con los padres. Recuerda que la forma de resolverlo fue hacer las reuniones en otro local. Al respecto recuerda “*Y se hacían las reuniones a veces se empezó a trabajar fuera de la escuela en algún centro. Yo me acuerdo, (de un director) (...) que era una persona muy resistida en la zona él como director y demás y entonces y él se oponía, porque claro nada se podía hacer. Entonces al final hubo que salir un poco de la zona para porque la gente empezó a entusiasmarse*”

Leandro en forma algo similar evalúa este aspecto, distinguiendo aquellos casos en los cuales no se pudo hacer nada de aquellas escuelas con las cuales las dificultades se pudieron resolver. Dice sobre ello “*Pero eso no podíamos hacer nada porque eran escuelas que tenían sus maestros y sus directores efectivos. Y y no se podía hacer nada. Porque además no no estaban eso programado, no estaba no se yo no se. Pero siempre tuvimos alguna dificultad (...)Pero fue superándose, pienso que fue superándose. Pero en algunos, en algunas escuelas no.”*

En conclusión en el estilo de las relaciones con las escuelas de práctica adscriptas a la institución observo una política pedagógica cooperativa de beneficio mutuo por la presencia de varios indicadores:

El indicador estructura del trabajo en equipo ya que en cada una de las escuelas los docentes del instituto trabajaron en equipo con los maestros para la planificación del trabajo educativo con los padres y madres de alumnos y el trabajo y evaluación del trabajo de aula del estudiante.

En segundo lugar una comunicación pedagógica horizontal tipo círculo explicada por el flujo de actividades cooperativas como la planificación del trabajo educativo del estudiante y la evaluación del desempeño de los mismos, la participación de los estudiantes del Instituto en la evaluación crítica de los festejos de fin de año de la escuela que compartía el local con el Instituto; el flujo de productos elaborados por los estudiantes variados y útiles para la mejora de las escuelas: realización de concentración de escuelas para los festejos de fin de año, elaboración de libros de lectura para niños de primero a tercer año con contenidos favorecedores de la identidad cultural campesina e invitaciones para las kermesses.

En tercer lugar la presencia del indicador barreras de la comunicación ya que si bien existe consenso en la percepción colectiva de haber establecido muy buenas relaciones con un grupo de escuelas que aceptaban el programa educativo integral de los equipos de estudiantes del Instituto asimismo valoran muy negativamente la actitud resistente de algunas de ellas al trabajo educativo con los padres y madres y el vecindario, no así al trabajo de aula.

En cuarto lugar la modalidad de resolución de conflictos con las escuelas adversas fue variada. Con algunas escuelas que en un principio se habían mostrado resistentes a los proyectos educativos en el vecindario se mejoraron las relaciones. Asimismo observo indicadores de debilidad de la política institucional por la imposibilidad de resolver el

conflicto con uno de los directores que se resistió al trabajo con los padres y madres. Sin embargo en la percepción de uno de los actores juzga positivamente que el instituto haya tomado la decisión, basado en el entusiasmo de los padres, de solucionarlo desarrollando en otro local las actividades educativas previstas, con lo cual evitó el riesgo de incumplimiento con lo programado.

#### 8.4.5.)Evaluación de la modalidad de la relación organización -productores

##### 8.4.5.1) Indicadores de política institucional solidaria y participativa con los productores del vecindario

###### Indicador estructura del trabajo adhocrática

La estudiante Verónica valora las reuniones regulares efectuadas por los directores del instituto con los productores de la zona en el almacén de Bonifacino. Sobre ello dice: “(...) claro ellos iban, el caso de Weyler, de Grillo, no mucho pero viste esas reuniones que se hacen de los hombres en los boliches y yo que se lo que había en el kilómetro cuarenta había como un almacén una cosa así.”

El estudiante Pedro valora muy positivamente el trabajo en equipo del sub-director con el quintero vecino por frente al Instituto. Dice acerca de las conversaciones: “(El quintero vecino), un maestro que le dio por ir a trabajar la tierra, muy bueno(...) Y comercializaba los productos y todo, se dedicaba a eso. Y se conversaba mucho con él. No tanto nosotros sino Weyler y, se conversaba mucho con él.”

###### Comunicación horizontal tipo integrativo

###### Comunicación tipo círculo

La estudiante Verónica valora positivamente las reuniones entre los directores y productores probablemente para acordar las actividades de los estudiantes en los predios. Al respecto ella afirma “(...) claro ellos iban, el caso de Weyler, de Grillo, no mucho pero viste esas reuniones que se hacen de los hombres en los boliches y yo que se lo que había en el kilómetro cuarenta había como un almacén una cosa así.”

El estudiante Pedro juzga muy positivamente las reuniones informales regulares del subdirector con el productor vecino. Sobre ello afirma “(El quintero vecino), (...) Y se conversaba mucho con él. No tanto nosotros sino Weyler y, se conversaba mucho con él.”

#### Comunicación tipo rueda

Desde el punto de vista de la estudiante Verónica el director brindaba regularmente asesoramiento técnico a los productores. Al respecto ella dice : “Después Grillo(...) Era un hombre de consulta, venían a consultarlo.(...) Técnicamente claro porque muchos ya sabían su experiencia, su trabajo allá cerca de Minas, donde él había estado, allá en este Estación Ortiz, ahí. Y otros porque bueno yo que se él con su forma de ser (...)”

#### Relaciones de mutuo beneficio

La Secretaria y docente de Preparación y Uso de audiovisuales valora de oportunidad la relación del Instituto con el quintero vecino. En mi opinión gracias a él, los estudiantes pudieron realizar la práctica agronómica, ya que las tierras del predio del Instituto no estaban en condiciones. Con cierta confusión en el recuerdo ella dice “(...) las prácticas y todo eso, no nos servía demasiado (...) había cosas que no podíamos hacer. Y entonces íbamos a los.(...) Íbamos al predio de un maestro que vivía enfrente y que tenía una quinta grande y trabajábamos en la quinta de él. Para aprender, viste, distintos tipos de cosas, para la época del año, para que no se nos perdiera la oportunidad.¿ Entendés?.”

De manera similar valora la estudiante Verónica. Recuerda que los estudiantes vacunaron a las gallinas del maestro que había prestado el predio para las prácticas agronómicas. Dice al respecto “ algunos establecimientos de la zona que también permitían el acceso. Por ejemplo aquel establecimiento (de un vecino), era un maestro a su vez, pero no era del instituto, que tenía.... Te acordás que le íbamos a vacunar a las gallinas que vacunábamos gallinas”

También valora las podas de árboles realizadas por los estudiantes en otros establecimientos ya que en el Instituto esta actividad no se podía realizar. Ella dice “(...)Después la poda. Allá en el instituto eran muy muy nuevos los árboles frutales pero íbamos a establecimientos de la zona a podar, a podar árboles frutales”



Para el estudiante Leandro la relación del Instituto con el productor vecino era de ayuda en las actividades productivas y lugar de práctica de los estudiantes. Lo percibe así al recordar las actividades de crianza de aves y vacunación realizadas en la quinta frente al Instituto. “(..) enfrente de nosotros (...) ahí .. había un establecimiento avícola o estaban por hacer un establecimiento avícola, no me acuerdo bien. Y este íbamos muchos de nosotros a ayudar y hacer práctica de crianza de aves.(...) Nosotros fuimos a practicar a la avícola, ayudamos a, me acuerdo en determinado momento ayudamos.(...) Ayudamos a vacunar a las gallinas en esa avícola, fuimos todos a vacunar a las gallinas y si no no había otra cosa, no había cosa.”

También valora el asesoramiento de los estudiantes para la mejora del trabajo de avicultura. Dice al respecto. “(..) Y algo de avicultura donde había algún gallinero se daba algunas indicaciones para mejorar la calidad del trabajo, ¿no?.”

De igual forma la estudiante Josefina juzga la relación con los productores del vecindario. Evalúa como muy buena la relación con el quintero de frente al instituto ya que prestaba el terreno para realizar las actividades agronómicas de huerta. Al respecto dice “(..) con la huerta, eran parcelas que prestaban los vecinos ¿no?. Ahí tenemos, teníamos el trabajo de las huertas, de la huerta. Y había una relación muy buena. Ya te digo fijate los vecinos prestaban,( el quintero vecino) nos daba terreno, una parcela de él para hacer la huerta, en fin había una relación muy linda.”

Además valora la satisfacción de los estudiantes por las actividades de vacunación de gallinas en el vecindario. Con tono de epopeya ella evoca la experiencia así : “Cuando salíamos en el “cachorro” que era el trac, cachorro era el tractor, esperate ¿cómo se llamaba el camión?, ahora me olvidé de los nombres. El camioncito todos atrás, en unas madrugadas heladas, a vacunar gallinas, por ejemplo, a la casa de los vecinos. En fin todo el mundo salía contento, no había, no había grandes problemas ni nada.”

De igual modo juzga el estudiante Pedro las relaciones con el quintero vecino. Sin embargo, además de valorar las prácticas agronómicas en su huerta evalúa que su papel era de facilitador de la entrada del Instituto en el vecindario de Cruz de los Caminos. Al respecto dice “ Había frente al instituto había un maestro que tenía una huerta muy linda y que se había tomado él como que pudiera servir para penetrar en la zona, que trabajaba en la

*huerta. El maestro (...) , que tenía unas hectáreas de, unas hectáreas allí plantadas. Que nosotros incluso ahí íbamos hacer las prácticas.”*

#### 8.4.5.2) Indicadores de estrategia metodológica educativa de equidad y transformadora

##### Indicador enseñanza del valor cuidado medioambiental

En la percepción del estudiante Leandro los estudiantes ofrecieron conocimientos innovadores en prevención de la salud de animales. Dice al respecto “(...) *Y algo de avicultura donde había algún gallinero se daba algunas indicaciones para mejorar la calidad del trabajo, ¿no?.”*

De igual modo juzga la estudiante Josefina las vacunaciones en establecimientos de los avicultores vecinos. Evalúa el propósito de la actividad de cuidado preventivo de la salud animal:“... *salir a hacer vacunaciones de aves para, para prevención de epidemia.(....)”*

En la percepción de la estudiante Verónica se presenta como valorada las podas de árboles a fruticultores. Dice sobre ello “ *Allá en el instituto eran muy muy nuevos los árboles frutales pero íbamos a establecimientos de la zona a podar, a podar árboles frutales”*

En conclusión en el estilo de la gestión educativa de la organización observo la presencia de indicadores de una política pedagógica solidaria y participativa ya que:

Observo la presencia del indicador estructura del trabajo tipo adhocrática ya que los directores del instituto conformaron dos equipos de trabajo uno con el productor por frente al instituto y otro con los productores de la zona.

En segundo lugar observo la presencia del indicador comunicación organización-productores horizontal, tipo integrativa. Observo una calidad de la comunicación de tipo rueda en las reuniones en el instituto con el director para la consulta técnica de los productores. En cambio observo el indicador comunicación horizontal tipo círculo en las conversaciones regulares mantenidas por el sub-director con el productor por frente del instituto y las reuniones regulares efectuadas en el almacén de ramos generales entre los directores del instituto y los productores.

En tercer lugar observo el indicador interacciones de mutuo beneficio explicado por el servicio de vacunación de las gallinas al productor por frente al instituto. El instituto, con la

cesión de su predio y de sus animales, pudo cumplir con el compromiso del currículo prescripto de realización de actividades agronómicas de carácter práctico ya que no disponía de tierras aptas ni de estos animales. Esto fue muy beneficioso para el logro de los objetivos de aprendizaje. Los productores frutícolas con la realización de podas por parte de los estudiantes, le agregó valor a su producción. Al instituto le permitió cumplir con los objetivos del currículo ya que el Instituto carecía de este tipo de árboles. Los estudiantes se beneficiaron con realizar las prácticas agronómicas en contextos reales.

En la dimensión estrategia metodológica educativa transformadora observo la presencia del indicador enseñanza del valor cuidado medioambiental explicado por la realización de actividades de prevención de enfermedades en gallinas y fomento del desarrollo armonioso y la fertilidad de árboles frutales todas para mejorar la producción de la zona.

#### 8.4.6) EVALUACIÓN DE LA MODALIDAD DE LA RELACIÓN ORGANIZACIÓN – GRUPOS PRIVADOS DEL MEDIO SOCIAL MEDIATO

##### 8.4.6.1) Grupo de Egresados

##### 8.4.6.1.1) Política pedagógica cooperativa y de apoyo mutuo en los conflictos del crecimiento profesional

##### Estructura del trabajo tipo adhocrática y comunicación tipo círculo

En la percepción de la Secretaria y docente de Preparación y Uso de materiales Audiovisuales se formaron equipos de trabajo en las escuelas de los egresados con los docentes del instituto a los efectos de evaluar y orientar en el trabajo a los exalumnos durante los dos períodos de vacaciones. Ella evalúa muy positivamente la tarea de evaluación conjunta y el hecho de poder convivir con ellos en sus escuela ya que era uno de los objetivos del instituto. Sobre ello dice: “(...) cuando fuimos a las escuelas a evaluar el trabajo de los maestros que fuimos ... en dos vacaciones, en dos períodos de vacaciones a distintos lugares. A mí me tocó (...)Cerro Largo, Treinta y Tres y Lavalleja. Me tocaron esos tres departamentos. Y fue fantástico porque convivías con los maestros que vivían en las escuelas. Además los maestros vivían en las escuelas eso era importante. “

En la percepción de la docente de Recreación se presenta como valorado neutralmente el seguimiento que realizó en el departamento de Flores. Al respecto dice “(...) el segundo año fue un trabajo de seguimiento del maestro que había estado en el instituto (...)Y los

*profesores fuimos repartidos y se nos asignaron distintas escuelas para visitar durante las vacaciones de julio para encontrarnos con los compañeros que habían estado.(....) Lo que me tocó directamente, este, yo tuve que ir a Flores.(...)*”

La estudiante Josefina valora muy positivamente el apoyo de los docentes del instituto a los egresados en sus escuelas. Con tono de tristeza plantea la frustración personal por el hecho de no haber podido contar con ese tipo de apoyo a su egreso, ya que en ese momento el instituto ya no existía. Al respecto dice *“Por ejemplo nosotros no tuvimos la suerte de tener lo que tuvieron sí los del cincuenta y nueve que fueron visitados por los profesores en su escuela,(...)estar unos días con el profesor. Preguntándole voy bien, voy mal, qué le parece esto, lo estoy encarando así, es decir ver otra opinión,(...) la evaluación del profesor (...)”.*

En la percepción de los estudiantes se formó un equipo de apoyo de egresados a los estudiantes del instituto. La estudiante Verónica evalúa de muy importante para la convivencia las reuniones regulares de los egresados de los cursillos y del curso regular de 1959 con los estudiantes del Instituto. Ella dice: *“Bueno y otra cosa que era importante para la parte de la convivencia era la visita que hacían los egresados del instituto. Porque no se había creado como una organización de egresados pero ellos venían muchas veces e inclusive a veces hasta se quedaban. Por ejemplo el caso de Luis Gómez, el caso de Ardanaz, me río porque era tan divertido. Buela, el petiso Buela, (...)”*

La estudiante Josefina juzga muy positivamente las reuniones de los estudiantes con los egresados en el instituto. Al respecto ella dice *“Aparte que, siempre incentivados. Cuando no aparecía Luisito Gómez a darnos un empujoncito cuando medio decaíamos”*

#### Resolución de conflictos del crecimiento profesional mediante el apoyo mutuo

La docente de Recreación recuerda las dificultades percibidas por uno de los maestros del departamento de Flores para implementar las innovaciones curriculares en una realidad con escasa población estudiantil y bajo nivel de escolarización de los padres. Al respecto dice de esta experiencia: *“Lo que me tocó directamente, este, yo tuve que ir a Flores y era una escuela que tenía doce niños como alumnos (...) Y él planteaba las dificultades que tenía en torno a una situación con doce niños. Con una población rural escasa, una escolaridad mínima. Y en fin, y, pero esa era su realidad.”*

Para la estudiante Verónica el hecho de que los egresados compartieran las posibilidades y obstáculos en la implementación de los cambios programáticos fue algo valioso para los estudiantes. Al respecto recuerda “(...) Entonces ellos nos contaban un poco las dificultades que habían tenido y nosotros tratábamos (...) Claro. Y era muy bueno además porque ellos te contaban. (...) Los problemas que se habían dado, y qué cosas pensaban que había que superar si había que encarar distinto, eso era valioso. Y a mí me parece que todos escuchaban Dentro de las posibilidades, porque fíjate que había un programa o sea que el cambio de programa no se podía hacer así porque sí no más. Pero bueno vos podías poner una inflexión más en un acento en otro”

Para la estudiante Josefina la relación con los egresados fue muy positiva ya que percibe que en los momentos de crisis del grupo los estudiantes contaron con su apoyo emocional y moral Al respecto dice “ Aparte que, siempre incentivados. Cuando no aparecía Luisito Gómez a darnos un empujoncito cuando medio decaíamos”

En conclusión en el estilo de relacionamiento observo la presencia de indicadores de una política solidaria y de mutuo apoyo ya que

Observo la presencia del indicador trabajo en equipo de los docentes con los egresados en sus escuelas y de estos con los estudiantes en el instituto en forma regular. En segundo lugar Observo el indicador comunicación pedagógica instituto-egresados horizontal tipo círculo explicada por la orientación docente al egresado efectuada en su propia escuela y el compartir consejos, experiencias y orientación al grupo de estudiantes del Instituto en momentos de crisis grupal. El tercer indicador observado es la resolución de conflictos como objeto privilegiado de la orientación al egresado como de estos a los estudiantes. El cuarto indicador observado las relaciones de mutuo beneficio por la ayuda a los estudiantes de los egresados percibida como fuente de motivación para superar los obstáculos en el aprendizaje. Para los egresados la evaluación del trabajo con los docentes del instituto probablemente lo haya hecho sentirse no en soledad sino acompañado y apoyado al recibir orientación. Para la institución el beneficio de obtener información para poder evaluar y así retroalimentar los planes de formación.

Desde el punto de vista de la política pedagógica institucional hacia el estudiante infero a partir de indicadores observados unos supuestos de aprendizaje generador por la orientación

de los egresados a los estudiantes en momentos de desmotivación por los obstáculos del crecimiento profesional. En segundo lugar observo la retroalimentación positiva de los egresados estaba centrada en subrayar que la introducción de los cambios programáticos debían ser evaluados y ponderados en función de las realidades concretas a que se iba a enfrentar el maestro en su escuela.

#### 8.4.6.2) Con el sindicato de magisterio

##### 8.4.6.2.1.) Indicadores de Política inter-institucional solidaria, y de apoyo en beneficio del estudiante

##### Comunicación pedagógica horizontal tipo rueda

Sólo Verónica recuerda la participación de dirigentes del sindicato en las Asambleas de Evaluación semanal con el propósito de retroalimentar positivamente al estudiante. Con cierta vaguedad sobre si se trataba de la federación o de la unión del magisterio ella evalúa el apoyo del gremio a través de sus delegados: “(...) a esas evaluaciones venían muchas veces (...) jefes del gremio también, de los dirigentes del magisterio. Me acuerdo de (...), que eran de la federación uruguaya del magisterio o de la unión del magisterio. (...) ellos eran invitados a participar con voz sin voto, por supuesto, pero nos daban un poco las pautas. Porque (...) todo aquello pero que era como un laboratorio, una experimentación y claro entonces había como un poco de temor que aquello fracasara”

En conclusión en el estilo de relacionamiento observo indicadores de una política inter-institucional solidaria, y de apoyo en beneficio del estudiante ya que

Observo la presencia del indicador comunicación horizontal tipo rueda ya que dos delegados del sindicato del magisterio participaban en muchas de las reuniones de evaluación institucional con voz dando sus opiniones acerca del trabajo en el medio a los estudiantes. En segundo lugar por la presencia del indicador relación en beneficio del crecimiento del estudiante explicado por la orientación de los delegados con pautas para el trabajo educativo en el medio durante la práctica laboral en las escuelas adscriptas.

#### 8.4.7) EVALUACIÓN DE LA MODALIDAD DE LAS RELACIONES ORGANIZACIÓN-ORGANISMOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

##### 8.4.7.1) Núcleo Experimental de la Mina y el Agrupamiento Escolar de Perseverano

###### 8.4.7.1.1) Indicadores de política pedagógica cooperativa en las relaciones interinstitucionales en beneficio del crecimiento del estudiante

###### Estructura del trabajo tipo adhocrática y comunicación pedagógica horizontal tipo rueda

En la percepción de los estudiantes se formaron tres equipos de trabajo con los alumnos uno en el Núcleo Experimental de la Mina para la observación de la experiencia de los maestros, otro en el Agrupamiento de Perseverano con la misma finalidad y otro en el Instituto con los maestros y director del Núcleo para apoyar a los estudiantes

Desde la perspectiva de Verónica, la ida al Núcleo Experimental fue en carácter de observación de la aplicación del programa de trabajo educativo en la comunidad. De la experiencia valora muy positivamente el doble rol de enseñante y aprendiz de los vecinos cuando expresa “(...) *Yo cuando fui a la escuela de (...) allá en el Núcleo de la Mina, estuve en la escuela (...) en San Diego. La vi trabajar a ella con los vecinos y a orientarlos. Y a su vez aprender ella de los vecinos.*”

En forma similar juzga el estudiante Pedro su visita al Agrupamiento de Perseverano “(...) *en esa época estaba funcionando el Núcleo de La Mina y estaba funcionando en Perseverano otro agrupamiento que recién empezaba, que estaban Mendivil y Gándara, ¿ta?. Y nosotros fuimos a visitar Perseverano (...) estaban Mendivil y Gándara en un rancherío que quedaba, pero trabajando bastante bien.*”

La estudiante Josefina recuerda las visitas de apoyo a los estudiantes en el Instituto “Estaba Soler, estaba la gente del Núcleo que nos visitaba.(...)”

### Resolución de conflictos de aprendizaje del estudiante

La estudiante Josefina valora muy positivamente la motivación de los maestros del Núcleo en momentos de crisis grupal y personal. Al respecto dice “(...) cuando medio decaíamos. Estaba Soler, estaba la gente del Núcleo que nos visitaba. Y nosotros mismos nos ayudábamos cuando alguno decaía, porque no te voy a mentir, llegó algún momento que “¿por qué yo no puedo estar sola?(...) Porque ya te digo era tan tan tan intensa la jornada de labor que no te dejaba margen ni siquiera para pensar dónde estoy parada, ¿no?..”

En conclusión en el estilo de funcionamiento observo una política pedagógica cooperativa en las relaciones interinstitucionales en beneficio del crecimiento del estudiante ya que:

Observo la presencia del indicador estructura del trabajo adhocrática explicada por la organización de tres equipos de trabajo con los alumnos uno en el Núcleo Experimental de la Mina para la observación de la experiencia de los maestros, otro en el Agrupamiento de Perseverano con la misma finalidad y otro en el Instituto con los maestros y director del Núcleo para apoyar a los estudiantes. En segundo lugar observo una comunicación pedagógica horizontal tipo rueda ya que las visitas a la Mina y Perseverano fueron en carácter de observación. En tercer lugar la presencia del indicador resolución de conflictos de aprendizaje del estudiante explicado por la valoración de las reuniones periódicas con Soler y otros maestros del Núcleo Experimental en el Instituto, de motivación del estudiante en momentos de crisis de aprendizaje. El cuarto indicador presente la relación de apoyo en beneficio del crecimiento del estudiante ya que son valoradas las visitas en el caso de Verónica percibe haber aprendido que la responsabilidad de la ayuda pedagógica recae en el maestro y también en el vecindario, quedando ambos revestidos de la calidad de docente y de aprendiz. En el caso de Pedro a afirmar convicciones sobre la función educativa del maestro rural en condiciones de marginalidad social.



#### 8.4.8) Modalidad de las relaciones con organismos con dependencia jerárquica

##### 8.4.8.1.) Con la Sección Educación Rural

###### Indicadores de política pedagógica solidaria de apoyo pedagógico al estudiante

###### Comunicación pedagógica horizontal tipo rueda de apoyo pedagógico en beneficio del crecimiento del estudiante

La Secretaria y docente de preparación y uso de material audiovisual recuerda que integrantes de ese organismo político, los inspectores de Escuelas Granja Abner Prada y regional Enrique Brayer, participaban dando charlas a los estudiantes en el Instituto. Al evocarlos emerge con dolor la imagen de Julio Castro. Ella dice “(...) iban a dar charlas por ejemplo Prada, Brayer, no me acuerdo, Julio debe haber ido seguramente Julio Castro y no me acuerdo exactamente. Tengo borrado, se me ha borrado esa parte de la historia, lo tengo muy difuso. Y capaz que es un bloqueo que se me ha planteado ¿viste?”

La estudiante Verónica recuerda claramente las visitas regulares del Abner Prada a los estudiantes del Instituto para transmitir sus experiencias. Al respecto ella dice: “Abner Prada, que también nos visitaba muy a menudo. Nos transmitía su experiencia. Estaba otro yo no me acuerdo otro inspector, que habían sido directores de escuelas granjas y demás.”

##### 8.4.8.2) Con el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal

###### 8.4.8.2.1.) Barreras en la comunicación

La Secretaria y docente de preparación y uso de material audiovisual valoriza como el peor momento para el Instituto la visita del consejero Pons Echeverry junto a la decisión de ese organismo de interrumpir de la política educativa de la Sección Educación Rural. Sobre ello dice: (...) al principio fue todo expectativa, todo organización, todo, fue aquella, aquella visita de Pons Echeverry y el final cuando nos cuando llaman a concurso, cuando dicen que se deja ahí fue yo ni me quiero acordar porque ....Parate, yo no me acuerdo, ah bueno la renuncia masiva..”

La docente de Recreación evalúa muy negativamente la relación de resistencia al instituto en la figura del director. Con voz de tristeza y en una actitud de no asumir su significación ella

dice *“No a Homero se le resistían, había gente que lo resistía no dentro del instituto, pero, que se yo.”* Al preguntarle si se refería al Consejo ella responde *“Seguro. Pero bueno, son cosas que pasan.”*

La estudiante Verónica juzga negativamente el rechazo de ese organismo a la experiencia de formación en el Instituto, según ella, también a causa del costo económico que insumía. Al respecto ella lo expresa de la siguiente manera *“...las autoridades de Primaria que no eran proclives a eso. Que pensaban que era un gasto tremendo yo no se que presupuesto tenía el instituto, lógico le costábamos. Porque fijate nosotros éramos becarios o sea que mientras que trabajábamos ganábamos el sueldo. En lugar nuestro iba un suplente a las escuelas donde nosotros teníamos la efectividad. El funcionamiento del Instituto costaba, la parte de alimentación mucho se producía pero mucho había que sacarla y todo eso (...).”*

En forma similar evalúa Josefina el rechazo del Consejo al Instituto. Ante mi pregunta sobre quiénes querían perjudicar al Instituto ella respondió *“Era, era, las autoridades Me refiero al consejo autoridad, al consejo nuevo. Fue, fue, esa gente”*

Sin embargo percibe que la intención iba más allá del perjuicio al instituto sino a terminar con una política educativa de cambio. Al respecto dice. *Más que perjudicarlo. No, yo no creo era solo con, querían, fue con el Núcleo fue con todo”*

En conclusión en el estilo de relacionamiento con la Sección Educación Rural observo la presencia de indicadores de una política pedagógica solidaria, participativa de apoyo pedagógico al estudiante ya que

Observo la presencia del indicador comunicación pedagógica Ser-estudiantes tipo rueda explicada por las charlas informativas regulares en el Instituto por parte de integrantes del organismo. En segundo lugar por la presencia del indicador relaciones de apoyo pedagógico al estudiante del instituto.

En el estilo de relacionamiento con el Consejo observo una política de rechazo a la identidad del instituto por la presencia del indicador barreras de la comunicación explicadas por la percepción de rechazo en la memoria colectiva a la identidad del Instituto Normal Rural

8.4.9) . EVALUACIÓN DE LA MODALIDAD DE LAS RELACIONES  
CON OTROS ORGANISMOS DEL ESTADO

8.4.9.1) Inspección de Escuelas de Canelones

Comunicación tipo línea

Solo la Secretaria y docente de uso y preparación de materiales audiovisuales recuerda el flujo de recursos económicos al instituto. Al respecto dice: “(...) tuvimos la oportunidad porque la inspección de escuelas de Canelones nos proporcionaba materiales entonces comprábamos todo lo último en libros(...)”

Relaciones de apoyo con recursos económicos

En su percepción fue muy valioso el aporte económico de esa Inspección al Instituto ya que les permitió actualizar la biblioteca. Sobre ello dice “A pesar de ser todo precario porque teníamos que, a veces, juntar dinero para comprar cosas es decir porque las partidas no nos llegaban a tiempo teníamos que nosotros mismos poner algo. Pero de cualquier manera tuvimos la oportunidad porque la inspección de escuelas de Canelones nos proporcionaba materiales entonces comprábamos todo lo último en libros de Educación Fundamental, de Ciencias de la Educación de todo lo que fuera la parte pedagógica y didáctica. Teníamos todo lo último,(...)”

En conclusión en el estilo de relacionamiento con la Inspección de Escuelas de Canelones observo la presencia de indicadores de una política de apoyo con recursos económicos. Observo el indicador comunicación vertical tipo línea ya que el flujo de recursos económicos donados al instituto. En segundo lugar observo el indicador apoyo al instituto ya que los recursos le permitieron comprar libros para la biblioteca.

#### 8.4.9.2) Intendencia de Canelones

##### Comunicación intendencia-instituto tipo línea

La estudiante Verónica valora el flujo de materiales enviados al instituto por el intendente de Canelones. Al respecto dice “(...) intendente de (...) Canelones. Me parece que era Piñataro o Gervasio González, no me acuerdo bien quien era el intendente. Se que colaboró mucho que mandó camiones viste para el piso, para todo eso”

##### Relaciones de apoyo a las actividades recreativas con jóvenes

Ella evalúa muy positivamente el apoyo y colaboración de la Intendencia de Canelones con materiales para construir el piso de la cancha de basquetbol. Al respecto ella dice “(...) construimos una cancha de básquetbol que tuvimos mucho apoyo te acordás del intendente de en esa época que era de Canelones. Me parece que era Piñataro o Gervasio González, no me acuerdo bien quien era el intendente. Se que colaboró mucho que mandó camiones viste para el piso, para todo eso”

En conclusión en el estilo de relacionamiento de la Intendencia de Canelones con el Instituto observo una política de apoyo de ese organismo explicado por la presencia del indicador comunicación vertical tipo línea por el flujo de recursos materiales donados al Instituto y el indicador relaciones de apoyo a las actividades recreativas en el vecindario ya que les permitió a los estudiantes y jóvenes de la zona construir el piso de la cancha de deportes.

#### 8.4.9.3) ICA

##### Comunicación organización-Ica tipo línea

Solo Josefina valora el vínculo establecido con esta institución como un componente del relacionamiento con las instituciones del medio. Al respecto ella dice: “ visitábamos todas las instituciones del medio, teníamos vinculación con Inia en ese tiempo con Ica, con bueno, cuando iba la gente del núcleo de La Mina a vernos.”

En conclusión en el estilo de relacionamiento Ica-instituto observo una política de apoyo al estudiante ya que el indicador comunicación interinstitucional tipo línea está presente

explicada por la visita de los estudiantes del instituto probablemente en carácter de observación de la estación experimental Esta relación puede ser interpretada de apoyo pedagógico al estudiante del Instituto.

#### 8.4.9.4 Escuela de Enfermería y el Ministerio de Salud Pública

##### Relaciones de asociación estratégica para el cuidado preventivo de la Salud Rural

Sólo en la memoria de la Secretaria y docente de preparación y uso de materiales audiovisuales se presenta este aspecto como valorado. Recuerda que la escuela de enfermería mandó practicantes para responsabilizarse de la materia teórico-práctica Educación para la salud: *“La escuela de enfermería mandaba enfermeras, la directora venía a enseñar primeros auxilios y a enseñar todo lo que fueran la parte digamos preventiva de las enfermedades para poderlas aplicar también.”*

Evalúa haber aprendido a dar inyecciones al igual que los estudiantes para en caso que el médico lo indicara poder aplicarlas. Ella dice sobre ello”(...) *aparte de las vacunas las inyecciones que eran por ejemplo, si fueran antibióticos o lo que fuera. Aprendieron a darlas aprendimos a darlas, porque yo no sabía inyecciones subcutáneas e intramusculares. Cosa de que si el médico mandaba una cosa, la pudiéramos hacer. Mirá acá practicando en ellas mismas”*

Asimismo recuerda que formaba parte del equipo docente un doctor del Ministerio de Salud Pública, responsable de la materia en los aspectos teóricos. Sobre ello dice: “(...) *venían de Salud Pública venían, y venían las enfermeras también venía un doctor, venía un médico formidable a dar unas charlas”*

En conclusión en el estilo de relacionamiento MSP-instituto observo una política pedagógica cooperativa y asociación estratégica ya que

Observo explicado el indicador relaciones de asociación estratégica por la cesión por parte del instituto a la Escuela de Enfermería y al Ministerio de Salud Pública la responsabilidad de moldear el currículo de Educación para la Salud y de responsabilizarse de la enseñanza de la

materia. Esto posibilitó al Ministerio de Salud la preparación de personal calificado para difundir su política de prevención en Salud y combate a las enfermedades en áreas rurales

## 9.) EVALUACIÓN DEL CUMPLIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES PREVISTAS EN EL CURRÍCULO

Otras de las fortalezas del proyecto que observo y como consecuencia de la calidad ética de la gestión, es haber cumplido con las iniciativas estratégicas programadas, un factor clave del éxito.

### Investigación o trabajo de campo

De acuerdo con el currículo moldeado para la materia trabajo de campo el docente fijó actividades de “a) *Observación y establecimiento de contactos.*-b) *Investigación histórica, geográfica, económica y sociológica en relación a los cinco aspectos de la vida de la comunidad.* c) *Estudio de problemas específicos de la zona y realización de una escala de importancia.* d) *Formulación y promoción de proyectos que respondan a necesidades y se ajusten a la realidad del medio.*-e) *Evaluación de métodos de trabajo y resultados.*<sup>744</sup>

De acuerdo con las percepciones de los estudiantes y docentes el diagnóstico, la formulación, promoción de proyectos ajustados a las necesidades del medio y evaluación de métodos de trabajo se realizaron.

### El diagnóstico científico de las necesidades del medio

De acuerdo con el estudiante Leandro el diagnóstico lo realizaron. Dice sobre ello: “*Hacíamos trabajo de campo, (...) hacíamos encuestas, (...) Salíamos a la comunidad a buscar lo necesario. Salíamos, salíamos a investigar, a llenar fichas, a conversar con el vecino como si fueran a veces encuentros casuales pero ya llevábamos preparado nuestro plan de conversación ¿verdad?, para buscar algún problemita que queríamos saber. (...)*”

---

<sup>744</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, (s/d); p 5

Recuerda además que “ Visitábamos, visitábamos, la comunidad (...) Primero en general, para entrar bien y no causar malestar en el vecino. Empezábamos en los hogares que teníamos alumnos, en los hogares de los alumnos. Para ver, para hablar con los padres, cómo eran los muchachos, cómo en fin. Y ya entrábamos a un problema social. Ya entrábamos a la casa, ya entrábamos a observar a mirar las costumbres, la manera de hablar, las posibilidades económicas.”

### La formulación y promoción de proyectos que respondan a las necesidades del medio

Leandro recuerda que luego de recabada la información los equipos de estudiantes la procesaron, discutieron y elaboraron proyectos de mejora que luego fueron puestos a la consideración del vecindario. Al respecto dice: “Y bueno y después lo discutíamos en clase.(...) Y segundo que uno ve y lo que considera que puede ser una necesidad del vecindario, la expone. Y si el vecindario la siente, la toma ¿eh?, la recepciona bien. Y se puede formar un buen grupo de vecinos para salir adelante, así fue que hicimos muchas cosas.”

### Proyectos de creación de huertas familiares

De acuerdo con la secretaria y docente de preparación y uso de materiales audiovisuales se cumplió con el objetivo de promoción de proyectos productivos familiares Al respecto dice: “(...) la huerta sacábamos una cartilla (...) para darles a los vecinos, para que ellos pudieran hacer sus propias huertas.” (....) Te das cuenta lo que significaba cinco escuelas suponte, trabajando con el medio acá, acá, acá era todo una multiplicación de actividades y de intercambio y de conocimiento. Y sobre todo de información que la gente no la tenía”

Leandro también recuerda el impulso de los estudiantes de proyectos de creación de huertas familiares. Al respecto dice:“(....) De huerta sí, de huerta sí. En la campañas de huertas familiares sí, en eso cualquier cantidad, trabajábamos mucho, ¿no?. No solamente ayudando y llevando semillas sino además viendo las bondades ... de las distintas verduras\_(....)

### Proyectos de conservación de alimentos

El currículo moldeado por la docente de Educación Para el Hogar trazó actividades en la comunidad. Entre ellas incluyó “(...)” *Demostraciones en clases y en los hogares.- Organización de clubes de amas de casa.*”<sup>745</sup>

De acuerdo con la estudiante Verónica el trabajo educativo con clubes de madres se realizó. Al respecto dice: “*Hubo lugares que se hicieron actividades con clubes, clubes de madres, con clubes de ex alumnos y entonces ahí se hicieron, se llevó adelante todo lo que nos enseñaba Izquierdo la conservación de productos*”

### Proyectos de mejora de la salud

El currículo moldeado por las docentes de Educación para la salud incluyó actividades de incentivo de dieta balanceada para la mejora de la nutrición. Al respecto el programa estableció: “*Higiene infantil.- (...) su alimentación e higiene.-Higiene escolar.-(...) problemas de orden preventivo que plantea el niño escolar.-Alimentación correcta del escolar.- Higiene ambiental escolar.-(...)*”<sup>746</sup>

La estudiante Verónica recuerda que algunos equipos de estudiantes efectuaron actividades en salud con comisión fomento de las escuelas. Al respecto dice “*Cuando empezamos a ir a las escuelas, cada grupo se insertó en una comunidad con un equipo docente, se interrelacionó con la comisión de fomento y se hicieron muchas actividades. O sea tratando de aplicar todo lo que habíamos visto tanto en el área de educación para la salud. (...)*”

El estudiante Leandro valora el haber promocionado en el vecindario la inclusión de la ensalada en la dieta familiar durante las campañas de huertas familiares. Al respecto dice: “*En las campañas de huertas familiares sí, en eso cualquier cantidad, trabajábamos mucho, ¿no?. No solamente ayudando y llevando semillas sino además viendo las bondades ... de las distintas verduras (...) que no se conocían, o se conocían poco o no se usaban directamente. La ensalada prácticamente no se usaba y te estoy hablando de cuarenta casi cincuenta años ya, no no es mucho ¿no?.*”

---

<sup>745</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, (s/f), Instituto Normal Rural - Programas, PÁG 18

<sup>746</sup> Idem, PÁG 9



### Proyectos de mejora de la vivienda y la salud

El currículo moldeado por las docentes de Educación para la salud trazó actividades prácticas referidas a la “*Higiene ambiental.- Obtención de agua potable en el medio rural, eliminación de excrementos y basuras en el medio rural.- (...)*”<sup>747</sup>

De acuerdo con el estudiante Leandro la mejora en la eliminación de excrementos en las casas de los vecinos y padres y madres de alumnos de las escuelas adscriptas se realizó. Al respecto dice “(...) hicimos muchas cosas. Los cuartos de baño, cuarto de baño no, nosotros le llamamos las letrinas, las letrinas ¿eh?. Que en general en el campo no existían ¿no?. La letrina era (...) hacer una casilla con una plancha y eso se vio que fue una necesidad que se sentía, la sentía la comunidad porque salieron cualquier cantidad de trabajo, cualquier cantidad.”

### Proyectos de mejora productiva

Para la estudiante Josefina las actividades de prevención de epidemias en gallinas en el vecindario se hicieron. Sobre ello dice “Cuando salíamos en el “cachorro” que era el trac, cachorro era el tractor, esperate ¿cómo se llamaba el camión?, ahora me olvidé de los nombres. El camioncito todos atrás, en unas madrugadas heladas, a vacunar gallinas, por ejemplo, a la casa de los vecinos. (...)”

El estudiante Leandro recuerda la realización de esta actividad en el establecimiento frente al instituto. Dice al respecto “(..) enfrente de nosotros (...) ahí .. había un establecimiento avícola o estaban por hacer un establecimiento avícola, no me acuerdo bien. Y este íbamos muchos de nosotros a ayudar y hacer práctica de crianza de aves.(...) Nosotros fuimos a practicar a la avícola, ayudamos a, me acuerdo en determinado momento ayudamos.(...) Ayudamos a vacunar a las gallinas en esa avícola, fuimos todos a vacunar a las gallinas (...)”.

Igualmente recuerda que los estudiantes asesoraron al avicultor en la mejora del trabajo. Acerca de ello dice “(...) Y algo de avicultura donde había algún gallinero se daba algunas indicaciones para mejorar la calidad del trabajo, ¿no?.”

---

<sup>747</sup> Idem

### Trabajo de integración y recreativo con jóvenes del vecindario

La estudiante Josefina recuerda que los estudiantes trabajaron en recreación y la construcción de la cancha de básquetbol del instituto, Al respecto dice *“Jugábamos al voleibol porque jugábamos ahí con con los que.(...) Era más que nada recreación y trabajo con jóvenes. Y construimos ese año la cancha de básquetbol para ... el trabajo del instituto con la juventud de la zona. Y de paso nos servía para nosotros para después trabajar con la juventud del medio, ¿no?.”*

El estudiante Leandro recuerda haberse responsabilizado con otra compañera del trabajo de organización del grupo juvenil del vecindario del Instituto. Al respecto dice *“Yo me dediqué más que nada en aquel tiempo al trabajo con los jóvenes. Además yo me acuerdo que Weyler dijo que habían dos personas una compañera y yo, que teníamos más afinidad con los jóvenes. Entonces él como no quería descuidar el trabajo con los jóvenes, no quería que nos fuéramos para otra escuela”*

### Evaluación del método de trabajo en la comunidad

La secretaria y docente de preparación y uso de material audiovisual recuerda las reuniones semanales de evaluación institucional en la cual todos valoraban el trabajo en las escuelas adscriptas. Al respecto dice *“Las evaluaciones eran, no las hacíamos todas las noches, las hacíamos periódicamente pero cuando se hacían eran evalua... Sobre todo cuando veníamos de las escuelas los fines de semana, los viernes se hacía una evaluación general del trabajo de las escuelas”* .

El estudiante Pedro evoca asimismo la evaluación continua que hacían del trabajo de campo y didáctico en esa instancia. Al respecto dice : *“Y sobre el trabajo que realizábamos. El trabajo de campo o el trabajo didáctico se conversaba, se evaluaba el trabajo, se evaluaba continuamente. E incluso si había que hacer alguna crítica a los compañeros se hacía”*

El estudiante Leandro se acuerda su autoevaluación en esa instancia del trabajo con el grupo de jóvenes. Al respecto dice *“Y comentábamos los problemas que teníamos y los aciertos y los desaciertos que cometíamos ¿no?. De cómo de cómo resolver algún problema con los jóvenes por ejemplo que se presentaba. Algún joven que era irascible, que no se presentaba*

*bien en la reunión, cómo tratarlo, como llevar delante de la manera de integrarlo en la forma que uno quiere.*” Para él las opiniones del director y sub-director fueron muy importantes para la mejora del trabajo de su equipo. Al respecto dice “*(...) Homero Grillo y Weyler Moreno fundamentalmente. (...) Ellos a veces nos hacían retroceder o cambiar la opinión o el plan de trabajo que hubiéramos hecho nosotros. Nos hacían cambiar porque consideraban que no era el adecuado o que podía haber otro mejor. (...)*”

CAPITULO V

EVALUACIÓN DE LOS LOGROS DE LA MICROPOLÍTICA INSTITUCIONAL

INTEGRANTES DE LA RED VIRTUAL DE ALIANZAS PARA CONSTRUIR UNA COMUNIDAD SALUDABLE	
Actor gobierno Departamental	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Intendente</li></ul>
Actor organizaciones y grupos comunitarios	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Padres y madres de alumnos</li><li>➤ Comisiones fomento escuelas</li><li>➤ Clubes madres y ex-alumnos</li><li>➤ Vecindario en general</li><li>➤ Jóvenes del vecindario Instituto</li></ul>
Actor promotor de desarrollo comunitario	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Instituto Normal</li><li>➤ Escuelas adscriptas N° 137, 86, 35, 48 y 23</li><li>➤ Ministerio Salud Pública</li></ul>
Actor económico empresarial. Establecimientos enclavados en el área estudio	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Productores frutícolas</li><li>➤ Avicultores</li></ul>

1) DIMENSION CONEXIÓN SOLIDA DE LA ORGANIZACIÓN Y SU CONTEXTO INMEDIATO

1.1) LA LOGISTICA DE LA ORGANIZACIÓN PARA LA EDUCACIÓN DE LOS “ESTUDIANTES” DEL MEDIO SOCIAL INMEDIATO

S O L I D A R I D A D  R E S P E T O	<b>CONEXIÓN SÓLIDA CON ORGANIZACIONES Y GRUPOS COMUNITARIOS: FACTORES DETERMINANTES</b>	
	Dimensión de la política pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Organización trabajo equipos flexibles</li> <li>➤ Comunicación fluida y centrada en los obstáculos</li> <li>➤ Participación y protagonismo usuarios en actividades</li> <li>➤ Apoyo docente de los equipos estudiantes instituto a los grupos</li> </ul>
	Dimensión estrategia metodológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Investigación diagnóstica problemas socio-ambientales con métodos validados</li> <li>➤ Consulta usuarios actividades educativas</li> </ul>

Observo que la institución estuvo sólidamente conectada ya que los estudiantes y docentes se solidarizaron y participaron con ellos en las actividades educativas. Educaron haciendo y en equipo.

### Las actividades en equipo con los jóvenes

La estudiante Verónica recuerda haber construido el piso de la cancha con ellos. Al respecto dice *“(...) se formaba una gran comunidad, una gran familia. Después se aumentaba el vínculo con los jóvenes porque nosotros hacíamos trabajo con los jóvenes. (...) Esas canchas que hicimos eran para la muchachada de la zona. (...)”*



El estudiante Pedro recuerda formar equipos de voleibol para jugar con ellos en las tardecitas en el Instituto. Dice al respecto *“Sí era excelente, te digo que había buena convivencia ..., teníamos nuestra recreación. Sobre todo con los jóvenes jugábamos, se jugaba voleibol de tardecita. Que yo con mucho orgullo a mis nietos les muestro que tengo una medalla que salí campeón de voleibol. Hasta ahora la conservo.”*

### Las actividades en equipo con los productores

La estudiante Verónica recuerda las reuniones regulares que hacían los directores con los productores en el Instituto y en el almacén de Bonifacio.. Al respecto dice “(...) *Grillo en el poco tiempo que estuvo ahí ya se había perfilado como un líder en la zona. Era un hombre de consulta, venían a consultarlo.(...) Técnicamente claro porque muchos ya sabían su experiencia, su trabajo allá cerca de Minas, donde él había estado, allá en esta Estación Ortiz, ahí. Y otros porque bueno yo que se él con su forma de ser y viste que claro ellos iban, el caso de Weyler, de Grillo, no mucho pero viste esas reuniones que se hacen de los hombres en los boliches y yo que se lo que había en el kilómetro cuarenta había como un almacén una cosa así.”*

Pedro también recuerda las conversaciones que mantenía el sub-director en forma regular con el quintero por frente al Instituto. Al respecto dice “(Era), *un maestro que le dio por ir a trabajar la tierra, muy bueno (...) Y comercializaba los productos y todo, se dedicaba a eso. Y se conversaba mucho con él. No tanto nosotros sino Weyler y, se conversaba mucho con él.”*

El trabajo en equipo con el quintero vecino también lo realizaban los estudiantes según Leandro. De acuerdo con él ellos lo ayudaban a vacunar sus gallinas. Sobre esto dice “*(..) enfrente de nosotros (...) ahí .. había un establecimiento avícola o estaban por hacer un establecimiento avícola, no me acuerdo bien. Y este íbamos muchos de nosotros a ayudar y hacer práctica de crianza de aves.(...) Nosotros fuimos a practicar a la avícola,(...) Ayudamos a vacunar a las gallinas en esa avícola, fuimos todos a vacunar a las gallinas”*

### Las actividades en equipo con los docentes de las Escuelas Adscriptas

La secretaria y docente de Preparación y uso de material audiovisual recuerda la planificación en equipo de los docentes del instituto con los maestros responsables de los estudiantes del instituto. Al respecto dice “*En cada escuela de las que integraban el grupo de las escuelas que estaban alrededor del Instituto que trabajaban con nosotros, los maestros que estaban allí incluso, que eran los maestros de la escuela, trabajaban con nosotros, venían a las reuniones nuestras. Planificaban con nosotros. Era bárbaro (...)”*

De acuerdo con la estudiante Verónica la evaluación del desempeño del estudiante durante la práctica laboral la realizaban en equipo junto a los docentes del Instituto. Al respecto ella recuerda “ (...) cuando se integraban el personal docente de la escuela, el personal docente de la escuela daba sus opiniones y veía lo que consideraba positivo y lo que consideraba negativo.”

También recuerda que se realizaron festejos de fin de año en una de las escuelas en equipo con otras escuelas. Al respecto dice sobre la “concentración” de escuelas “Se que se hicieron festejos sí se hicieron con a veces participaban, inclusive se hizo concentración de escuelas, que venían las escuelas de la zona.”

#### Las actividades en equipo con los padres y madres de alumnos de las escuelas adscriptas

De acuerdo con la Secretaria y docente de Preparación y uso de material audiovisual los docentes del Instituto y de las escuelas adscriptas trabajaron en equipo con los padres y madres de alumnos para que contribuyeran a la formación de sus hijos. Sobre ello recuerda “Y ellos mismos promovían las reuniones con la gente para que la gente participara. (...) era todo una multiplicación de actividades y de intercambio y de conocimiento. (...) del participar en las cosas de la escuela. Incluso los hacíamos sentir partícipes de que ellos eran también integrantes del grupo de la escuela para que conjuntamente con los maestros pudieran ayudar a la formación de los niños”

Según el estudiante Leandro todos los equipos de estudiantes participaron en la construcción de baños junto al vecindario. Al respecto expresa: “hicimos muchas cosas. Los cuartos de baño, cuarto de baño no, nosotros le llamamos las letrinas, las letrinas ¿eh?. Que en general en el campo no existían ¿no?. (...) salieron cualquier cantidad de trabajo, cualquier cantidad. Y a esos grupos nos uníamos varios porque había que trabajar, hacer trabajo fuerte ¿no? trabajo de construcción y a eso nos uníamos varios. Ya no solamente el equipo de la escuela de esa escuela sino que a veces se sumaban otros becarios de fuera de ese grupo.”

La estudiante Verónica evoca las actividades de los estudiantes con los clubes e madres expresando lo siguiente “Hubo lugares que se hicieron actividades con clubes, clubes de



*madres, con clubes de ex alumnos y entonces ahí se hicieron, se llevó adelante todo lo que nos enseñaba Izquierdo la conservación de productos”*

También recuerda las actividades en equipo de los estudiantes junto a la comisión de fomento de una escuela. Dice sobre ello “*Cuando empezamos a ir a las escuelas, cada grupo se insertó en una comunidad con un equipo docente, se interrelacionó con la comisión de fomento y se hicieron muchas actividades. O sea tratando de aplicar todo lo que habíamos visto tanto en el área de educación para la salud.* (...)”

Josefina valora la construcción de las demandas educativas con los padres y madres de los alumnos de las escuelas adscriptas. Al respecto dice “*visitar a los vecinos (...) entendíamos que era una buena forma de vincularnos con el hogar, en beneficio del niño ¿verdad?. De conocer en qué condiciones.* (...) *ahí era el maestro como investigador social y como trabajador social* (...) *era hacer una visita ... con sentido en lo que estábamos haciendo.”*



1.2) LA LOGÍSTICA DE APOYO A LA ORGANIZACIÓN

<b>RED DE APOYOS AL TRABAJO EXTENSIÓN EN EDUCACIÓN</b>			
<b>FLUJO DE RECURSOS</b>			
<b>C O O P E R A C I Ó N</b>	<b>ORGANIZACIÓN</b>	<b>ACTIVIDAD QUE APOYO</b>	<b>RECURSOS</b>
	Intendencia Municipal Canelones	Deporte y recreación con los jóvenes	➤ Materiales para construcción del piso de la cancha de deportes instituto
	Escuelas Adscriptas	-Actividades educativas salud con padres y madres de alumnos  -Incorporación padres proceso educativo junto al maestro	➤ Local los fines de semana
	Establecimientos productivos	-Vacunación aves, -- podas árboles  -asesoramiento sanidad animal	➤ Acceso a predio para trabajar

Gracias a la solidaridad de grupos privados, organismos del sistema educativo y organismos del Estado, y esfuerzos propios la organización pudo gestionar exitosamente el proyecto ya que:

Los Productores rurales pusieron a disposición de la organización sus tierras y animales para las actividades agronómicas de los estudiantes. Esto fue muy importante ya que el Instituto no tenía las condiciones materiales adecuadas para ello. La Secretaria y docente de uso y preparación de materiales audiovisuales dice al respecto: *“Íbamos al predio de un maestro que vivía enfrente y que tenía una quinta grande y trabajábamos en la quinta de él. Para*

*aprender, viste, distintos tipos de cosas, para la época del año, para que no se nos perdiera la oportunidad.¿ Entendés?.”*

De igual modo recuerda la estudiante Josefina la actitud de los productores. Al respecto dice “(...) con la huerta, eran parcelas que prestaban los vecinos ¿no?. Ahí tenemos, teníamos el trabajo de las huertas, de la huerta. Y había una relación muy buena. Ya te digo fijate los vecinos prestaban,( el quintero vecino) nos daba terreno, una parcela de él para hacer la huerta, en fin había una relación muy linda.”

El estudiante Leandro recuerda que el productor vecino al Instituto también puso a disposición sus animales para las actividades de los estudiantes. Dice sobre ello “(.) enfrente de nosotros (...) ahí .. había un establecimiento avícola o estaban por hacer un establecimiento avícola, no me acuerdo bien. Y este íbamos muchos de nosotros a ayudar y hacer práctica de crianza de aves.(...)”

#### El apoyo de las escuelas de práctica adscriptas

Con algunas de ellas primó una gran confianza ya que llegaron a prestarles las llaves para trabajar con los padres y madres de alumnos y vecindario los sábados y domingos. Al respecto exclama la estudiante Verónica “(...) ¡tener que ir un sábado, tener que ir un domingo a la escuela!. A veces autorizaban viste, inclusive hasta gente que dio la llave de la escuela y todo si no podía venir.”

El estudiante Leandro recuerda lo agradable que fue trabajar con docentes receptivos Sobre esto dice “Nosotros tuvi, yo en eso tuve más, si bien me hubiera gustado estar en otra escuela tuve privilegiado por estar ahí. Esa escuela era más accesible que las otras yo te digo yo tuve la suerte de estar en esa escuela, que ya había una determinada actitud, pero de cualquier manera es uno de las factores favorables (...)”

#### El apoyo de la Intendencia de Canelones, Ministerio de Salud Pública y Escuela de Enfermería

El intendente de Canelones de la época apoyó el trabajo con los jóvenes e hizo posible que el instituto pudiera construir la cancha de deportes. La estudiante Verónica recuerda que aquél

envió camiones con materiales para construir el piso de la cancha. Al respecto dice. “(...) construimos una cancha de básquetbol que tuvimos mucho apoyo te acordás del intendente de en esa época que era de Canelones. Me parece que era Piñataro o Gervasio González, no me acuerdo bien quien era el intendente. Se que colaboró mucho que mandó camiones viste para el piso, para todo eso”

Tanto el Ministerio de Salud Pública como la escuela de Enfermería se asociaron al Instituto para elaborar el currículo de Educación para la Salud y responsabilizarse de las clases teórico-prácticas de esta materia. La Secretaria lo recuerda en los siguientes términos “La escuela de enfermería mandaba enfermeras, la directora venía a enseñar primeros auxilios y a enseñar todo lo que fueran la parte digamos preventiva de las enfermedades para poderlas aplicar también. (...) venían de Salud Pública venían, y venían las enfermeras también venía un doctor, venía un médico formidable a dar unas charlas”

#### El apoyo pedagógico del grupo de egresados a los estudiantes

El grupo de egresados dio apoyo moral y técnico a los estudiantes en momentos de crisis grupal. La estudiante Verónica recuerda la relevancia que tuvo para ellos las visitas regulares al Instituto. Sobre ello expresa “(...) Entonces ellos nos contaban un poco las dificultades que habían tenido y nosotros tratábamos (...) Los problemas que se habían dado, y qué cosas pensaban que había que superar si había que encarar distinto, eso era valioso. (...)fíjate que (...) el cambio de programa no se podía hacer así porque sí no más. Pero bueno vos podías poner una inflexión más en un acento en otro”

La estudiante Josefina recuerda la motivación permanente de los docentes del instituto para que no bajara la moral del grupo de estudiantes. Recuerda además el apoyo en este sentido de un egresado en los siguiente términos”Aparte que, siempre incentivados. Cuando no aparecía Luisito Gómez a darnos un empujoncito cuando medio decaíamos”

#### El apoyo pedagógico de la Sección Educación Rural a los estudiantes

Los docentes y estudiantes recuerdan el apoyo técnico a los estudiantes del personal de ese organismo. La Secretaria y docente de Uso y preparación de material audiovisual recuerda las

charlas Ella dice “(...) iban a dar charlas por ejemplo Prada, Brayer, no me acuerdo, Julio debe haber ido seguramente Julio Castro y no me acuerdo exactamente. (...)”

La estudiante Verónica también recuerda las charlas con los estudiantes de varios inspectores miembros del organismo. Al respecto dice “Abner Prada, que también nos visitaba muy a menudo. Nos transmitía su experiencia. Estaba otro yo no me acuerdo otro inspector, que habían sido directores de escuelas granjas y demás.”

El apoyo pedagógico del Núcleo Experimental de la Mina, el Agrupamiento de Perseverano y el Ica

Los tres organismos del Estado ofrecieron sus instalaciones para que los estudiantes del Instituto pudieran observar las experiencias que estaban llevando adelante. La estudiante Verónica recuerda la visita de observación del trabajo educativo en la comunidad que se hacía en el Núcleo Experimental. Al respecto dice “(...) Y eso lo vimos aplicar en esas experiencias. Yo cuando fui a la escuela de (...) allá en el Núcleo de la Mina, estuve en la escuela (...) en San Diego. La vi trabajar a ella con los vecinos y a orientarlos. Y a su vez aprender ella de los vecinos.”

La estudiante Josefina también valora las visitas de Soler y los maestros del Núcleo a los estudiantes como apoyo moral en momentos de crisis grupal. Al respecto dice “ (...) salvo raras excepciones todos estábamos muy muy comprometidos, muy muy, entusiasmados con la tarea. Aparte que, siempre incentivados. Cuando no aparecía Luisito Gómez a darnos un empujoncito cuando medio decaíamos. Estaba Soler, estaba la gente del Núcleo que nos visitaba. Y nosotros mismos nos ayudábamos cuando alguno decaía,”

El estudiante Pedro recuerda las visitas de observación del trabajo educativo en el rancherío del Agrupamiento Escolar de Perseverano. Al respecto dice “El instituto normal rural en didáctica ayudó mucho pero también el afirmarse digamos en eso de que la escuela no era solo el salón de clase. ... en esa época estaba funcionando el Núcleo de La Mina y estaba funcionando en Perseverano otro agrupamiento que recién empezaba, que estaban Mendivil y Gándara, ¿ta?. Y nosotros fuimos a visitar Perseverano (...) estaban Mendivil y Gándara en un rancherío que quedaba, pero trabajando bastante bien.”

La estudiante Josefina recuerda las visitas de observación a las actividades de investigación agropecuaria del Ica. Ella lo evoca en los siguientes términos *“visitábamos todas las instituciones del medio, teníamos vinculación con Inia en ese tiempo con Ica, (...)”*

### El apoyo pedagógico de los docentes del Instituto y la Federación Uruguaya del magisterio en instancias de Evaluación Institucional

En el período de la práctica laboral los directores del Instituto crearon una instancia semanal de evaluación institucional. En ese ámbito los estudiantes además de ser consultados permanentemente sobre su satisfacción de expectativas, eran orientados con pautas concretas, para superar las dificultades que se le planteaban con sus proyectos de trabajo.

La Secretaria y docente de preparación y uso de material audiovisual recuerda que era la responsable de la orientación emocional del estudiante frente a las dificultades del crecimiento en la identidad profesional durante la práctica laboral. Al respecto dice: *“Las evaluaciones eran, (...) las hacíamos periódicamente (...) cuando veníamos de las escuelas los fines de semana, los viernes se hacía una evaluación general del trabajo de las escuelas (...) generalmente podía surgir no solo del punto de vista eh, profesional, didáctico sino también del punto de vista humano cosas que pudieran haber ocurrido, hechos que se pudieran haber dado ¿viste?. Conflictos pequeños porque eso había que evitarlo Yo era (...) la moderadora (...) Yo tenía que buscar la forma de buscar la armonía, el equilibrio. Entonces me manejaba de una manera sutil (...)”*

El estudiante Leandro también recuerda haber recibido en esa instancia una retroalimentación positiva de los directores para mejorar su trabajo con los jóvenes. Al respecto dice *“Y siempre supervisado todo eso por Homero Grillo y Weyler Moreno fundamentalmente. (...) Ellos a veces nos hacían retroceder o cambiar la opinión o el plan de trabajo que hubiéramos hecho nosotros. Nos hacían cambiar porque consideraban que no era el adecuado o que podía haber otro mejor. (...) Y en eso era bastante contundente era este muchacho Weyler. Weyler era más preciso ¿no?, más puntual.”*

Sólo la estudiante Verónica recuerda el apoyo pedagógico de dos delegados del sindicato que regularmente participaban en las evaluaciones. Al respecto dice: *“(…) a esas evaluaciones venían muchas veces autoridades de primaria por ejemplo y jefes del gremio también, de los*

*dirigentes del magisterio. (...) (los) dirigentes gremiales eran invitados a participar con voz sin voto por supuesto, pero nos daban un poco las pautas.*”

### El apoyo con recursos de la Inspección de Escuelas de Canelones

La Inspección de Escuelas de Canelones, según la secretaria, los apoyó económicamente. Esos recursos los destinaron para la compra de material bibliográfico actualizado. Desde su punto de vista el apoyo económico fue muy importante por las dificultades permanentes que tuvo el Instituto en este aspecto. Sobre esto ella dice “ A pesar de ser todo precario porque teníamos que, a veces, juntar dinero para comprar cosas es decir porque las partidas no nos llegaban a tiempo teníamos que nosotros mismos poner algo. Pero de cualquier manera tuvimos la oportunidad porque la inspección de escuelas de Canelones nos proporcionaba materiales entonces comprábamos todo lo último en libros de Educación Fundamental, de Ciencias de la Educación, de todo lo que fuera la parte pedagógica y didáctica. Teníamos todo lo último, (...)”

## 2) DIMENSIÓN INTEGRACIÓN CULTURAL AL MEDIO INMEDIATO

Observo que la institución estuvo fuertemente integrada al medio ya que los estudiantes siempre estuvieron cercanos a las demandas de aprendizaje y promovieron actividades en función de ellas con el grupo de jóvenes, los productores, las escuelas de práctica y los padres y madres de alumnos de las escuelas adscriptas.

### La construcción de las demandas con método científico

De acuerdo con Leandro el primer contacto de los equipos de estudiantes con los alumnos fue para la evaluación diagnóstica inicial de las necesidades de cambio Al respecto dice: “Hacíamos trabajo de campo, (...) hacíamos encuestas, (...) Visitábamos, visitábamos, la comunidad (...) Primero en general, para entrar bien y no causar malestar en el vecino. Empezábamos en los hogares que teníamos alumnos, en los hogares de los alumnos. Para ver, para hablar con los padres, cómo eran los muchachos, cómo en fin. Y ya entrábamos a un problema social. Ya entrábamos a la casa, ya entrábamos a observar a mirar las costumbres, la manera de hablar, las posibilidades económicas.”

De acuerdo con Josefina el propósito del trabajo investigativo de las condiciones del entorno familiar era beneficiar al niño. Al respecto dice : “ ... visitar a los vecinos porque no era obligación, porque entendíamos que era una buena forma de vincularnos con el hogar, en beneficio del niño ¿verdad?. De conocer en qué condiciones. (...) ahí era el maestro como investigador social y como trabajador social y ahí había que ponerse las pilas y hacerlo bien ¿no? es decir con técnicas. (...) con sentido en lo que estábamos haciendo. ”

De acuerdo con Leandro los resultados de los estudios, concretado en un proyecto de mejora, eran devueltos a los grupos de padres y vecinos para la toma de decisiones sobre las actividades a realizar. Al respecto dice: “Y segundo que uno ve y lo que considera que puede ser una necesidad del vecindario, la expone. Y si el vecindario la siente, la toma ¿eh?, la recepciona bien. Y se puede formar un buen grupo de vecinos para salir adelante, así fue que hicimos muchas cosas.”

#### La respuesta institucional a los problemas de salud para favorecer el desarrollo integral del niño

Leandro recuerda las actividades con padres y madres de alumnos de escuelas y en el vecindario de mejora de la evacuación de excrementos. Según él era una necesidad sentida que fue tomada con entusiasmo “(...) hicimos muchas cosas. Los cuartos de baño, cuarto de baño no, nosotros le llamamos las letrinas, las letrinas ¿eh?. Que en general en el campo no existían ¿no?. La letrina era (...) hacer una casilla con una plancha y eso se vio que fue una necesidad que se sentía, la sentía la comunidad porque salieron cualquier cantidad de trabajo, cualquier cantidad”

Para él el impulso a la incorporación de las verduras en la dieta familiar durante las campañas de huertas familiares fue otra de las actividades realizadas para la mejora de la salud del niño. Al respecto dice “En la campañas de huertas familiares sí, (...) No solamente ayudando y llevando semillas sino además viendo las bondades ... de las distintas verduras (...) que no se conocían, o se conocían poco o no se usaban directamente. La ensalada prácticamente no se usaba y te estoy hablando de cuarenta casi cincuenta años ya, no no es mucho ¿no?.”

La estudiante Verónica recuerda las actividades realizadas con clubes de madres para conservar alimentos. Al respecto recuerda “Hubo lugares que se hicieron actividades con



*clubes, clubes de madres, con clubes de ex alumnos y entonces ahí se hicieron, se llevó adelante todo lo que nos enseñaba Izquierdo la conservación de productos”*

La secretaria y docente de preparación y uso de material audiovisual pondera la integración y protagonismo de los padres junto al maestro para sustentar la educación de los hijos “ los hacíamos sentir partícipes de que ellos eran también integrantes del grupo de la escuela para que conjuntamente con los maestros pudieran ayudar a la formación de los niños. Es una tarea así, que si vos la mirás (suspira) que se ha perdido totalmente”

Estudios actuales señalan la correlación positiva entre las variables de apoyo familiar, esfuerzo escolar y rendimiento. Los resultados obtenidos mostraron que el esfuerzo escolar esta influido de manera positiva por el apoyo de los padres a sus hijos y el nivel de autoestima del alumno.

Diseñar acciones que favorezcan la integración de padres y madres para que brinden apoyo al programa escolar y sustenten la educación de sus hijos e hijas con los maestros son necesarias. El rol de la familia en la estimulación adquiere una singular importancia, ya que ellos son los más cercanos educadores de los niños, los principales transmisores de la experiencia, y los que con mayor afecto se relacionan con los niños y las niñas. Por esto se hace necesaria su participación en lo pedagógico junto a los maestros y por qué no educar a la familia, ya que no en todos los casos está preparada para ofrecerle a sus hijos la oportuna estimulación.

#### La respuesta a las necesidades organizativas y de salud preventiva en los jóvenes



El estudiante Leandro recuerda haberse responsabilizado junto a otra compañera en organizar una comisión juvenil del vecindario del Instituto. Al respecto dice: “ Yo me dediqué más que nada en aquel tiempo al trabajo con los jóvenes. Además yo me acuerdo que Weyler dijo que habían dos personas una compañera y yo, que teníamos más afinidad con los jóvenes. Entonces él como no quería descuidar el trabajo con los jóvenes, no quería que nos fuéramos para otra escuela”

Para el estudiante Pedro los juegos al voleibol con los jóvenes por las tardes fue la actividad recreativa que hicieron. Al respecto dice: “(…) te digo que había buena convivencia había, teníamos nuestra recreación. Sobre todo con los jóvenes jugábamos, se jugaba voleibol de tardecita. Que yo con mucho orgullo a mis nietos les muestro que tengo una medalla que salí campeón de voleibol. Hasta ahora la conservo.”

#### La respuesta a los problemas productivos

La institución promovió el valor del cuidado medio ambiental. Según el recuerdo de la estudiante Verónica el instituto prácticamente era en un centro de asesoramiento técnico al productor, por la credibilidad que había generado el director en los productores. Al respecto recuerda “Después Grillo en el poco tiempo que estuvo ahí ya se había perfilado como un líder en la zona. Era un hombre de consulta, venían a consultarlo.(…) Técnicamente claro porque muchos ya sabían su experiencia, su trabajo allá cerca de Minas, donde él había estado, allá en este Estación Ortiz, ahí.(…)”

El estudiante Leandro recuerda que los estudiantes también orientaron técnicamente a los avicultores Dice al respecto. “(…) Y algo de avicultura donde había algún gallinero se daba algunas indicaciones para mejorar la calidad del trabajo, ¿no?”



La estudiante Josefina recuerda como actividad preventiva en sanidad animal la vacunación de gallinas en el vecindario. Sobre ello expresa “Cuando salíamos en el “cachorro” que era el trac, cachorro era el tractor, esperate ¿cómo se llamaba el camión?, ahora me olvidé de los nombres. El camioncito todos atrás, en unas madrugadas heladas, a vacunar gallinas, por ejemplo, a la casa de los vecinos.(…) para prevención de epidemia”



La estudiante Verónica recuerda las actividades de poda para la mejora del crecimiento armónico y la fertilidad de árboles frutales. Sobre ello dice *“(…)Después la poda. Allá en el instituto eran muy muy nuevos los árboles frutales pero íbamos a establecimientos de la zona a podar, a podar árboles frutales”*

### La respuesta a los problemas de las Escuelas adscriptas

Material de lectura para niños de escuelas favorecedor de la identidad rural era un material del cual carecían las escuelas. La secretaria y docente de preparación y uso de material audiovisual recuerda la creación de libros de lectura de esa calidad por equipos de estudiantes del Instituto. Al respecto dice *“(…) se hacían equipos, formaban el equipo para primer año, para segundo año, para tercer año, se hacían las cartillas. Entonces eso se usaba en las escuelas. Lo aplicábamos en las escuelas y lo evaluábamos. Y entonces eso servía. (….)Hicimos, hicimos no solo cartillas sino folletos y además hicimos hojas informativas y además hicimos libritos de lectura, para, para la clase para las clases.”*

### 3) DIMENSIÓN BUENA RECEPTIVIDAD DEL INSTITUTO EN EL MEDIO

Desde mi punto de vista los actores docentes y estudiantes construyeron indicadores de una muy buena receptividad del trabajo del Instituto en el vecindario y una buena receptividad de los maestros y directores de escuelas adscriptas.

#### 3.1) Indicador muy buena receptividad del vecindario

En la percepción de los estudiantes y docentes, el trabajo educativo de los equipos de estudiantes en el vecindario tuvo una muy buena receptividad ya que:

De acuerdo con el estudiante Leandro la recepción del trabajo del Instituto fue muy buena. Al respecto expresa *“Sí, sí, buena, buena. Sí, había recepción. Cuando vieron que había trabajos que mejorarían la comunidad, hubo muy buena recepción”*

La estudiante Verónica recuerda que los padres y madres de una de las escuelas se entusiasmaron con el trabajo de los estudiantes a pesar de la obstaculización del director. Al respecto dice *“Entonces al final hubo que salir un poco de la zona para porque la gente empezó a entusiasmarse”*

Ella también percibe el reconocimiento de los productores al liderazgo del director del instituto por su credibilidad técnica y carisma personal. Al respecto dice *“Después Grillo en el poco tiempo que estuvo ahí ya se había perfilado como un líder en la zona. Era un hombre de consulta, venían a consultarlo.(...) Y otros porque bueno yo que se él con su forma de ser y viste que claro ellos iban (...)”*

La estudiante Josefina juzga la buena imagen del instituto y el gran respeto del vecindario de las escuelas adscriptas al trabajo del estudiante. Sobre ello dice *“El instituto sí era bien visto sí, era muy respetado. Nosotros nunca tuvimos problemas con los vecinos de las escuelas que trabajaban con el instituto. Y eso que la inserción del instituto era nueva, nueva, nueva (...) ellos entendieron que nosotros éramos alumnos del instituto para aprender a trabajar mejor con el medio rural”*

### 3.2) Indicadores de buena receptividad de las Escuelas Adscriptas

En la percepción de los actores los directores y maestros de las escuelas reaccionaron de manera diferente frente a las propuestas de trabajo educativo del Instituto en el medio. Con lo cual se puede fácilmente inferir una receptividad o rechazo subyacente. El indicador de buena receptividad de las escuelas se explica promediando las opiniones de muy buena receptividad de la mayoría de las escuelas en las propuestas de trabajo educativo del instituto en el vecindario y las opiniones de rechazo de algunas escuelas

De acuerdo a la Secretaria las escuelas se involucraron y participaron en los proyectos del Instituto. Al respecto ella dice *“las escuelas que estaban alrededor del Instituto que trabajaban con nosotros, los maestros que estaban allí incluso, que eran los maestros de la escuela, trabajaban con nosotros, venían a las reuniones nuestras. Planificaban con nosotros. Era bárbaro (...)Y ellos mismos promovían las reuniones con la gente para que la gente participara.”*

Para la docente de Recreación en cambio las actitudes oscilaron entre la aceptación y el rechazo al trabajo del instituto en el medio. Respecto de esto último ella dice “El maestro que no estaba dispuesto que lo hacía por obligación digamos porque habían adjudicado a esa escuela para que formara parte de la experiencia, aceptaba a los maestros que iban y que trabajaban con los niños y todo. Y ponían lo que podían poner, no más. (...)”

Ella opina lo siguiente de las escuelas receptoras del instituto “Pero el que, que estaba compartiendo ese ponía más, seguro(...). Sí. Hay quien aceptaba ... participando (...). Si ya una vez que la escuela formaba parte del instituto ya todos los vecinos sabían y los maestros como estaban participando de una manera no impuesta digamos, era más flexible para todo ese tipo de cosas.”

Desde el punto de vista del estudiante Pedro las escuelas aceptaban bien al instituto. Al respecto dice “Sí, sí, esa era una de las cosas que más cuidado teníamos. Sí aceptaban bien y me parece que hasta ahora deben tener buenos recuerdos, sobre todo de Grillo. Se relacionaban bien sí.”

En las valoraciones de la estudiante Josefina hubo escuelas con las cuales las relaciones fueron problemáticas y aquellas con las cuales predominó un muy buen relacionamiento. Respecto de las primeras ella dice “Bueno, yo no se, en general no hubo, había problemas sí, había problemitas, pero dependía del director, ¿verdad? Que tenía la escuela. Pero en general, en general no había problemas graves. Es decir, no era lo ideal, no eran escuelas con egresados del instituto, hubiera sido lo ideal

Ella recuerda que otras escuelas primó una muy buena relación. Al respecto ella dice “Muy buena, muy buena. La respuesta estaba dada en los actos que se hacían, primero mucho no porque no nos daba el tiempo, pero por ejemplo a fin de año o algún acto celebratorio de una fecha determinada. Nosotros nos plegábamos ...,también a los actos que realizaba la escuela, (...) que funcionaba, compartíamos el edificio. (...)

En la perspectiva del estudiante Leandro la escuela en la cual hizo la práctica tuvo una actitud favorable. El lo recuerda de la siguiente manera “Nosotros tuvi, yo en eso tuve más, si bien me hubiera gustado estar en otra escuela tuve privilegiado por estar ahí. Esa escuela era más

*accesible que las otras yo te digo yo tuve la suerte de estar en esa escuela, que ya había una determinada actitud, pero de cualquier manera es uno de los factores favorables (...)*”

Sin embargo el percibe que la mayoría de los maestros se resistieron. El lo expresa en estos términos “*En general todas las escuelas, todas las escuelas que estaban dentro del área de trabajo del instituto se resistían, se resistían al trabajo del becario (...)uno de los temas que en casi todos los equipos que tuvo los becarios, fue la actitud del maestro ¿no?. Que no todos nos recibían de la misma manera ni ni con los brazos abiertos, al contrario algunos a regañadientes.(...) mucha gente se ponía a la defensiva pensando de que uno lo iba a perjudicar ¿no*”

La estudiante Verónica juzga que los estudiantes en algunas escuelas pudieron trabajar muy bien con su proyecto integral de trabajo educativo. Al respecto ella dice “ *Pero con algunas escuelas se trabajó muy lindo, (...) A veces autorizaban viste, inclusive hasta gente que dio la llave de la escuela y todo si no podía venir. “*”

Igualmente recuerda la oposición de un director al trabajo educativo con los padres y madres con las siguientes palabras. “*Hubo algún poco de resistencia de las escuelas de la zona, en alguna. (...) Yo me acuerdo, (de un director ) (...) que era una persona muy resistida en la zona él como director y demás y entonces y él se oponía,(...)*”

En conclusión y de acuerdo a los dos indicadores infiero una buena receptividad al trabajo del instituto en el medio.

#### 4) INDICADOR DE BAJO CONTROL DE LA SECCIÓN EDUCACIÓN RURAL ORGANISMO EN RELACION DE DEPENDENCIA JERÁRQUICA

Solo la estudiante Verónica juzga el margen de libertad del Instituto con el organismo jerárquico Sección Educación Rural. Al respecto dice: “ *A mí me parece como que en forma paulatina y muy incipiente pero, no te voy a decir que había una autogestión del instituto.(....)*”

## 5) LA CRISIS DEL PROYECTO DESDE LA VOZ DE LOS ACTORES

### 5.1.- Hechos Indicadores de la crisis en la percepción de los actores

Desde le punto de vista de la autoridad de la Sección Educación los hechos que determinaron la crisis del proyecto fue cuando el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal resolvió en diciembre de 1960 suspender el proyecto. De acuerdo con él ante las demandas de aumento de los recursos para el proyecto, fundamentalmente para atender el problema del predio, la falta de recursos económicos y solucionar la precariedad contractual del personal docente, este organismo resolvió interrumpirlo. Acerca de esto él afirma *“Yo creo que había algunas limitaciones (...) Siempre se plantea el problema de los recursos. (...)El mismo problema nosotros lo vivimos en La Mina. Como en el momento en que esto se podía haber resuelto porque el instituto logró figurar en el presupuesto presentado (...) a las Cámaras, y todo esto quedó en nada por decisiones tomadas por el Consejo de Primaria en diciembre de 1960, entonces este problema se resolvió por la vía de la extinción. Ese fue el momento. Sí ”*

En la perspectiva de la Secretaria y docente de Preparación y uso de material audiovisual el llamado a concurso a grado 2 para proveer el cargo de dirección del Instituto por parte del nuevo Consejo fue el hito de la crisis del proyecto. Ella lo relata del siguiente modo *“ Al año siguiente en el año sesenta y uno iban a empezar los cursos pero justamente había cambiado el Consejo (...) Cuando estaba ...Echeverry casi seguro, y llaman a aspiraciones para el cargo de director del instituto normal rural. Y tenía que ser maestro de segundo grado. Y Grillo, Homero Grillo, era de primer grado, maestro de, que no tenía nada que ver el maestro rural con segundo grado, nada que ver.*

Para la estudiante Verónica el inicio de “los tiempos difíciles” para el movimiento magisterial lo ubica a principios del año 1961 con la renuncia del director Homero Grillo. Al respecto ella dice *“Ya se venían, ya se venían épocas difíciles, porque viste que todo eso fue en el sesenta y uno. El último curso fue el de nosotros (...) en el sesenta y uno fue cuando renuncia Grillo y creo que eso fue como en marzo, o sea bastante a principio de año.*

El estudiante Leandro valora la resolución de interrupción del proyecto del Núcleo y el Instituto por parte del Consejo como el momento de mayor tristeza e injusticia vivido por él. Sobre ello él dice *“(…) el momento más triste, más tenso, más injusto fue en el año sesenta y*

*uno cuando la resolución del Consejo borra de una plumada borra todo el trabajo que se había hecho en el Núcleo y en el Instituto Normal. Eso trajo como motivo la renuncia de Soler al Núcleo y la de Grillo en el Instituto. Y con eso se vino abajo todo. Todo lo bueno que se había hecho y la esperanza que había para seguir haciéndolo se vino todo al suelo. De un día luminoso pasamos a una noche muy oscura.”*

En la valoración de Josefina las presiones inteligentes del Consejo a la renuncia de Grillo y Soler fueron los hechos que marcaron la muerte del proyecto. Con voz de rabia relata el proceso expresando “*¡ah!, de la triste, del triste acontecimiento de la renuncia forzada de los, de la gente de educación rural, (...) Cómo actuaron para que Soler tuviera que renunciar. (...) A Soler le hicieron todo un trabajo para que renunciara a los Núcleos con mucha habilidad. Y a Grillo le fue más fácil para ellos porque pusieron como condición que fuera un maestro de segundo grado y Grillo no era maestro de segundo grado. Que me río del segundo grado, aunque me da bronca naturalmente porque no sirve para nada, nunca sirvió para nada el segundo grado. (...) encontrar(ron) ese motivo para sacarlo.”* Termina el relato traduciendo las vivencias del proceso “*Fue muy doloroso, muy doloroso. Más la forma. Pero ya veíamos, es decir, era como la crónica de una muerte anunciada”*

Desde la perspectiva de Pedro el hecho de cerrar el instituto y sacar a Grillo a impulso del consejero Echeverry Boggio fue junto al desmembramiento de la Sección Educación rural los hitos de la liquidación del proyecto del magisterio rural. Dice al respecto “*(...) de parte del gobierno mismo (...) Se deshizo eso y tiraron la Sección de Educación Rural, cerraron el Instituto Normal Rural, lo sacaron a Grillo (...) Si alguien que quiso perjudicar al instituto fue el amigo Echeverry Boggio. Fue el que más daño hizo, el que trató de liquidarlo más.”*

En síntesis en la memoria colectiva existe consenso que la crisis por interrupción fue provocada por resoluciones del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Donde existen diferencias es en la ubicación temporal ya que uno valora la resolución del Consejo de diciembre de 1960, la mayoría la ubica en los primeros meses del año 1962. Asimismo existen valoraciones diferentes del hecho en si mismo: para el miembro de la Sección Educación Rural fue una extinción ante las demandas de aumento presupuestal, para la Secretaria es el llamado a concurso para el cargo de dirección del instituto a grado dos, para el estudiante Leandro borrar de una plumada al Núcleo y el Instituto, para la estudiante Josefina fueron las presiones inteligentes del Consejo para que Grillo y Soler renuncien, para el



estudiante Pedro cerraron el Instituto, sacaron a Grillo y tiraron la Sección de Educación Rural.

## 5.2.- Causas percibidas de la interrupción del proyecto

En el razonamiento de la autoridad de la Sección Educación Rural fue el miedo de los sectores dominantes del campo, que en ese momento gobernaban el país, a la función de cambio de la educación. Por otra parte percibe que la sociedad de la época no estaba madura para comprender y defender el proyecto del magisterio de una escuela rural abierta que contribuya al cambio de actitud de los sectores populares frente a sus graves problemas. El maestro lo expresa de la siguiente manera “(...) *el Uruguay en ciertos aspectos es un país profundamente conservador. (baja la voz) Por ejemplo en materia de uso y distribución de la tierra profundamente conservador (...)* esta sociedad no estaba preparada para comprender la importancia (...) (de) una acción del propio Estado y sus funcionarios maestros rurales en la creación de un estado de espíritu de la población rural diferente delante de sus problemas. Entonces eso naturalmente ampara a los miembros de la mayoría de un Consejo que a determinada altura atropella las instituciones que están al servicio de un cambio y dicen “nada de cambio, aquí esto se acabó” vamos a ocuparnos de otras cosas que no provocan el cambio. Y la sociedad (... ) aguanta aquella tropelía.”

Desde el punto de vista de la Secretaria ellos tenían una visión de la educación y del maestro como factor de cambio cultural y de un ciudadano responsable, según ella, ambas opuestas a la del gobierno. Ella expresa que en esa época era el sentimiento del magisterio rural y sus líderes: “el maestro se sintió como, cómo te voy a decir, no obligado sino que sentía la necesidad ..., de que la comunidad fuera parte o se integrara a la escuela, que la escuela se integrara a la comunidad y hubiera un intercambio permanente.(...) las autoridades lucharon como Julio, como Brayer y como Prada, Miguel Soler, Grillo. Esta era gente que se había dedicado(...)(en) crear conciencia en los maestros que a su vez la crearán en la gente de que podíamos modificar las cosas y no dejarse llevar. Nosotros decíamos “no dejar llevar a la gente como rebaño”, engañados y decirles cualquier cosa para que.... Entonces uno tenía una visión del país completamente distinta (...) nosotros buscábamos (...) que la escuela se

*insertara de tal manera en la comunidad que fuera un promotor de desarrollo. Que el docente fuera no sólo no solo el docente dentro de la escuela sino fuera de la escuela*”

La estudiante Verónica evalúa la ideología de derecha del partido nacional, manifiesta entre otras cosas en el miedo a la función liberadora del maestro y a la acción coordinada de los maestros como el factor explicativo de la interrupción del proyecto. Al respecto ella dice “(...) pienso yo que fue un poco el, determinadas orientaciones políticas el temor que inspiró esa acción un poco coordinada de los maestros, (...) hubo mucho desacuerdo con algunos de los principios de la educación rural que están formuladas ahí en el programa. Cuando se hablaba de la comunidad. (...) Pero a mí me parece, (...) que la política del partido nacional no fue (...) tan tan liberal como era la del partido colorado. Nosotros (...) somos todos herederos de lo que era Luis Batlle, y el batllismo, todas las leyes y las cosas. (...) Esa concepción de la función de la educación (...) la amplitud que se le daba desde los gobiernos colorados (...) empezó (...) como a reducirse y el miedo a la función del maestro como liberador, como, yo pienso, empezó un poco a profundizarse en la época de los blancos Y fueron más de derecha. Derechizaron. Empezaron a derechizar todo, empezando por (...) la reforma cambiaria y todo lo de Azzini (...).”

El estudiante Leandro no percibe con claridad las razones de la interrupción se inclina más a pensar en razones de envidia e incapacidad técnica. Al respecto él dice “(...) cuando estaba el consejo blanco nacionalista no puedo entender cómo hicieron eso, no puedo entenderlo. Hasta ahora no tengo explicación para decir por qué lo hicieron, no se si ignorancia, envidia, no se que fue. Pero evidentemente que esos muchachos los del consejo más los diputados terminaron con la enseñanza.”

En la percepción de Josefina el miedo del partido nacional a perder la base social de apoyo político fue la razón. Al respecto ella dice “Hay unas razones políticas. Era, era, las autoridades (...) ellos sabían que había un potencial ahí de, de gente que, que veía las cosas de otra manera, que posiblemente pudiera o no pudiera incidir en la forma de pensar (...) La gente de campo, que era el baluarte, no te olvides, baluarte del partido político que en ese momento estaba en el gobierno, ¿no?” (...) y eso fue lo que incidió para que ellos tomaran esa determinación de que de buenas maneras la gente se fuera.”

Desde el punto de vista del estudiante Pedro la decisión del gobierno fue una reacción de miedo al cambio por imaginar una peligrosa fuerza revolucionaria en el grupo de la Sección Educación Rural. Esto lo interpreto a partir de sus expresiones: “*Y yo pensaba que porque molestaba por todo lo que estaban haciendo, evidentemente (...) Le voy a decir una cosa a Grillo y a toda esta gente lo sacaron porque decían que era comunista. (...) Y molestaba por (...) la orientación, por todo lo que molestó la educación rural, (...) el núcleo de La Mina, (...) la Sección Educación Rural. (...) Ya empezó me acuerdo en el parlamento, (...) el lío no sé por la revista “El Grillo” (...)) porque aparecían determinados artículos. Es decir me parece que todas esas cosas se inscriben en un tipo de de reacción hacia algo que quiere modificar cosas, ¿verdad?. Como el hecho del macarthysmo que se produce de llamar “comunista” a todo los que querían cambios sin ser comunista (...) Es decir, era una cosa que se inscribe en un contexto general cuando se quieren cambiar las cosas.”*

En síntesis en la memoria colectiva existe consenso en percibir el miedo al cambio en la función de la educación como factor explicativo de la decisión del Consejo de interrumpir el proyecto educativo de la Sección Educación Rural. El director de la Sección Educación Rural, la Secretaria y docente de preparación y uso de material audiovisual y la estudiante Verónica acuerdan en valorar el factor miedo al cambio en la función de la educación, el estudiante Leandro atribuye las razones a la incapacidad política y malas intenciones, Josefina al miedo del partido nacional a perder la base social de apoyo político del campo y Pedro el miedo a la revolución social.

### 5.3) La percepción de las defensas grupales

La autoridad de la Sección Educación Rural recuerda tres hechos: el acto del Paraninfo de desagravio y la fundación del Icer, la creación de la comisión especial de defensa de la Educación Rural de la Federación Uruguaya del magisterio y las movilizaciones de los maestros de las Instituciones que formaban la Sección Educación Rural.

Respecto del acto del Paraninfo recuerda lo siguiente “*Realizamos actos importantes hay que recordar uno muy serio, muy, de mucho peso y de mucha emoción en el Paraninfo de la Universidad en el que justamente como respuesta el magisterio dice “puesto que nos eliminan herramientas para nuestro, para el desarrollo de nuestra actividad al suprimir la*

*sección educación rural nosotros crearemos nuestra herramienta” y nace el Instituto Cooperativo de Educación Rural. ”*

Recuerda además la creación en la FUM de la comisión de Defensa de la Educación. Al respecto dice “ (...) la Fum creó una comisión especial para la defensa de la Educación Rural. De manera que gremialmente dentro de nuestro sindicato unitario que es, era y es, la Fum teníamos una comisión especial que procuraba eso.”

En tercer lugar las movilizaciones del personal de la Misiones, del Instituto Normal Rural, los Agrupamientos Escolares y del Núcleo Experimental. Sobre ello dice “(...) todos aquellos trabajadores que habían trabajado por una escuela rural diferente (...) como el centro de Misiones, la gente del Instituto Normal, de los Agrupamientos Escolares, de las misiones socio-pedagógicas, la gente de La Mina que ya tenían una trayectoria de labor común que permitía naturalmente la organización de la reacción al atropello que era objeto por parte del Consejo de Primaria.”

La Secretaria y docente de Preparación y uso de material audiovisual recuerda la renuncia del cuerpo docente del Instituto y el acto del Paraninfo. Respecto de la decisión del grupo docente del Instituto ella dice: “Entonces nosotros apelamos, no nos dieron corte y entonces qué hicimos. Renunciamos todos los profesores del Instituto, (...) Nos aceptaron la renuncia.(...) nos sentimos bárbaro, es decir, nos sentíamos muy bien, muy bien, en el sentido del apoyo, de la colaboración, de la solidaridad. Fue algo fantástico.”

Entre las razones de la renuncia del grupo docente ella valora lo siguiente “Pero también (...) Nosotros formamos un equipo que teníamos las mismas las mismas es decir proyectábamos lo mismo hacia el futuro.(...) nosotros habíamos integrado un grupo que tenía una cantidad de propuestas.”

En relación con el acto en la Universidad de desagravio y fundacional del ICER ella recuerda “después (...) Brayer, Prada, Soler todos hacen un acto de desagravio en la Universidad y es cuando se forma el Instituto de Educación Rural y nombran a la Comisión Asesora y con Julio Castro también, Yolanda Vallarino, estaba toda esa gente los que vamos a ser los

*integrantes del equipo de trabajo del Instituto(...)fue un acto vibrante, una cosa impresionante.”*

La estudiante Verónica recuerda que frente al dolor la respuesta fue la creación del Instituto Cooperativo Rural para darle continuidad al apoyo para el mejoramiento profesional del maestro de todos los departamentos del país. Al respecto ella dice “Ahí el dolor tremendo y la respuesta. Buscar una respuesta. Y ahí es donde se crea el Icer, el instituto cooperativo de educación rural pensando con a través del impulso de los maestros y realmente se llegó a muchos maestros. Mirá que el Icer se organizó. Teníamos los asociados en todos los departamentos. Teníamos la producción de material, todos los libritos ....”

De igual modo Leandro recuerda el nacimiento del Icer. Al respecto él dice “Y en respuesta a esas resoluciones del consejo de terminar con todo nació el Icer, el Icer que estuvo a cargo de Homero Grillo. Creo que como diez, quince años estuvo Grillo.”

En la percepción de la estudiante Josefina la creación y el gran apoyo al Icer de los egresados del Instituto Normal Rural representa el triunfo institucional. Al respecto lo valora en los siguientes términos “Sí no, lo del paraninfo te lo sintetizó así. En que fue una reunión, lo recuerdo a Julio Castro hablar, a Grillo sentado, se paraba pero toda aquella gente ¿no?. Todo, todos, en fin, creo fue como una condensación ¿verdad? de todo, ¿no?. Para mí ese, ese fue el triunfo más grande de la institución. (...) la mayoría éramos egresados del instituto normal rural, luchando por lo nuestro.”

En la percepción de Pedro, en cambio, si bien valora las reuniones en el Instituto y el acto de la universidad subraya el hecho de haber subestimado la posibilidad de interrupción del proyecto por parte del Consejo. Dice acerca de ello “Bueno nosotros tuvimos algún tipo de reunión ahí, después incluso en la Universidad. Me acuerdo de eso de un acto que hubo en la Universidad y de alguna reunión, (...) Fue preparado todo con inteligencia, uno subestimó las cosas Subestimamos mucho las cosas de que podían pasar y no creer y sin embargo pasaron.”

Con sentimiento de derrota reconoce que a pesar de haber recibido el apoyo del magisterio organizado, la decisión tomada por el Consejo no pudo ser revertida. Al respecto él dice “ Por más que la federación apoyó pero no fue una cosa así de que tuviera mucho peso. Y bueno.”

En síntesis existe consenso en la fundación del Icer como la respuesta defensiva de los maestros rurales por la interrupción del proyecto. La autoridad de la Sección Educación y el estudiante Pedro valoran el apoyo de la Fum a través de la Comisión de Defensa de la Educación rural y la Secretaria y docente de preparación y uso de material audiovisual percibe la renuncia del cuerpo docente como respuesta al agravio del Consejo. En mi interpretación el magisterio rural quedó relativamente solo o le faltó más apoyo en la defensa del proyecto.

#### 6) Interpretación a nivel simbólico

La institución como espacio comunitario que simbolizaba los espacios de la escuela del estudiante. La mayoría ahora con capacidad de respuesta y de demanda. Los estudiantes como los docentes fuertemente convocados por la energía de cambiar las condiciones, para preservar a todos y crear comunidad rural para una mejor vida, y para cumplir desde su posición de maestros, con los valores de responsabilidad, justicia e igualdad. Fue un intento de reparar el daño moral e intelectual histórico, causado por la sociedad y por la escuela.

Grupos de maestros en la búsqueda y en la conquista de una identidad renovada como “maestro rural”, como un bien a través del cual la escuela podrá construir nuevas relaciones, y transformarse en un lugar donde los niños y las familias y la comunidad toda podrán hacerse del conocimiento, la cultura y de la asistencia que le permitan el autoabastecimiento.

Ellos con su actitud fueron percibidos como con propósito de “revolución social” y generaron el miedo de los sectores dominantes del medio rural, representados por el nuevo gobierno, el cual optó por “aniquilar” cualquier intento de cambio cultural en su base social de apoyo

#### 7) A nivel profundo:

El proyecto de formación fue una respuesta al drama de la escuela del medio rural con una educación “de la ciudad” que lo excluía, lo rechazaba, lo negaba. Detrás de él el drama social del rancherío, la emigración, la explotación y el analfabetismo, los problemas de trabajo, del alcohol como efecto del sufrimiento causado por el aislamiento social. Por ello el proyecto

reivindicó el mandato artiguista de “la tierra para el que la trabajó” como forma de resolver el drama de la gente de la tierra, sus problemas alimentarios, de salud, de recreación, de educación y vivienda

Este problema era hablado a través de la palabra de los hijos/hijas de maestras rurales, de empleados públicos, de productores, los jóvenes maestros y maestras que buscaban una vida mejor como “maestros rurales” y no como “de la ciudad”.

Ellos se dieron cuenta y se hicieron cargo de darle un nuevo sentido a su identidad elegida de “maestro rural” a través de una formación distinta pero al mismo tiempo negada y ocultada por el “maestro urbano”. Fue una lucha actualizada en otros términos del sometimiento histórico del campo a la ciudad y del mandato artiguista de privilegiar a “los más infelices”.

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSIONES

#### 1) LAS CONDICIONES EXTERNAS

En el contexto latinoamericano observo la consolidación de tres tendencias dominantes negativas favorecedoras de la inequidad social.

En la dimensión política el giro hacia gobiernos de tipo conservador probablemente como respuesta a la temida y a la vez odiada revolución cubana. En la dimensión económica la sustitución del modelo de Estado Social de la década de 1950 por un modelo liberalizador de la economía y profundizador de la dependencia con el Fondo Monetario Internacional, trajo aparejado la profundización de la crisis económica de mitad de la década de 1950.

En la dimensión educativa observo la tendencia a la inequidad ya que la crisis era más profunda en el medio rural que en el urbano. Entre los indicadores explicativos observo el elevado número de analfabetos mayores de 15 años que afectaba fundamentalmente las áreas rurales. Casos extremos Haití con un 95% de analfabetos Bolivia 85% o 70% o Brasil con un 50% y Chile y Uruguay con un mejor desempeño educativo en tanto los analfabetos alcanzaban en esos países al 20% y un 9% de la población respectivamente. Un segundo indicador, una tasa de retención baja en términos comparativos con el medio urbano. El caso paradigmático de Colombia en donde el 28% de los alumnos del primer año del medio urbano llegaban a 6º año, en tanto que en el medio rural lo hacía sólo el 8%

Observo por último el indicador consolidación de una política educativa pública que priorizó y subvencionó la expansión del servicio de educación privada y religiosa en detrimento del servicio que ofrecía el Estado, en el grupo de países compuesto por Argentina (1958-1962) Brasil (1946-1964) Centro América y el Caribe

#### Tendencias de equidad social

Como tendencias positivas observo el triunfo político de las revoluciones en Cuba (1959-1960), Bolivia (1952-1954) y el gobierno liberal del período neobatllista en el Uruguay (1947-1958) cuyo propósito fue priorizar la reducción de la pobreza y el mejoramiento del nivel de calidad de vida de los sectores populares con medidas que incluyeron la rebaja de la luz, alquileres, distribución de tierras, nacionalización de las minas, entre otras medidas.



## Tendencias de equidad educativa

En el grupo de países integrado por Colombia (1951-1963) Chile (1945-1964) Cuba (1959-1961) Bolivia (1952-1964) y Uruguay observo la consolidación de la tendencia de una política pública de equidad en el medio rural sustentada en un modelo de educación técnica o para el trabajo, orientada a la satisfacción de las necesidades educativas para la transformación económica y cultural. Esta tendencia es explicada por la promoción masiva de la alfabetización de adultos, la expansión de las escuelas granjas o escuelas autoabastecidas y el aumento de las inversiones estatales en materia edilicia, material didáctico y formación de maestros en servicio.

## Uruguay

### Tendencias de inequidad en la coyuntura de 1960

A nivel económico observo la consolidación de la tendencia de inequidad en la distribución del peso de la crisis entre las clases sociales. Si bien el gobierno optó por una política económica neoliberal protegió a los productores rurales agro- exportadores, otorgándole un tipo de cambio del dólar que le aseguró el valor de 1951, que fue la mejor época.

Las clases medias y bajas sufrieron por la devaluación de la moneda el impacto de una alta inflación ubicada en el 36% anual, la duplicación del valor de la canasta familiar entre 1955-1960 que pasó de \$620 a \$1283 y en el caso de los productores la suba estrepitosa de algunos insumos como el alhambre experimentó una suba de un 500%. Por otra parte observo como indicador explicativo de la inequidad económica, la demanda insatisfecha de tierras de unos 72.000 núcleos familiares efecto del abandono del gobierno de la política de distribución de tierras a través del Instituto Nacional de Colonización.

Otros indicadores que manifiestan la situación de crisis son el estancamiento productivo agrario e industrial así como el aumento de la desocupación que pasó del 4% en 1957 al 9% en 1960. La conflictividad social se manifestó en la dura lucha sindical que logró mantener el valor del salario y en la ruptura de relaciones de la Federación Rural con el Colegiado Blanco

A nivel del uso de la tierra observo inequidades estructurales históricas ya que el 2,9% del total de establecimientos usaban el 44% de las tierras en explotación, mientras que el 11% de la superficie la usaban entre 52.000 establecimientos. En términos de personas 54 latifundistas disponían de más hectáreas que 55.000 productores minifundistas.

### Dimensión Social

En la dimensión social observo la consolidación de la tendencia estructural sostenida a la emigración hacia las ciudades por falta de trabajo. En la coyuntura de los años 1956 – 1961 emigraron del campo 24.000 personas

El segundo indicador de inequidad social observado es la tendencia a la movilidad social descendente de las clases medias ya que en esa época aumentaron las clases populares en un 9% pasando a representar el 33% de la población, mientras que las clases altas se mantuvieron en el 5%

### Dimensión política

Observo tendencias negativas ya que durante el colegiado de Echegoyen y Nardone hubo un retroceso en las prácticas de concertación social del período neo-batllista y un endurecimiento en la represión ante la movilización y el descontento social. De acuerdo con Demasi predominaba un “clima de enfrentamiento” que comenzó a instalarse en 1959 cuando Echegoyen tomó medidas prontas de seguridad contra los trabajadores de Ute ante la amenaza de paralización. En 1960 Nardone llegó a calificar de “condescendiente” a su ministro del Interior Nicolás Storace- por no haber ordenado mayor endurecimiento de la policía, el despido de los huelguistas y el control de las reuniones de los sindicatos a los que visualizaba como el “peligro rojo”

### Dimensión psico-social

El modelo de hombre imperante en el Uruguay de 1960 era de una personalidad individualista atemperado por sentimientos comunitarios con una débil conciencia de los intereses comunes. Esta débil conciencia se manifestaba en la indiferencia de personas y grupos de ser capaces de contribuir desinteresadamente al bien de la comunidad, a excepción de catástrofes como las inundaciones del año 1959.

El sociólogo Ganon observa una falla en la personalidad del uruguay@ ya que contradictoriamente convivían en nosotros sentimientos de amor e ilimitada confianza en el país “Como el Uruguay no hay” o en la “garra charrúa”, con una autopercepción negativa, ya que nos evaluábamos de “haragán”, “indiferente”, “despreocupado”, “cómodo”, “avivado”, “falto de iniciativa”. Según el autor el origen de nuestro carácter estaba en la formación de

nuestra nacionalidad y la vida fácil producida por factores económicos y sociales con la consiguiente despreocupación por el futuro

### Dimensión educativa

Si bien el Uruguay tenía una tasa baja de analfabetos mayores de 15 años del 9% comparada con otros países del continente, existían brechas entre el medio urbano y rural. Si en el medio urbano el porcentaje de analfabetismo oscilaba entre el 2% y el 6% en el medio agrícola ascendía al 12%, en el ganadero al 13% y en zona de frontera oscilaba entre un 18% y un 20%. Los jóvenes y adultos del medio rural eran los más afectados por el analfabetismo mientras que los niños del rancharío sufrían la desnutrición en un 70%.

Otros indicadores de inequidad educativa observadas me permiten hipotetizar que la crisis educativa era más profunda en el medio rural. El indicador desgranamiento o “deserción” entre 1º y 6º presenta grandes brechas entre Montevideo, Interior y medio rural. Si en Montevideo llegaban a 6º año el 60% de los inscriptos en primero, en el interior lo hacía el 39% y en el medio rural el 13%. De acuerdo con el informe del Inspector Brayer asistían a 1ª un total de 15 alumnos y solo 4 alumnos lo hacían en 6º año.

Por último dos indicadores explican las brechas entre Montevideo y el medio rural. En el indicador número de maestros por clase mientras que en la capital el promedio era de 1.8 maestros por clase, en el medio rural 1 maestro tenía 3.2 clases. El segundo indicador explicativo es la diferencia en recursos destinados al rubro de alimentación escolar ya que mientras en Montevideo eran destinados anualmente por niño \$124 en el medio rural se destinaban \$8 pesos.

### Tendencias de equidad social.

Observo esta tendencia positiva originada en el período neo-batllista y heredada por el colegiado blanco de una Estrategia Estatal de Planes Nacionales a nivel Educación Primaria, Ministerio de Ganadería y Ministerio de Salud Pública para intervenir en forma concertada e integral en la reducción de la pobreza y elevar la calidad de vida en los medios rurales.

Esta política social incluyó la promoción de la alfabetización a través de Campañas Nacionales de alfabetización de adultos, el acceso a tierras a través del Instituto Nacional de Colonización, que entre 1945-1955 adquirió 150.000 hectáreas, el acceso al crédito de los

jóvenes del campo a través del Banco de la República, al derecho a la asignación familiar y a la jubilación.

Esta estrategia se articuló con la intervención de entidades públicas – Primaria, Ministerio de Salud Pública e Intendencias- a nivel nacional, departamental y local con entidades privadas para abordar integralmente los problemas de salud a través del combate a la desnutrición crónica infantil, la promoción de la salud y la prevención de las enfermedades en todas las edades.

### Tendencias de equidad educativa

Entre 1954-1960 esta estrategia fue aplicada en forma experimental en el Núcleo Escolar de La Mina con el apoyo de la Unesco. En 1959 las autoridades educativas de la Sección Educación Rural, y luego que el magisterio evaluara su éxito, proyectaron la extensión del modelo nuclear de La Mina y de las escuelas granjas a otras zonas del país. La nueva política educativa para favorecer el desarrollo integral del niño incluyó programas educativos de creación de huertas familiares para mejorar las prácticas alimentarias y nutricionales; de acceso a la identidad cultural rural local; la alfabetización de adultos; la promoción de la recreación y el deporte de los jóvenes y adult@s; la atención a la salud de madres gestantes y del niño; la vacunación; la desinfección de ranchos; mejora de la vivienda; ampliación del servicio de agua a través de la construcción de pozos y el mejoramiento de la salud a través de la construcción de letrinas

Asimismo observo tendencias positivas para la inserción exitosa del proyecto del Instituto Normal Rural. En primer lugar la consolidación de políticas democráticas y participativas del magisterio sindicalizado y no sindicalizado por parte de los sucesivos Consejos de Enseñanza entre 1944-1959 para la elaboración de las políticas educativas. Lo cual tuvo como consecuencia la participación e implicación del magisterio abriendo el debate a todos los actores implicados en todo el período.

En segundo lugar la tendencia a la consolidación de una amplia base social de apoyo al proyecto, conformado por la alianza de inspectores, autoridades, maestros y partidos y sectores políticos. Entre ellos la lista 15, sector mayoritario dentro del partido colorado, el nacionalismo independiente del partido nacional, el partido comunista y el partido socialista.

Entre los factores limitantes de la inserción exitosa del proyecto observo dos tendencias negativas. En primer lugar la falta de apoyo unánime del Consejo con mayoría colorada al

proyecto del Instituto Normal Rural. En segundo lugar, con la asunción de la nueva mayoría blanca al poder en la educación primaria triunfó una línea política educativa que no tuvo como prioridad atender las demandas de los sectores populares, visualizando a aquellos que lo hicieron como los enemigos “comunistas”.

## 2) LAS CONDICIONES ENDÓGENAS FACILITADORAS

### Las biografías

Observo la tendencia favorable de los actores de sentirse fuertemente convocados y motivados por el proyecto de formación en la responsabilidad social. El segundo factor favorecedor la declaración de no-saber como motivo de pertenencia institucional por parte de los estudiantes.

### El proyecto de base

Observo indicadores positivos para verse coronada por el éxito la gestión educativa ya que el enfoque en su política es cooperativa y participativa, con una estructura del trabajo de tipo integrativa en equipos y trébol de tres hojas. Su enfoque de estrategia metodológica curricular es estratégica, sistémica, integrada y unitaria. Todo lo cual crea unas condiciones del entorno de enseñanza-aprendizaje en la organización para que los actores estén motivados y se involucren plenamente en el logro de los objetivos de aprendizaje

En la dimensión de política pedagógica, observo el compromiso de los directivos con modelos de comportamientos éticos por toda la organización ya que su modelo de gobierno de las relaciones entre roles es cooperativo y participativo. Observo un modelo de gobierno institucional de tipo cooperativo por niveles funcionales, ya que la estructura del trabajo en equipos es definida para la función directiva, la docente y la de estudiantes. El segundo indicador positivo una estructura funcional flexible posibilitadora de la utilización de otras habilidades funcionales del cuerpo docente necesarias para la excelencia de la gestión y el logro de los objetivos de la organización. En este indicador además observo como positivo la asociación estratégica con el Ministerio de Salud Pública y la Escuela de Enfermería para usar la capacidad especializada de su personal en el diseño del currículo y para la enseñanza de la materia Educación para la Salud.

En el indicador comunicación pedagógica horizontal lateral a nivel de la dirección y del cuerpo docente observo el compromiso de la accesibilidad en la comunicación entre

directivos y subordinados a través de las reuniones regulares llamadas Reuniones de Profesores. En este nivel observo como indicador positivo que la función docente está centrada en la identificación de los obstáculos organizacionales y la resolución de conflictos. Otro indicador positivo el deseo de los directivos del bienestar del estudiante como esencia de la enseñanza.

A nivel de la comunicación estudiante - estudiante observo una estructura del trabajo en equipos en las materias prácticas y una comunicación pedagógica horizontal de tipo círculo.

A nivel de la comunicación externa, el compromiso de los directivos de una comunicación multidireccional con las escuelas de práctica adscriptas y los grupos del vecindario. El segundo indicador positivo en este nivel, el compromiso de una aproximación fáctica a las decisiones basada en el análisis de datos y la información. En este sentido se proyecta construir las demandas educativas con los actores a través de métodos de investigación validados, así como tomar decisiones de las innovaciones culturales a introducir consultando a las poblaciones que atienden. En este sentido no existen objetivos preestablecidos indicador de una estructura del trabajo adhocrática. El tercer indicador positivo el compromiso de la evaluación continua de los métodos de trabajo educativo, para la mejora de la capacidad educativa de la organización.

En el indicador supuestos de enseñanza-aprendizaje integrativa observo el marco de trabajo adecuado ya que integra claramente varias concepciones de aprendizaje significativo, vivencial, socio-constructivista, dialógico, por descubrimiento y aprendizaje generador. Esto significa varias cosas. En primer lugar y desde el punto de vista de la marca institucional significa que el proceso del estudiante está enfocado a una genuina transformación en la identidad ya que todos los docentes se proponen partir de la revisión de los esquemas teóricos y prácticos psico-pedagógicos aprendidos en la formación de grado. En segundo lugar la integración del nuevo conocimiento a nivel teórico primero e inmediatamente después el entrenamiento práctico en equipo de estudiantes ayudados por el docente. En lo que difieren los docentes es en la organización del trabajo de aula en mi percepción debido a la complejidad de los saberes. La materia teórica Problemas Sociales por la complejidad la organización del trabajo de aula obedece a un esquema pedagógico de tipo socio-constructivista y una comunicación pedagógica horizontal integrativa, de red rueda y círculo , ya que el rol docente lo desempeñan los estudiantes organizados en equipos, y en donde participan en las debates todos los docentes del instituto. De forma similar se organiza la

materia práctica Investigación o trabajo de campo en donde los equipos de estudiantes no solo recolectan información a través de encuestas a los hogares sino que discuten e intercambian los resultados de los conocimientos en los equipos. El esquema organizativo del trabajo teórico de aula en las demás materias que en mi percepción son más sencillas se combina un esquema pedagógico dialógico, con una organización del trabajo individual y una comunicación pedagógica horizontal tipo red rueda. En la materia teórica Práctica docente observo el indicador positivo de un enfoque de aprendizaje por descubrimiento ya que el docente parte de los problemas de la práctica escolar de los estudiantes para analizar el programa de Escuelas Rurales de 1949. En las materias prácticas observo el indicador enfoque socio-constructivista ya que la organización del trabajo de “aula” de los estudiantes es en equipo y en confrontación de opiniones y con los obstáculos que plantea la transformación de la realidad.

En el indicador positivo supuestos de enseñanza integrativo ya que observo la no rutinización ni estandarización de métodos y técnicas y si la integración de la orientación diferenciada y la enseñanza diversificada. La orientación diferenciada ya que el crecimiento en la identidad vocacional del estudiante incluye como vías la clase, la investigación en el medio y la práctica laboral. Integrada a los supuestos de la enseñanza diversificada ya que el equipo directivo se compromete a darles el equipamiento, entrenarlos en actividades variadas que van desde la investigación y elaboración de proyectos de mejora, la vacunación, conservación de alimentos, construcción de huerta, fabricación de almácigos hasta tareas de construcción, la elaboración de libros de cuentos, cartillas informativas e invitaciones

A nivel del encuadre pedagógico del estudiante observo el indicador positivo de un modelo de encuadre pedagógico integrativo, de orientación semi-directiva y autogestiva en la práctica laboral.

A nivel de la representación del rol observo indicadores positivos de una identidad docente colectiva con visión estructural de la sociedad e integrada del conocimiento y de la relación pedagógica en general. El segundo indicador positivo observado autopercepciones variadas de los estilos docentes ya que el docente de Didáctica y la docente de Recreación se concentran en el proceso de enseñanza. El docente de didáctica pondera la dimensión emocional y ética de la comunicación pedagógica En cambio la docente de Recreación se concentra en la criticidad del estudiante y una comunicación pedagógica a nivel emocional de ayuda en la superación de complejos e inhibiciones a nivel expresivo. Las docentes de Educación para el

Hogar y de Preparación y Uso de material audiovisual se concentran en los contenidos. La docente de Educación para el hogar pondera el trabajo en equipo y la integración de materias con otros profesores. La docente de Taller se concentra en la potenciación de la creatividad del estudiante y la coordinación con otros docentes.

En la dimensión metodología de enseñanza observo el indicador positivo de una marca institucional de enseñanza sistémica e integradora. Estos indicadores los observo a nivel de la integración de formas de razonamiento inductivo y deductivo; en la organización del trabajo integrado del método colectivo e individual. En el código de organización del currículo el método global ya que se prevé evitar la fragmentación y propiciar la apropiación integrada de lo teórico y lo práctico, entre materias afines y en la comunicación pedagógica en sentido amplio

En la dimensión metodología de evaluación observo indicadores positivos de evaluación integrativa de la evaluación diagnóstica, de procesos o formativa mensual y por etapa y la sumativa al final en la que se incluye la tesis y la defensa oral.

En la dimensión de organización del espacio educativo observo el indicador positivo de proyectar a la comunidad como el lugar principal de aprendizaje con una duración de cuatro meses.

En la dimensión del control del estudiante observo indicadores positivos de un control cerrado solo a nivel de las asistencias a clase del estudiante.

En la dimensión estrategia metodológica observo indicadores positivos de ser estratégica, sistémica, integrada y unitaria de los procesos.

En la dimensión de la misión observo el indicador positivo de una definición clara del propósito institucional y las expectativas de logros en resultados.

En la dimensión de la visión el indicador de una imagen clara del rol del maestro deseado de promotor de cambio y de desarrollo cultural

En la dimensión del mapa estratégico curricular observo varios indicadores positivos. El indicador buenos y sólidos fundamentos del proyecto ya que se basan en un diagnóstico de tipo económico y empírico. El diagnóstico económico es sólido ya que alude a las desigualdades culturales y económicas entre el campo y la ciudad y la crisis social imperante en el medio rural como fundamento del modelo y no otro. Los fundamentos empíricos del currículo son sólidos ya que plantea la necesidad de superar la hipertrofia de materias y el practicismo del enfoque tradicional de especialización en educación rural, proponiendo



reducirlas y darle un nuevo enfoque pedagógico integrado, de lo teórico-práctico, y del conocimiento. El tercer fundamento sólido es el conocimiento de las necesidades educativas de los maestros: de investigación social, sanitario, hogar agronómico, metodología de enseñanza global y cultura rural.

En la dimensión de los objetivos de formación observo el indicador positivo de traducir las demandas manifiestas y no manifiestas del magisterio de los congresos de la Fum de finales de las décadas de 1940, 1955, 1957 y 1959 en objetivos de formación y focalizar la formación en ellas. Por otra parte observo el indicador positivo un enfoque concentrado en los procesos de formación clave ya que prevé una carga horaria de 10 horas semanales para Problemas de Educación Rural, Didáctica y Práctica docente y 10 horas semanales para Problemas Sociales, investigación social y trabajo de campo siendo 4 horas la carga de las otras materias del currículo.

En el indicador dependiente mapa curricular observo los indicadores positivos de un enfoque integrado, sistémico y unitario de la cultura del currículo de formación con la cultura del medio ya que proyecta: actualizarla en los problemas sociales del medio rural como las características de la nueva familia en el medio rural con la mujer como jefa de hogar, el régimen de tenencia de la tierra, el problema de la resistencia cultural frente al cambio y los problemas de la vida política en el medio rural y el individualismo. Los problemas productivos a nivel de la fruticultura, la avicultura, la ganadería, la suinocultura, la lechería. En segundo lugar actualizarla en los problemas educativos de la escuela productiva. Por eso se propusieron prepararla integralmente para poder dirigir un proyecto de investigación de evaluación diagnóstica científica de las necesidades y motivaciones de las poblaciones, dirigir un proyecto productivo de huerta o de jardín, organizar clubes de madres y sociedades de fomento, dirigir actividades recreativas en equipo con jóvenes, a enseñar matemática con un enfoque globalizado a partir de las actividades agronómicas, taller e industrias, prepararla para poder enseñar la agronomía integrada a las ciencias naturales, la geografía económica y la historia, el Economato con la matemática, el Taller con la matemática. Asimismo se proponían ampliar los canales de comunicación pedagógica a través de la enseñanza de la construcción de materiales audiovisuales, la producción de material escrito y la actuación con teatro de títeres y de actores. También ayudarlo a vencer la timidez y prepararla para potenciar su alegría a través del desarrollo del canal kinestésico-corporal para que a su vez la potenciara en la comunidad. Prepararla para mejorar la higiene de los hogares y orientar a las familias en el desarrollo psicológico y físico del niño y prepararla para promover proyectos de mejora de la higiene del hogar

### 3) EL ESTILO SOLIDARIO, PARTICIPATIVO, DE EQUIDAD Y TRANFORMADOR DE LA MIRCROPOLITICA EDUCATIVA INSTITUCIONAL

Observo tendencias de un desempeño organizacional de excelencia soportado por una gran motivación e involucramiento de los estudiantes internos y externos y la solidaridad de organizaciones públicas y privadas.

#### 3.1) Dimensión diagnóstico compartido de los actores internos de la crisis del trabajo en el medio rural

En el imaginario colectivo consensuan el diagnóstico de la crisis del trabajo y la consolidación de la tendencia histórica a la desigualdad social en el medio rural. Entre los indicadores explicativos incluyen el aumento del rancherío y de la emigración desde aquel período para engrosar los cinturones de pobreza de las ciudades de hoy. Entre las causas percibidas del empobrecimiento de la clase media y popular incluyen la concentración de la riqueza, en tierras y poder político de los grandes productores rurales. A nivel del rancherío perciben una crisis integral a nivel espiritual, psicosocial y material.

Igualmente perciben indicadores de desarrollo agrícola no sostenible en el departamento de Canelones explicado por las prácticas de monocultivo y falta de conciencia de agricultores y trabajadores agrícolas de su función en el desarrollo económico.

También juzgan la existencia de desigualdades a nivel meso social, explicadas por relaciones laborales socialmente inequitativas entre los peones de arrozales y la administración y relaciones desiguales entre los pequeños productores e intermediarios por estar sometidos los primeros a la fijación de precios bajos de las cosechas.

A nivel micro o individual evalúan inequidades manifiestas en la falta de libertad del peón rural para elegir el trabajo al no haber tierras disponibles; el bajo nivel educativo y la percepción de insatisfacción en el trabajo y en la producción.

#### 3.2) Dimensión visión compartida de los actores internos del rol de diálogo para el cambio social

La segunda fortaleza institucional es explicada por un imaginario colectivo compartido de una identidad del rol liberador y promotor de desarrollo cultural en el medio social. A nivel ideológico comparten la visión de la importancia de la educación para acelerar procesos de

cambio cultural si esta es acompañada por un contexto político orientado a facilitar el trabajo a través de la distribución de tierras, el apoyo de otros funcionarios del estado en el trabajo educativo en la escuela y el deseo y la toma de conciencia del adulto de la necesidad de cambio cultural. Comparten en valorar la dimensión ética de la comunicación pedagógica, ya que juzgan que estas se caracterizan por: la sensibilidad social y ser una relación de promoción cultural, y no inducción del cambio del alumno. En segundo lugar es una relación de solidaridad ya que el maestro ayuda a los alumnos a conocer los problemas que lo afectan y a superarse. En tercer lugar tener actitud de humildad frente al alumno ya que conciben que aprenden con ellos a la vez que orientan al alumno. Es respetuoso en la relación pedagógica porque involucra a los alumnos – toda la comunidad- en la construcción de la oferta educativa y reconoce que esta debe reflejar las diferencias en las necesidades individuales y grupales y ajustarse a ellas. Se siente motivador e integrador de la comunidad para favorecer la cohesión social. Por último valoran la capacidad para la coordinación humana y profesional y el trabajo en equipo con otros colegas.

En la dimensión de las estrategias metodológicas valoran que el logro de los objetivos estratégicos del trabajo educativo en la comunidad debe realizarse en etapas: una primera de un buen trabajo educativo con el niño como medio para recuperar el prestigio de la escuela en la comunidad y así en una segunda etapa realizar tareas de proyección socio-educativa. Ponderan la complementación de técnicas del método etnográfico y cuantitativo para la evaluación diagnóstica inicial de las necesidades y motivaciones de los padres y madres de alumnos de escuelas adscriptas y del vecindario. En cuanto a la distribución de conocimientos y valores en la comunidad perciben que la educación debe tener como propósito atacar los problemas integralmente.

### 3.3) Calidad ética de la red virtual de alianzas estratégicas construidas por la organización

#### 3.3.1) Respeto de los grupos comunitarios

Esta dimensión es explicada por un estilo de gestión educativa no formal de alto impacto en la comunidad ya que los actores docentes y estudiantes construyeron indicadores de:

#### Participación y consulta a los usuarios sobre las actividades educativas

#### Indicador Método de Evaluación integrativa

El respeto por el usuario de la gestión educativa de los estudiantes se manifiesta en la presencia del indicador evaluación diagnóstica inicial de las necesidades comunes de las

familias de alumnos y el vecindario. Esta conoció y diagnosticó las necesidades del entorno utilizando herramientas cualitativas y cuantitativas que le permitieron a los estudiantes tomar decisiones de diseño curricular flexibles y ajustadas a las necesidades sentidas y concretas de los usuarios. La construcción de la demanda y la consulta a los padres y madres sobre las actividades a desarrollar significa que participaron directamente en la selección de la cultura valiosa del currículo. Con la concertación, el currículo diseñado logró flexibilidad y mayor pertinencia social.

Asimismo observo la presencia del indicador evaluación institucional del proceso de enseñanza-aprendizaje para la mejora del servicio. Este es explicado por el indicador comunicación pedagógica horizontal efectiva, tipo círculo, por la organización del espacio cara a cara con los estudiantes y docentes para conocer las opiniones de los estudiantes sobre diversos aspectos del currículo y del trabajo docente, recibir quejas, preguntas o dudas acerca del trabajo educativo en las escuelas o en el vecindario. El segundo indicador explicativo es la resolución de conflictos ya que el propósito fue moderar y armonizar los conflictos del crecimiento profesional de los estudiantes a nivel individual y grupal. El tercer indicador la retroalimentación positiva ya que los estudiantes recibieron pautas de trabajo claras de los docentes y delegados del sindicato para mejorar el servicio ofrecido a nivel comunitario.

#### El protagonismo de los usuarios en las actividades

Observo que la forma de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los estudiantes internos aseguró el protagonismo de los “estudiantes”. Esta dimensión es explicada por la presencia del indicador comunicación pedagógica horizontal tipo integrativa. Observo una calidad de la comunicación de tipo rueda en las reuniones formales de integración interna del grupo de jóvenes en las cuales el liderazgo pedagógico fue desempeñado por los estudiantes del Instituto. En cambio el trabajo de equipo entre estudiantes y jóvenes en la construcción del piso de la cancha y las actividades recreativas, observo una estructura tipo círculo. A nivel de los padres y madres observo su protagonismo en las actividades de construcción de huerta, de letrinas y en el trabajo pedagógico en las escuelas con el maestro. Asimismo observo una comunicación tipo rueda explicada por la información a través del reparto de hojas informativas para la construcción de huertas y las charlas de los estudiantes sobre la ventaja de incorporar los productos de la huerta a la dieta familiar.

### 3.3.2) Credibilidad de la organización frente a los grupos comunitarios

#### Indicadores de política pedagógica participativa, solidaria y de mutuo beneficio

##### Indicador estructura del trabajo adhocrática

Los estudiantes organizaron el trabajo de apoyo pedagógico en equipos flexibles en función de las necesidades emergentes de los distintos grupos. En este sentido establecieron un sistema coordinado de equipos de estudiantes que estaban en distintas escuelas para el apoyo pedagógico a los grupos de padres y madres y vecindario en las actividades más complejas o que requerían más personas para sacar adelante el trabajo. Asimismo ponderaron el factor motivacional de los usuarios lo que significa que en la gestión de los proyectos importó más los aspectos de conducción y liderazgo de los grupos. A nivel de los jóvenes se valoriza la organización en el instituto de cuatro equipos de trabajo para realizar las actividades de integración con jóvenes a cargo de dos estudiantes, tres equipos conformados por jóvenes y estudiantes para la construcción del piso de la cancha, para juegos y campeonato de voleibol y actividades de canto.

##### Indicador método de trabajo colectivo

De acuerdo con el indicador anterior infiero un método de trabajo pedagógico de tipo colectivo asegurando con ello una mayor motivación intra-grupal a nivel de docentes y estudiantes e inter-grupal.

##### Indicador encuadre pedagógico semi-directivo

En todas las actividades realizadas observo este indicador lo cual significa que los “estudiantes” externos fueron protagonistas de su proceso.

##### Indicador resolución de conflictos

Observo la presencia de este indicador en el grupo de trabajo de integración interna entre jóvenes. Este aspecto se presenta ponderado por parte del estudiante responsable de la actividad lo cual significa la importancia pedagógica de atender y ayudar en la resistencia al cambio. A nivel del grupo de padres y madres y vecindario este indicador no está presente con lo cual se puede inferir la elevada motivación por el cambio.

### Interacciones de mutuo beneficio

Observo el indicador interacciones en beneficio del desarrollo integral del niño explicado por las actividades educativas de construcción de letrinas y de huertas con los padres y el vecindario para la mejora de la salud y de integración de las madres al trabajo pedagógico del maestro. Observo la presencia del indicador interacciones de mutuo beneficio explicadas por la percepción de los estudiantes de las actividades recreativas como favorecedoras del clima de convivencia interno entre estudiantes. De igual manera es valorada por una estudiante el hecho de haberles dejado pronta la cancha de deportes. Desde el punto de vista de los jóvenes aprendieron a realizar trabajos de construcción y cultivar formas de ocio saludables.

### Indicadores de estrategia metodológica curricular equitativa y transformadora

En ambos grupos se fomentaron valores de solidaridad, cohesión grupal y del cuidado de la salud a nivel psicológico y físico sólo que por medio de actividades diversas. A nivel de las familias los estudiantes y docentes del instituto fomentaron el valor de la solidaridad en las relaciones familia-escuela. Este indicador se explica por las actividades en equipo con los maestros para sustentar la formación de sus hijos y con los estudiantes y vecinos en las actividades de mejora en salud comunitaria. El segundo indicador de enseñanza de pautas homogeneizadoras sobre el cuidado físico y psicológico del niño se explica por la estimulación de las familias de los alumnos de escuelas adscriptas a participar en los procesos educativos de sus hijos, la formación de clubes de madres para la enseñanza de conservación de alimentos, la enseñanza de construcción de huertas a nivel del vecindario y de los hogares de los alumnos, para la mejora de la dieta familiar y las actividades de construcción de letrinas para la mejora de las condiciones de higiene.

A nivel del grupo de jóvenes el fomento diario del deporte en el Instituto muestra el compromiso de la organización con un conjunto de valores: el cuidado a nivel físico para la prevención de enfermedades y el buen uso del tiempo libre. El trabajo y el juego en equipo para estimular la tolerancia, el respeto, la responsabilidad y la amistad y a través de ello un clima de democracia y seguridad social. A través de la práctica del deporte favorecieron la tranquilidad mental por la liberación de energía física y psíquica de una manera agradable. Estimularon el fortalecimiento y engrandecimiento del espíritu y deseo de superación personal y grupal con los campeonatos inter- grupales.

### 3.3.3) La solidaridad de organizaciones privadas y públicas viabilizó los proyectos de mejora en salud comunitaria

#### Con grupos privados: productores, egresados y sindicato de magisterio

Observo en este nivel de relacionamiento una política organizaciones-instituto solidaria y de beneficio mutuo por la presencia de los indicadores:

#### Estructura del trabajo en equipo

Observo la presencia del indicador estructura del trabajo tipo adhocrática ya que los directores del instituto conformaron dos equipos de trabajo uno con el productor por frente al instituto y otro con los productores de la zona. Con los egresados observo la presencia del indicador ya que los docentes formaron varios equipos de trabajo con los egresados en sus escuelas en dos vacaciones y un grupo de trabajo de egresados y estudiantes que se reunió en el instituto en forma regular durante el año. Con el sindicato de magisterio dos delegados participaban con derecho a voz en las asambleas de evaluación institucional.

#### Comunicación pedagógica horizontal tipo círculo, rueda o integrativa

A nivel de la comunicación organización-productores observo la presencia del indicador comunicación horizontal, tipo integrativa. Observo una calidad de la comunicación de tipo rueda en las reuniones en el instituto con el director de consulta técnica En cambio observo el indicador comunicación horizontal tipo círculo en las conversaciones regulares mantenidas por el sub-director con el productor por frente del instituto y las reuniones regulares efectuadas en el almacén de ramos generales con los directores del instituto. A nivel de la comunicación con egresados observo el indicador comunicación pedagógica instituto-egresados horizontal tipo círculo explicada por la orientación docente al egresado efectuada en su propia escuela y el compartir consejos, experiencias. Observo a nivel egresados-estudiantes una comunicación horizontal tipo círculo explicada por la compartir experiencias y orientación al grupo de estudiantes en momentos de crisis grupal. Observo a nivel delegados-estudiantes la presencia del indicador comunicación horizontal tipo rueda ya ellos en las reuniones semanales de evaluación institucional daban su opiniones para la mejora del trabajo del estudiante en el medio.

### Resolución de conflictos

A nivel de productores no observo la presencia de este indicador. A nivel de egresados observo la presencia de este indicador como objeto privilegiado de la orientación de los docentes del instituto al egresado en sus escuelas como de estos a los estudiantes. A nivel de los delegados del magisterio observo la presencia de este indicador en su relación con los estudiantes ya que el propósito de su participación en las asambleas de evaluación institucional era ayudar al estudiante durante la práctica laboral a superar los conflictos del crecimiento profesional.

### Relaciones de apoyo de beneficio mutuo

A nivel de las relaciones con los productores del vecindario observo este indicador explicado por el servicio de los estudiantes de vacunación de las gallinas al productor por frente al instituto. El instituto, con la cesión de su predio y de sus animales, pudo cumplir con el compromiso del currículo prescripto de realización de actividades agronómicas de carácter práctico ya que no disponía de tierras aptas ni de estos animales. Esto fue muy beneficioso para el logro de los objetivos de aprendizaje. Los productores frutícolas con la realización de podas por parte de los estudiantes, le agregó valor a su producción. Los avicultores se beneficiaron con la asistencia técnica de los estudiantes y la vacunación para prevención de enfermedades. Al instituto le permitió cumplir con los objetivos del currículo ya que el Instituto carecía de este tipo de árboles. Los estudiantes se beneficiaron con realizar las prácticas agronómicas en contextos reales.

A nivel de las relaciones con los egresados observo la presencia de este indicador explicado por la ayuda a los estudiantes de los egresados percibida como fuente de motivación para superar los obstáculos en el aprendizaje. Para los egresados la evaluación del trabajo con los docentes del instituto probablemente lo haya hecho sentirse no en soledad sino acompañado y apoyado al recibir orientación. Para la institución el beneficio de obtener información para poder evaluar y así retroalimentar los planes de formación. A nivel de las relaciones con el sindicato observo la presencia del indicador relación en beneficio del crecimiento del estudiante explicado por la orientación de los delegados con pautas para el trabajo educativo en el medio durante la práctica laboral en las escuelas adscriptas.



A nivel de los productores en la dimensión estrategia metodológica educativa transformadora observo la presencia del indicador enseñanza del valor cuidado medioambiental explicado por la realización de actividades de prevención de enfermedades en gallinas y fomento del desarrollo armonioso y la fertilidad de árboles frutales todas para mejorar la producción de la zona.

#### La Red de organizaciones del sistema Educativo de apoyo a los estudiantes del instituto

Observo en este nivel de relacionamiento una política organizaciones-instituto en su mayoría solidaria y de apoyo al proyecto por la presencia de los indicadores

#### Estructura del trabajo en equipo

Con las escuelas adscriptas observo la presencia de este indicador ya que en cada de ellas los docentes del instituto trabajaron en equipo con los maestros para la planificación del trabajo educativo con los padres y madres de alumnos y del trabajo y evaluación de las prácticas de los estudiantes del instituto. Con el Núcleo Experimental de la Mina y el Agrupamiento Escolar de Perseverano observo la presencia este indicador explicado por la organización de tres equipos de trabajo con los estudiantes del Instituto uno en el Núcleo Experimental de la Mina para la observación de la experiencia de los maestros, otro en el Agrupamiento de Perseverano con la misma finalidad y otro en el Instituto con los maestros y director del Núcleo para apoyar a los estudiantes. Con la Sección Educación Rural organismo del cual dependía observo la presencia de este indicador ya se formó un equipo de trabajo con los estudiantes en los cuales participaban algunos de sus integrantes como el Inspector Brayer y el maestro Soler.

#### Comunicación horizontal tipo círculo o rueda

Con las escuelas adscriptas observo la presencia del indicador comunicación horizontal tipo círculo explicado por el flujo de actividades cooperativas como la planificación del trabajo educativo del estudiante y la evaluación del desempeño de los mismos, la participación de los estudiantes del Instituto en la evaluación crítica de los festejos de fin de año de la escuela que compartía el local con el Instituto. Observo un flujo de productos elaborados por los estudiantes variados y útiles para la mejora de las escuelas: realización de concentración de escuelas para los festejos de fin de año, elaboración de libros de lectura para niños de primero a tercer año con contenidos favorecedores de la identidad cultural campesina e invitaciones para las kermesses. Con el Núcleo y el Agrupamiento de Perseverano observo una

comunicación pedagógica horizontal tipo rueda ya que las visitas de los estudiantes fueron en carácter de observación. Con la Sección Educación Rural observo la presencia del indicador comunicación pedagógica Ser-estudiantes horizontal tipo rueda explicada por las charlas informativas regulares en el Instituto por parte de integrantes del organismo. Con la Inspección de Escuelas de Canelones observo el indicador comunicación vertical tipo línea explicado por el flujo de recursos económicos donados al instituto.

#### Barreras de la comunicación

Observo la presencia de este indicador en el relacionamiento con algunas escuelas adscriptas. Si bien existe consenso en la percepción colectiva de haber establecido muy buenas relaciones con un grupo de escuelas que aceptaban el programa educativo integral de los equipos de estudiantes del Instituto asimismo valoran muy negativamente la actitud resistente de una de ellas al trabajo educativo con los padres y madres y el vecindario, no así al trabajo de aula. Asimismo observo la presencia de este indicador en el relacionamiento con el CNEPyN explicada por la percepción de rechazo en la memoria colectiva de ese organismo a la identidad del Instituto Normal Rural. Con los demás organismos no observo la presencia del indicador.

#### Modalidad de resolución de conflictos interinstitucionales

Con las escuelas adversas fue variada. Con algunas escuelas que en un principio se habían mostrado resistentes a los proyectos educativos en el vecindario se mejoraron las relaciones. Asimismo observo indicadores de debilidad de la política institucional por la imposibilidad de resolver el conflicto con uno de los directores que se resistió al trabajo con los padres y madres. Sin embargo en la percepción de uno de los actores juzga positivamente que el instituto haya tomado la decisión, basado en el entusiasmo de los padres, de solucionarlo desarrollando en otro local las actividades educativas previstas, con lo cual evitó el riesgo de incumplimiento con lo programado. Con el CNEPyN observo la no resolución de conflictos que tuvo como consecuencia la interrupción definitiva del proyecto en los primeros meses de 1961.

#### Relaciones de apoyo en beneficio del desarrollo del estudiante del Instituto

Las escuelas adscriptas pusieron a disposición los locales los fines de semana para las actividades de extensión en educación. Con el Núcleo Experimental y el Agrupamiento de Perseverano son valoradas las visitas a los mismos. En el caso de Verónica percibe haber

aprendido que la responsabilidad de la ayuda pedagógica recae en el maestro y también en el vecindario, quedando ambos revestidos de la calidad de docente y de aprendiz. En el caso de Pedro a afirmar convicciones sobre la función educativa del maestro rural en condiciones de marginalidad social. Con los maestros y director del Núcleo Experimental los estudiantes valoran de motivación en momentos de crisis de aprendizaje. las reuniones periódicas efectuadas con ellos en el Instituto Con la Sección Educación Rural valoran las charlas informativas dadas a los estudiantes por sus integrantes. Con la Inspección de escuelas de Canelones la secretaria valora el apoyo con recursos económicos que permitieron comprar libros para la biblioteca

#### La red de apoyo de otros organismos del sistema público nacional y departamental

Observo en este nivel de relacionamiento una política organizaciones-instituto solidaria y de apoyo al proyecto por la presencia de los indicadores

#### Relaciones de asociación estratégica en beneficio del proyecto

Con la Intendencia de Canelones observo el indicador relaciones de apoyo a las actividades recreativas con los jóvenes del vecindario explicada por la donación de materiales de construcción que les permitió a los estudiantes y jóvenes de la zona construir el piso de la cancha de deportes. Con ICA observo el indicador apoyo pedagógico al estudiante del Instituto explicada por las visitas de observación realizadas por los estudiantes. Observo en las relaciones interinstitucionales MSP y Escuela de Enfermería el indicador relaciones de asociación estratégica para el cuidado preventivo de la Salud Rural, explicada por la preparación de personal calificado para difundir su política de prevención en Salud y combate a las enfermedades en áreas rurales

### 3.4) LA INTEGRIDAD DE LA ORGANIZACIÓN

La integridad es explicada por haber concretado los objetivos de aprendizaje del currículo prescripto y moldeado por los profesores.:

- El diagnóstico científico de las necesidades del medio se realizó ya que se hicieron encuestas en hogares de alumnos y vecindario en general
- La formulación y promoción de proyectos que respondan a las necesidades del medio:

- Proyectos de mejora en la alimentación: realizaron campañas de creación de huertas familiares, actividades de conservación de alimentos con clubes de madres.
  - Proyectos de mejora de la salud: realizaron actividades de difusión de la incorporación de las verduras de la huerta a la diete familiar
  - Proyectos de mejora de la vivienda y la salud se hicieron actividades de construcción de letrinas para la mejora en la eliminación de excrementos
  - Proyectos de mejora productiva con actividades de vacunación de gallinas, asesoramiento técnico al avicultor y poda de árboles frutales
  - Proyectos de trabajo recreativo con jóvenes: se realizaron juegos de voleibol y campeonato entre estudiantes y jóvenes del vecindario
- La Evaluación del método de trabajo en la comunidad: se realizaron Evaluaciones Institucionales semanales entre el mes de Julio y noviembre del trabajo educativo del estudiante en la práctica laboral para la mejora del servicio.

#### 4) LOS LOGROS EN INFLUENCIA DE LA MIRCROPOLÍTICA INSTITUCIONAL

Observo el desarrollo de tendencias positivas hacia la equidad educativa lo cual me permite sostener la validez de esta política pedagógica participativa, cooperativa y estrategia metodológica transformadora de excelencia ya que:

- Contó con un amplio margen de libertad respecto del organismo del cual dependía, la Sección Educación Rural, lo cual favoreció la cercanía a las demandas del medio cultural inmediato y el aprendizaje organizacional para la mejora del servicio educativo.
- Estuvo sólidamente conectada con organismos públicos y privados y con las poblaciones del medio. Con los primeros la logística en red virtual de apoyo pedagógico y en recursos económicos y de personal de organizaciones privadas y organismos públicos favoreció la superación de las dificultades institucionales y en consecuencia el poder concretar los objetivos educativos con las poblaciones que atendieron. Con las poblaciones y grupos del medio la logística pedagógica en redes

integrativas y flexibles, la comunicación pedagógica horizontal efectiva, el método de trabajo integrativo favorecieron la participación y el involucramiento de los “estudiantes” del medio en el cambio cultural.

- Estuvo muy integrada a la cultura del medio ya que:
  - Construyó colectivamente con los actores del vecindario las demandas educativas a responder por parte de la institución
  - Respondió a los problemas de salud ya que enseñó a mejorar la evacuación de excrementos a través de la construcción de letrinas en el vecindario, enseñó a conservar los alimentos con los clubes de madres y a incorporar las verduras a la dieta familiar durante las campañas de huertas familiares.
  - Respondió a las necesidades organizativas y recreativas de los jóvenes ya que organizó una comisión juvenil en el instituto y fomentó los juegos y campeonato de voleibol entre estudiantes del instituto y los jóvenes del vecindario.
  - Respondió a los problemas productivos y de cuidado medioambiental ya que tanto directores como estudiantes dieron asesoramiento técnico al productor, hicieron actividades de prevención de epidemias en gallinas y de mejora del crecimiento y fertilidad de árboles frutales
  - Respondió a los problemas de las escuelas adscriptas a la institución con la elaboración de material de lectura para niños de 1 a 3° especialmente diseñado para favorecer la identidad cultural rural. Impulsaron la solidaridad escuela-familia a través de la incorporación de los padres y madres en la formación de los hijos junto a los maestros. Promovieron la solidaridad entre escuelas a través del fomento del agrupamiento o concentración de escuelas para las fiestas de fin de año.
- Estos tres factores explican la buena receptividad del instituto en el medio. A nivel del vecindario la receptividad fue mayor que la receptividad de las escuelas ya que algunas de ellas dificultaron el trabajo educativo en el medio. A pesar de esta debilidad de la organización no puso en peligro la concreción de los objetivos del trabajo con el vecindario.

## 5) LA CRISIS DEL PROYECTO

Con la interrupción del proyecto de formación en la responsabilidad social del maestro quedó demostrado que los maestros de escuela rural multigrado no podían aspirar acceder a estos niveles de calidad en la formación. De manera latente triunfó el mandato histórico de la función social reproductora de la educación de los sectores populares del campo.

## CAPITULO VII

### DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El mundo de hoy, y el mundo rural uruguayo en particular en situación de crisis social y económica exigen de profesionales docentes informados y formados en valores humanistas, portadores y promotores de cultura y la ciencia en su medio social. Vivimos en contextos turbulentos y cambiantes en lo social, cultural, económico y tecnológico. Los ciclos de innovación y de crisis son cada vez más breves por lo tanto se necesita flexibilidad y diversidad en las estructuras del trabajo educativo para adaptarse al dinamismo de las demandas y expectativas de la gente en forma permanente.

El modelo educativo y laboral taylorizado de las instituciones educativas están obsoletos ya que no responden a los procesos de adaptación rápida, desligándose de esa manera del proceso histórico y de la capacidad de influir en el contexto. Tampoco responden al desarrollo del talento y creatividad de sus estudiantes, sus trabajadores docentes y de la organización misma. Necesitamos de una planificación educativa estratégica que diseñe estrategias de mediano y largo plazo en un entorno incierto y complejo, apoyada en un diagnóstico científico de necesidades y expectativas educativas y en una prospectiva de producción de bienestar de las poblaciones que atiende y una concertación público-privado que potencie los proyectos. Existe asimismo la necesidad de organizar el trabajo educativo y pedagógico en equipo e impulsar la participación en todos los niveles, lo cual implica asumir el riesgo del

conflicto en pos del trabajo conjunto y acción colectivas, necesarios para crear un propósito común, metas y responsabilidad mutua para su logro.

La política cultural abierta al medio favorece un entorno donde el estudiante se siente y comporta como profesional con un alto nivel de sensibilidad y de identidad comprometida con su centro. Al mismo tiempo, la función extensionista en educación convierte al estudiante en sujeto de la promoción cultural en el territorio, al introducirlo como factor de cambio en la comunidad y recibir de esta los mejores valores que se han conservado y enriquecido mediante su propia historia. Se produce así un proceso de transformación de la personalidad en la medida en que transforma el medio.

El encargo social de las instituciones de nivel superior no queda satisfecho solo en la creación y preservación de la cultura, es necesario complementarlo con la promoción de esta, para garantizar la satisfacción de las necesidades crecientes de la sociedad y con ello propiciar la transformación cultural. Precisamente este enfoque de la extensión asume la investigación-acción de promoción cultural como metodología, dando cumplimiento con la misión social de las instituciones de nivel superior.

Esta metodología se desarrolla en la esfera de la comunicación con el medio requiere de un protagonismo tal de los estudiantes, que los convierta en sujetos de cambio en la institución de nivel superior y fuera de ella. La promoción cultural es un sistema de acciones integradas y coherentes para alcanzar metas que permitan acelerar los procesos de desarrollo de la vida espiritual de la sociedad. Si se logra trabajar en la extensión con una metodología con estas características, los estudiantes logran comprometerse y se transforman a nivel cognitivo-afectivo-ético cumpliendo de esa manera con la formación integral y el encargo social a las instituciones de nivel superior de contribuir en la solución de los problemas del país

La motivación interna y externa es uno de los factores clave de la comunicación con el medio. Asumo que la motivación, las necesidades, la participación y la identidad son aspectos esenciales en el proceso de integración de las instituciones de nivel superior con la comunidad. En la medida en que las actividades que se desarrollan se corresponden con las necesidades de los estudiantes y los intereses de los ciudadanos se logrará un involucramiento de ambos en el proceso de cambio. Por lo tanto las actividades no pueden estar alejadas de la

esfera motivacional, pues estarían incidiendo negativamente en los niveles de participación de los mismos.

La comunidad tiene un peso importante como escenario de la participación de los ciudadanos. Participación entendida integralmente como una intervención activa en todo el proceso social, desde la identificación de necesidades, la consecuente definición y formulación de políticas, hasta la ejecución. En consecuencia, para promover la cultura es clave conocer las características de la realidad cultural de las personas, conocer cada comunidad, sus potencialidades y recursos, detectar sus problemas, conocer sus valores patrimoniales, los gustos, intereses, los niveles alcanzados en la creación de la población del lugar. De tal forma, se puede influir positivamente, alentar y estimular el desarrollo y reproducción sociocultural de las mejores tradiciones, a partir de la integración de los procesos espontáneos generados por la propia comunidad.

Lograr la integración para la acción comunitaria a favor del desarrollo sustentable requiere de la participación total como eje de consolidación de un desarrollo de la comunidad desde la praxis. Esto significa que los docentes, estudiantes y sectores populares tienen y deben transitar un proceso de toma de conciencia, capacidad de gestión y autogestión responsables.

Crear proyectos en que la participación de la comunidad intra y extra sean organizadas por los propios involucrados y el propio centro educativo. Participando efectivamente y de forma protagónica no en determinados momentos o etapas, de un proceso que, por lo general, han sido decididas y organizadas por el centro educativo. Es necesario que la población participe activamente en el diagnóstico de su situación, en la decisión de alternativas de solución, en la planificación, gestión y evaluación de los resultados alcanzados.

El centro educativo en su accionar integrador con la comunidad debe tener en cuenta los elementos estructurales de este proceso de participación activa, de acceso a la mayor cantidad de información sobre la problemática. La información posibilita primero, el intercambio y el análisis más adecuado de lo que se está enfrentando. En segundo lugar el acceso directo en la mesa de discusión y análisis, antes, durante y después del proceso, junto a otros sectores tanto públicos como privados. En tercer lugar decidiendo las iniciativas, propuestas y alternativas de solución para el desarrollo de la comunidad, su cuidado ambiental y social.



Si las instituciones trabajaran sobre un proceso con estas características en forma simultánea tendría como consecuencia el aumento de la forma de conciencia de la comunidad intra y extrainstitucional, respecto a sus necesidades, demandas y capacidad de propuestas. Significaría pasar de sus necesidades y problemas individuales, a aquellas que responden en forma consciente a los intereses permanentes del sector popular. Si la opción es una política de desarrollo de la comunidad, es necesario que la institución educativa asegure políticas pedagógicas creíbles y respetuosas que apunten a una participación con las características anteriormente mencionadas. El enfoque de planificación normativa de la mayoría de las políticas y estrategias de desarrollo comunitario no logran dar respuesta a una gran parte de las necesidades, demandas y propuestas de los llamados “destinatarios” o “beneficiarios”. Por eso el centro educativo de nivel superior en el medio rural es necesario se integre a la comunidad y la comunidad con él, con proyectos y programas de tipo no formal que faciliten el involucramiento de los sectores populares en el proceso.

## BIBLIOGRAFÍA

### FUENTES TESTIMONIALES

#### GENERALES

#### **HISTORIA**

AGUIAR, César, (1977), “Notas sobre política y sociedad en el Uruguay (1946-1962), Montevideo, CIEDUR.

ALONSO, R., DEMASSI, C., (1986), “Uruguay 1958-1968: crisis y estancamiento”, Montevideo, EBO.

AZÚA, Real (2000), ¿Uruguay una sociedad amortiguadora?, EBO, Montevideo.

FREGA, Ana, (1993), ‘Como el Uruguay no hay’. Apuntes en torno al Estado en los años cincuenta y su crisis”, en Revista Encuentros. N°2 agosto, CEIL, FHCE

GANON, Isaac (1966), Estructura social del Uruguay, Ed. As, Montevideo.

HOBBSAWUM, Eric, (1993), “Años interesantes. Una vida en el siglo XX”, Crítica, Bs. As.

MACHADO, Carlos, (1995) “Historia de los Orientales”, Tomo III, EBO.

NAHUM, Benjamín, COCCHI, Juan Angel, FREGA, Ana, TROCHÓN, Ivette, (1998), “Crisis política y recuperación económica 1930-1958”, Tomo 7, Ediciones de la Banda Oriental, La República, Buenos Aires..

NAHUM, Benjamín, COCCHI, Juan Angel, FREGA, Ana, TROCHÓN, Ivette, (1998), “El fin del Uruguay liberal”, Tomo 8, Ed. De la Banda Oriental, La República, Bs. As, 1998.

NARDONE, Benito, (1965) El peligro rojo en América Latina; Montevideo, , Diario Rural.

ZUBILLAGA Carlos, (1979) Las disidencias del tradicionalismo. El radicalismo blanco., CLAEH.

GIDDENS. Anthony (1994), Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Península, España.

## **HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**

BRALICH, Jorge, (1987), Breve historia de la educación en el Uruguay, CIEP, Montevideo.,

CARLI, Sandra, (1995), “Entre Ríos Escenario Educativo 1883-1930”, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Santa Fe.

CUCUSSA, Héctor (comp.), (1996), “Historia de la educación en debate”, Miño y Dávila, Bs. As. 1993.

GOODSON, Ivor, (1995), “Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares”, Ed.Pomares-Corredor, Barcelona.

LEON, Antoine, (1985), “La historia de la educación en la actualidad”, OIE, Ciencias de la Educación, UNESCO.

PUIGGRÓS, A., LOZANO, C., (1995) “Historia de la Educación Iberoamericana”, Miño y Dávila, Argentina..

## EDUCACIÓN RURAL

### **ANALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA:**

Congreso de Maestros Rurales. Pirlápolis, 1949. Número Especial, Montevideo;

Congreso de Inspectores. (1949), Minas octubre de Número especial. Tomo XII Nos. 10, 11 y 12;

Tomo VIII, N° 1,2 y 3, enero-febrero-marzo de 1949, Fundamentos, conceptos y fines del programa de Educación Rural”, Época II,

TOMOS: VIII n° 2, junio 1945, XII n° 10-12, octubre-diciembre 1949,

Tomo XIV n° 5 al 7, Tomo .XXI (abril-junio, julio-setiembre, octubre-diciembre de 1958), Tomo XXII (enero-marzo, abril-setiembre, octubre-diciembre de 1959).

### Libros

CANTERA, Felipe, (1958), “Síntesis histórica misiones socio-pedagógicas”, en Rev Superación, N° 35-36, Mayo.

CANTERA SILVERA, Felipe, (1968), Hacia los otros: historia y conducción de un trabajo social con comunidades rurales, Montevideo, Corporación Gráfica

CASTRO, Julio, (1940), Sobre nuestra cultura popular, Anales de Instrucción Primaria (marzo-junio, tomo III, Nos.1-2).

CASTRO, Julio, (1940), El analfabetismo, Imprenta Nacional, Montevideo.

CASTRO, Julio, (1944) La escuela rural en el Uruguay, Talleres Gráficos 33, Montevideo,

CASTRO, Julio, (1945), “El mérito de la misión”, artículo publicado en Semanario Marcha del 3 de agosto de 1945 y reeditado en Cuadernos de Marcha, N° 7, Montevideo, 1985.

CASTRO, Julio (1949), “Orientar la educación hacia el amor por lo suyo”, artículo publicado en Semanario Marcha del 14 de enero de 1949 y reeditado en Cuadernos de Marcha, N° 7, Montevideo., 1985.

CASTRO, Julio, (1960), “Plan de estudios magisteriales”, Rev. Superación (Nos. 37 y 38) trabajo presentado al Seminario de Perfeccionamiento del Magisterio en 1958,

CASTRO, Julio, (1961), El banco fijo y la mesa colectiva. Vieja y nueva educación”, Ed. ICER.

CASTRO, Julio, (1961), “La escuela rural en esta hora”, en Revista Rumbo, Año I, N° 3, marzo-abril.

CASTRO, Julio, (1962), “Lo que el presente exige”, en Revista Rumbo, Año 2, N° 3, marzo-abril.

CORONEL, Ma. Hortensia, SANSÓN Tomás, (1999), El primer Núcleo Escolar Experimental de la Mina” Informe testimonial. Monteverde, Montevideo.

DEMARCHI, Marta, RICHERO, Nydia, (1999), La educación rural en el Uruguay. Construcción y vigencia de una doctrina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la Asociación de Maestros de Montevideo, Montevideo.

FERREIRO, Agustín, (1992), Del modo como podrían lograrse el perfeccionamiento en la acción de la Educación Rural, en “Personalidades .....” Palomeque, Agapo,(Comp) Cámara de Representantes.

FERREIRO, Agustín, (1992), Acerca de las escuelas granjas, en Palomeque, Agapo (comp), “Personalidades.....”, Cámara de Representantes,

FERREIRO, Agustín, (1992), De las condiciones de trabajo en la Escuela rural, en “Personalidades que han contribuido a la consolidación de la cultura y las estructuras educativas”, Palomeque, Agapo, (Comp), Cámara de Representantes.

FERREIRO, Agustín, (1946), La enseñanza Primaria en el medio rural, Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Departamento de Educación, Montevideo.

GARCÍA, Nicasio, (1945), Concentración de maestros realizada en tacuarembó los días 13, 14,15 y 16 de octubre de 1945, Imp. Nacional, Montevideo

MEMORIAS DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL EN EL URUGUAY. 1958, Imprenta Nacional, Montevideo, 1959.

RESOLUCIONES DEL CONGRESO DE MAESTROS RURALES AÑO 1955, en Revista “Educación”, Federación Uruguaya del Magisterio, Año I, N° 2, 1955.

SOLER ROCA, Miguel, (1955), Qué es el CREFAL y qué significa como contribución a la Educación Fundamental en el continente, Anales de Instrucción Primaria, Vol 18, abril-setiembre.

SOLER ROCA, Miguel,(1955), Recursos humanos para la educación fundamental, en Anales de Instrucción Primaria y Normal, 2ª. Época, Tomo XVII, nº 4-9, abril – setiembre de pàgs. 265-330.

SOLER ROCA, Miguel, (1984), Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979, Barcelona, Imprenta juvenil.

SOLER ROCA, Miguel, (1987), El movimiento a favor de una Nueva Escuela Rural, en, “Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya”, Montevideo, Edición de la Rev. De la Educación del Pueblo.

SOLER ROCA, Miguel, (1996), Educación y vida rural en América Latina. Federación Uruguaya del Magisterio y el Instituto del Tercer Mundo.

SOLER ROCA, Miguel, (2001), “Educación, sostenibilidad y emancipación”, en Revista Voces Nº 10.

SOLER ROCA, Miguel, (2005), Réplica de un maestro agredido, Trilce, Montevideo.

SOLER ROCA, Miguel, “Enrique Brayer”, publicación del autor, Barcelona 2002.

## **INSTITUTO NORMAL RURAL**

ANGIONE, Ana María (1987)., “El Instituto Normal Rural” en AAVV, “Dos décadas en la historia de la Escuela Uruguaya. El testimonio de los protagonistas. Revista Educación del Pueblo,

CASTRO, Julio, (1945), Problemas Generales de la Enseñanza Rural., Anales de Instrucción Primaria (tomo VIII, nº2, del mes de junio)

CASTRO, Julio, (1955), “El Título Único”.Parte I y II, Revista de la Federación Uruguaya del Magisterio “Educación” (Nos. 2 y 3), mayo-junio, agosto-octubre

CASTRO, Julio, (1961) Homenaje a Homero Grillo. Hablan los vecinos, reproducción de artículo publicado en Marcha el 25/5/61, en Rev. De la Educación del Pueblo n°33, 2ª. Época, agosto 1986, Montevideo.

MANRIQUE, Elda (1987); Testimonio de una maestra ex alumna del Instituto Normal Rural, en aavv Dos décadas en la historia de la Escuela Uruguaya. El testimonio de los protagonistas. Revista Educación del Pueblo,

PRADA, Abner, (1986), Homenaje a Homero Grillo. Hermano Homero, Fragmentos de la carta enviada al maestro José María Vera por Prada, en Revista de la Educación del Pueblo n°33, 2ª.época, agosto Montevideo.

SOLER ROCA, Miguel (1996), Educación y vida rural en América Latina, Federación Uruguaya del Magisterio y el Instituto del Tercer Mundo , Montevideo.

SUGO MONTERO, Marita, “Homenaje a Homero Grillo. Biografía”, Revista de la Educación del Pueblo, N°33, 2ª. Época, agosto 1986, Montevideo.

## **ARCHIVO GRILLO**

### **DOCUMENTACIÓN OFICIAL:**

#### **SECCIÓN EDUCACIÓN RURAL**

- Informe elevado por la Comisión Asesora de Educación Rural al Director del Sector de Asistencia Técnica sobre planes de trabajo para el año 1958. (s/f)
- Informe al CNEPYN sobre Necesidades Presupuestales de la Educación Rural – Noviembre de 1959.
- Proyecto de Creación de la Sección Educación Rural –marzo de 1958
- Publicación A propósito de la Educación Rural en el Uruguay – Julio de 1959

### **INSTITUTO NORMAL RURAL**

#### **1) REGLAMENTOS Y ESTATUTOS**

- Exposición de motivos y disposiciones generales del INR presentadas a la Sección Ed. Rural (s/f; f/p 1957 antes comienzo de cursos) 2 borradores mecanografiados y corregidos con letra manuscrita.
- Proyecto de Reglamentación del INR s/f
- Reglamentación General del Instituto (1959-1960)
- Reglamentación General – s/f

## 2) PROGRAMAS

- Programas Oficiales del INR

## 3) CORRESPONDENCIA

- Carta de Homero Grillo al Director General del CNEPYN Dr. Felipe Ferreiro. 8 de mayo de 1961 (Copia mecanografiada, carta original manuscrita en posesión de la esposa de Grillo)
- Carta de Homero Grillo al Director General del CNEPYN Dr. Felipe Ferreiro, 2 de marzo de 1961, presentada ante Regulación de Trámite el 3 de marzo.
- Fotocopia de recibo expedido por Regulación de Trámite de nota de Homero Grillo dirigida al CNEPYN fecha 3 de marzo de 1961.

## 4) ESTUDIOS Y TRABAJOS

- Estudio de Reorganización del Instituto Normal Rural. Estación González Depto. de San José. Comisión Especial Instituto Normal Rural.
- Trabajo mecanografiado titulado “Cómo se plantea el Instituto Normal Rural. La solución de los déficit existentes en la formación del maestro rural” (s/f; s/a)
- Memorando del Instituto Normal Rural 1957- febrero de 1961.
- Primera Jornada de Egresados del Instituto Normal de los años 1957, 1959 y 1960, publicación del I.C.E.R., 1962.

## **ARTÍCULOS DE PRENSA**

- Diario “El País”, Centenares de maestros rurales discuten sobre la situación de sus escuelas y los programas, 25 de febrero de 1957.
- Diario “Acción”, Un ejemplo. Los maestros rurales, 7 de marzo de 1958.

- Diario “La Mañana”, ¿Olvido o desaire?. Reclaman los maestros, que traten en el Consejo un fundado proyecto. Fruto de experiencia y doctrina es la Sección Educación Rural, 12 de mayo de 1958.
- s/n, No funciona todavía el Instituto Normal Rural pese a que cuenta con Director y personal. Se malogra así la formación de docentes que trabajan en el campo, f/p 1958
- s/n, Esclarecen problemas de educación rural las jornadas magisteriales. s/f. (f/p 1958)
- Diario “El País”, Juzgan indispensable el traslado del Instituto Normal Rural, 30 de enero de 1959.
- Diario “Tribuna Salteña”, Sobre programas rurales habló el profesor Grillo, s/f.
- Diario “El País”, Como sugerimos, trasladaron a Cruz de los Caminos el Instituto Normal Rural, 5 de marzo de 1959.
- Diario “Acción”, Primer paso hacia la transformación campesina. Se inauguró en Canelones el Instituto Normal Rural. 16 de junio de 1959.
- Diario “El País”, Los maestros señalan la necesidad de reorganizar al Instituto Normal Rural, 23 de noviembre de 1959.
- s/d, Fue inaugurado el Instituto Normal Rural en Canelones, s/f.
- Diario “El País”, Los maestros señalan la necesidad de reorganizar el Instituto Normal Rural. La comisión coordinadora del segundo cursillo que se dicta en Cruz de los Caminos, hace declaraciones, 23 de febrero de 1959.
- s/d, Docencia efectiva. Es noble misión la del I. Normal Rural. Enseñanza formativa para maestros, s/f.
- Diario “Acción”, Se inauguró en Canelones el Instituto Normal Rural, 16 de junio de 1959.
- Diario “El País”, Blanca Rodríguez Iglesia escribe sobre el cursillo de Verano para maestros rurales efectuado en Cruz de los Caminos, s/f.
- s/d , Una carrera cortada. Perfil de un maestro de nuestro campo, 26 de abril de 1961.
- Diario “La Mañana”, En Diputados. Debate por presunto militarismo escolar. Un ofrecimiento de la defensa pasiva., 6 de mayo de 1961.
- Diario “El País”, Un consejero de Enseñanza destruye calumnias difundidas. Categórica nota de Mascaró Silveira, 11 de mayo de 1961.
- s/n, Un gigantesco paso atrás en materia de Educación Rural. Dio comienzo a la interpelación batllista en defensa de los maestros rurales, s/f.



## **HEMEROGRAFÍA**

- Boletín para Egresados, N° 1 junio – julio de 1960 y N°2 agosto –setiembre de 1960

## **GREMIO MAGISTERIAL**

- Copia Informe en mayoría de la Segunda Comisión del Congreso. Tema: Preparación de maestros rurales. Relator: Diógenes de Giorgi. s/f
- Copia Informe en Minoría de la segunda comisión. Tema: Preparación del maestro. Relator: Reyna Reyes. S/f
- Federación Uruguaya del Magisterio, Congreso Nacional de maestros sobre escuela Rural, Informes de comisiones, 1955.
- Declaración de la “Mesa Redonda sobre educación rural”, 2 de marzo de 1957

## **HEMEROGRAFÍA**

“Concepto”, Boletín pedagógico informativo de la Federación de Asociaciones Magisteriales del Uruguay, agosto-setiembre de 1944.

## **ARCHIVO “ANA MARIA ANGIONE”**

Material fotográfico del Instituto de los años 1959-1960

## **FUENTES NO TESTIMONIALES**

### **EDUCACIÓN**

BEILLEROT, Jacky, (1996), La formación de formadores. Bs. As., Novedades Educativas, UBA.

CULLEN, C., (2004), Perfiles ético-políticos de la educación; Bs. As. Piados.

CHARLOT, Bernard; (2006) La relación con el saber. Elementos para una teoría. Trilce; Montevideo, Uruguay.

De GAULEJAC, Vincent (1998), El sujeto entre el inconsciente y los determinismos sociales, Publ y trad., Grupo de Sociología Clínica, Montevideo.

De GAULEJAC, Vincent (1998), La neurosis de clase: Trayectoria social y conflictos de identidad, Prólogo e introducción del libro “La névrose de classe. Trayectoire sociale et conflicts d’identité”, 187, Publ., y trad. Grupo Sociología Clínica, Motevideo.

ENRIQUEZ, Eugene, (2002) La Institución y las organizaciones en la educación y la formación, Formación de formadores, Serie Los Documentos, 12, UBA.

ENRIQUEZ, Eugene (1997), La organización em análise, Petrópolis, Brasil

FERNANDEZ, Lidia, (1999), “Crisis y dramática del cambio. Avances de investigaciones sobre proyectos de innovación educativa”.

FERNANDEZ, Lidia, (1998), “El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas Teóricas”, Paidós, Bs. As., 1ª. Edición,

FERNANDEZ, Lidia, (1998), “Instituciones educativas en situaciones críticas”, Miño y Dávila, Bs. As.

FERNANDEZ, Lidia, (1993) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones Críticas. Paidós, Bs. As

FERNANDEZ, Lidia (1997); Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos; en Garcia, Carlos y López Yáñez (comp) (1997); Asesoramiento curricular y organizativo en educación; Ed. Ariel; Barcelona.

FERRY, Gilles, (1990); El trayecto de la formación, México, Paidós

FREIRE, Paulo (2001), Pedagogía de la indignación Madrid: Ed. Morata; pág 101.

GARCIA, M y LOPEZ YAÑEZ, J (S/F) Asesoramiento curricular y organizativo en educación; Editorial Ariel S:A: Barcelona

GIMENO SACRISTÁN; José, (1994) “El currículum: una reflexión sobre la práctica”, Ed. Morata, 4ª. Edición, Madrid.

Goodson, Ivor (1995)

KAPLÚN, Gabriel (2007), Aprender y enseñar en tiempos de internet, cap. III La pedagogía de la Ead con NTIC; en [ww.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/.../cap3.pdf](http://ww.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/.../cap3.pdf) -; [colgado \(10/2007\)](#)

LOPEZ YAÑEZ, Julián, (2002); “El ambiente enrarecido de la teoría sobre el cambio planificado y la búsqueda de aire fresco”, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año X, N° 20, Bs.As., Diciembre.

## **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

AROSTEGUI, Julio, (1995), La investigación histórica: Teoría y método, Crítica, Barcelona.

BARDIN, Laurence, (1986), El análisis de contenido; Ed. Akal, España,

BENTANCOURT DIAZ, Jesús, (1973), Criterios históricos modernos, EBO.

BISQUERRA, Rafael (2004); Metodología de la investigación educativa; textos digitales, Claeh, Uruguay.

De GAULEJAC, Vincent, (1991), Opciones y soportes metodológicos, en “La nevrose de classe. Trayectoire Sociale et conflits d’identitité”, trad y comp. Argene Benedetti, Mabla Ruiz, Rosario Secco, Publicación del Grupo de Sociología Clínica, Montevideo, 1998

De GAULEJAC, Vincent, (1993), La sociología y lo vivido, en Rev. Claeh, N° 69, Montevideo.

DELGADO, J. Manuel, GUTIERREZ, Juan. Coordinadores, (1995), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Síntesis Psicología, Madrid.-

DEVEREUX, George (1999)(10ª ed), De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento, Siglo XXI, México

FERNANDEZ, Lidia (1997); Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos; en Garcia, Carlos y López Yáñez (comp) (1997); Asesoramiento curricular y organizativo en educación; Ed. Ariel; Barcelona.

FESTINGER, L., Katz, D, ( 1972 ), Los métodos de investigación en las ciencias sociales, Paidós, Bs. As.

KELLE, Udo (2001) Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods; Rev.Forum: Qualitative Social Research, Vol 2, N° 1, Febrero.

LE GOFF, Jacques, (1991), (1º edición), Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso, Paidós.

LOMBARDI, Angel, (1993), Introducción a la historia, Universidad del Zulia, Venezuela.

SAUTU, Ruth (2005) Manual de metodología, Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos, y elección de la metodología, Cap I y II. Clacso, Colección Campus Virtual, Argentina.

SUQUILVIDE, Julián (2007) Introducción a la investigación social, selección de textos formato digital, Clacso, Uruguay,

TAYLOR, S.J., y BOGDAN, R, (1998), (4ª. Reimpresión), Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Paidós, Madrid.

VILAR, Pierre, (1980), Iniciación al vocabulario del análisis histórico, Ed. Crítica, Barcelona.

### **LIBROS Y ARTÍCULOS EN REVISTAS ELECTRONICAS**

AGUILA, Y; (2010); Comunicación en la vida cotidiana; en <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/comunicacion.shtml>

ANEP (2005); MONITOR EDUCATIVO EDUCACIÓN PRIMARIA. Información de Escuelas Públicas del 2004) Estado de Situación 2004; Junio; [www.anep.edu.uy/monitor\\_primaria/.../estadodesituacion\\_04.DOC](http://www.anep.edu.uy/monitor_primaria/.../estadodesituacion_04.DOC) - (2005)

ARAUJO, A; (2008); Interjuego de lo psíquico y lo social. Eros y thanatos. En [www.querencia.psico.edu.uy/.../ana\\_maria\\_araujo.htm](http://www.querencia.psico.edu.uy/.../ana_maria_araujo.htm)

ARRUPE, O (2011), " Igualdad, diferencia y equidad en el ámbito de la educación"

Disponible : <http://www.campus-oei.org/equidad/Arrupe.PDF> (consultado 12/2010)

BERNALTE; A; Miret; M (2010);) MANUAL DE ENFERMERIA COMUNITARIA; Ed Libros red; P247 Y SS; en [http://books.google.com.uy/books?id=is3Ju-5KW6sC&pg=PA243&lpg=PA243&dq=el+modelo+marjory+gordon&source=bl&ots=4CE1S0nq&sig=1hrKZenBFsxJm6ninFj\\_1qmYeAQ&hl=es&ei=K8BNTMPuEYWKlwfUy736](http://books.google.com.uy/books?id=is3Ju-5KW6sC&pg=PA243&lpg=PA243&dq=el+modelo+marjory+gordon&source=bl&ots=4CE1S0nq&sig=1hrKZenBFsxJm6ninFj_1qmYeAQ&hl=es&ei=K8BNTMPuEYWKlwfUy736)

[DQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=9&ved=0CDYQ6AEwCA#v=onepage&q=el%20modelo%20marjory%20gordon&f=false](http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000189&a=Caminos-de-la-comunicacion-emocional)

BUCCI; W (2010); Caminos de la comunicación emocional  
<http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000189&a=Caminos-de-la-comunicacion-emocional>

CARNEGIE, Dale (2010) Claves para lograr una comunicación efectiva  
[http://www.bumeran.com.ar/articulos\\_empresas/30/67960/clavesparalograrunacomunicacionefectiva.html](http://www.bumeran.com.ar/articulos_empresas/30/67960/clavesparalograrunacomunicacionefectiva.html)

CHARLOT, Bernard (1994) El enfoque cualitativo en políticas de educación.; Rev Perfiles educativos, ener marzo 1993, Unam, México, versión electrónica.

CHIAVENATO, Idalberto (2004); Introducao a Teoría geral da administracao, Ed Elsevier, doc colgado web 2008 [www.campus.com.br](http://www.campus.com.br)

CHIAVENATO, Idalberto (2008), Gestao de pessoas, [www.campus.com.br](http://www.campus.com.br), versión electrónica, (Bajado de internet 15/09/08) pág 6

CHOSSUDOVSKY, Michel (2010); Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial; Ed Siglo XXI, Argentina; libro colgado en [http://scholar.google.com.uy/scholar?hl=es&q=globalizaci%C3%B3n+de+la+pobreza&lr=&as\\_ylo=&as\\_vis](http://scholar.google.com.uy/scholar?hl=es&q=globalizaci%C3%B3n+de+la+pobreza&lr=&as_ylo=&as_vis)

COHEN; E(2010); Educación, eficiencia y equidad. Una difícil convivencia;  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80003005&iCveNum=6021>

CUADRA PERES, j; (2010), LA ESTRUCTURA DEL YO. FUNCIÓN INTRAPSÍQUICA Y MECANISMOS DE dEFENSA: LOS CONCEPTOS ORIGINALES DE BERNE  
<http://www.bonding.es/articulo/2002/PDF/la-estructura-del-yo.pdf>

De GAULEJAC, Vincent, Historia de vida y sociología clínica, en *Proposiciones* 29, marzo 1999, revista electrónica

DE VALLE DE RENDO; Alicia; VEGA, Viviana (2009); Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad; versión electrónica colgada en [www.terras.edu.ar](http://www.terras.edu.ar)

DEL PINO CALDERÓN; J (2010) ; Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo

[http://74.125.155.132/scholar?q=cache:apsemmrh2xgj:scholar.google.com/++perspectiva+integrativa+orientacion+vocacional+&hl=es&lr=lang\\_es&as\\_sdt=2000](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:apsemmrh2xgj:scholar.google.com/++perspectiva+integrativa+orientacion+vocacional+&hl=es&lr=lang_es&as_sdt=2000)

DELGADO ANTOLIN, J. C; (2010), Los cuidados del confort en el final de la vida: responsabilidad enfermera; 2º encuentro enfermería: reflexiones éticas desde la enfermería; Documento N1; en [http://www.asociacionbioetica.com/documentos/Cuidados\\_final\\_vida.pdf](http://www.asociacionbioetica.com/documentos/Cuidados_final_vida.pdf)

DIRECCION DE PERSONAL DOCENTE ESCUELA RURAL AÑO 2005 en [http://www.iica.org.uy/uruguay\\_cifras/cuadro6.pdf](http://www.iica.org.uy/uruguay_cifras/cuadro6.pdf)

ECHEVERRIA, Rafael (2009), Ontología del lenguaje; en [http://www.franciscocerda.cl/content/view/172585/Ontologia\\_del\\_Lenguaje\\_en\\_digital.html](http://www.franciscocerda.cl/content/view/172585/Ontologia_del_Lenguaje_en_digital.html) (documento colgado 01/09); p 59-60

FEIXA Carles De culturas, subculturas y estilos *Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales* <http://cendoc.esan.edu.pe/Pregrado/guias/metodologia/musica/Feixa.pdf>

FERNANDEZ RIOS, M; ET ALTER; (2010); Eficacia organizacional. Concepto desarrollo y evaluación; Ed Diaz de Santos P 180; en [http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=d3z\\_i6znsFUC&oi=fnd&pg=PR19&dq=definicion%3%B3n+eficiencia+y+eficacia+&ots=A81DmgBwIS&sig=b\\_8us6Ci6e\\_glNCsrXsoJdnAl3w#v=onepage&q=definicion%3%B3n%20eficiencia%20y%20eficacia&f=false](http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=d3z_i6znsFUC&oi=fnd&pg=PR19&dq=definicion%3%B3n+eficiencia+y+eficacia+&ots=A81DmgBwIS&sig=b_8us6Ci6e_glNCsrXsoJdnAl3w#v=onepage&q=definicion%3%B3n%20eficiencia%20y%20eficacia&f=false)

FERNÁNDEZ,A; (2008), Construyendo un concepto de lenguaje; en [http://www.google.com/custom?hl=es&cof=S%3Ahttp%3A%2F%2Fwww.infoamerica.org%3BL%3Ahttp%3A%2F%2Fwww.infoamerica.org%2Fdia\\_digital%2Fimagenes%2Fcabecerainfo.gif%3BLH%3A38%3BLW%3A375%3B&domains=http%3A%2F%2Fwww.infoamerica.org&q=definicion+comunicacion+intercambio+de+sentido](http://www.google.com/custom?hl=es&cof=S%3Ahttp%3A%2F%2Fwww.infoamerica.org%3BL%3Ahttp%3A%2F%2Fwww.infoamerica.org%2Fdia_digital%2Fimagenes%2Fcabecerainfo.gif%3BLH%3A38%3BLW%3A375%3B&domains=http%3A%2F%2Fwww.infoamerica.org&q=definicion+comunicacion+intercambio+de+sentido). (documento colgado 11/2008)

FLEURY (1985), tomada del curso de Negociación del Prof. Alejandro Petrisans.

FULLAN, Michael (2002) Las fuerzas del cambio; explorando las profundidades de la reforma educativa; Akal; Madrid

[http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=M0zMFX-X29cC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Fullan+los+nuevos+cambios+en+el+significado+de+la+educacion&ots=xCFnQwVu86&sig=LX\\_igUezxhTf0e6Ir677badgaT8#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=M0zMFX-X29cC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Fullan+los+nuevos+cambios+en+el+significado+de+la+educacion&ots=xCFnQwVu86&sig=LX_igUezxhTf0e6Ir677badgaT8#v=onepage&q&f=false)

FULLAN, Michael (2002); El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje; Profesorado, Revista de Curriculum y Formación de profesorado; año/vol 6 número 1-2 ; Universidad de Granada, España; pág 11; en  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56760202.pdf>

GARCÉS, Enrique (2009) “ Tesis sobre burn out” en  
[http://mobbingopinion.bpweb.net/artman/publish/printer\\_423.shtml](http://mobbingopinion.bpweb.net/artman/publish/printer_423.shtml)

GIL MONTE, P; (2010); El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención  
[http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-78-el-sindrome-de-quemarse-por-el-trabajo-\(sindrome-de-burnout\)-aproximaciones-teor.pdf](http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-78-el-sindrome-de-quemarse-por-el-trabajo-(sindrome-de-burnout)-aproximaciones-teor.pdf)

Glosario términos PNL, en <http://www.pnlnet.com/chasq/a/13>; (colgado diciembre 2008)

GONZÁLEZ GRANADO (2010) Estrategia educativa de superación para los docentes de secundaria básica en la dirección de la formación laboral de los estudiantes;  
[http://74.125.155.132/scholar?q=cache:mAmRSyxZTPwJ:scholar.google.com/+Addine+Fati+ma+y++estrategia+educativa&hl=es&as\\_sdt=2000](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:mAmRSyxZTPwJ:scholar.google.com/+Addine+Fati+ma+y++estrategia+educativa&hl=es&as_sdt=2000)

IZCARAY, Fausto (2007); La inteligencia emocional y la programación neurolingüística, en [www.izcaray.com/articulos](http://www.izcaray.com/articulos); (documento colgado 22/11/07)

JIMÉNEZ RUIZ Juan Luis (2009); Lenguaje e Historia: A propósito de la controversia entre Koselleck y Gadamer; en [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6310/1/ELUA\\_13\\_12.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6310/1/ELUA_13_12.pdf),  
versión electrónica colgada 07/2009)

JUNG. G, (2010), Arquetipos e inconsciente colectivo. Paidós, en  
<http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=ExwDS2ikAJ8C&oi=fnd&pg=PA7&dq=arquetipo++jung&ots=TfVu6AP-gB&sig=J8uVO7GKk0mvqFMWB65v8fodbug#v=onepage&q=arquetipo%20%20jung&f=false>

KAPLUN, Gabriel (2007), Aprender y enseñar en tiempos de internet Cap 3 La pedagogía de la EaD con NTIC: ¿transmisión o construcción de conocimientos?, en <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/kaplun/index.htm>

KAPLUN; Mario (1998); La gestión cultural ante los nuevos desafíos; en Revista electrónica Chasqui, N° 64.

MARTIN, Enrique (2010); Cómo diseñar, seleccionar y proteger nombres de marca. En [http://scholar.google.com.uy/scholar?hl=es&q=definicion+marca+Gonzalo+Caballero&lr=&as\\_vlo=&as\\_vis=0](http://scholar.google.com.uy/scholar?hl=es&q=definicion+marca+Gonzalo+Caballero&lr=&as_vlo=&as_vis=0); p57

MASLOW ABRAHAM; Motivación y personalidad; Ed. Díaz de Santos; [http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=8wPdJ2Jzqg0C&oi=fnd&pg=PR13&dq=Necesidades+maslow&ots=FYiYVrVhip&sig=1AG\\_fGJaF51hpPTvvv5XdWGEhRw#v=onepage&q=Necesidades%20maslow&f=false](http://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=8wPdJ2Jzqg0C&oi=fnd&pg=PR13&dq=Necesidades+maslow&ots=FYiYVrVhip&sig=1AG_fGJaF51hpPTvvv5XdWGEhRw#v=onepage&q=Necesidades%20maslow&f=false)

MENDIETA Suñé; Carles, (2006) Técnicas de negociación; en <http://74.125.113.132/search?q=cache:I4u4X7VUGq4J:cdiserver.mba-sil.edu.pe/mbapage/cdi/newtxtcompletos.htm+Carles+Mendieta+Su%C3%B1e+C3%A9&cd=8&hl=es&ct=clnk&gl=uy>

Mesa Atd Primaria; (2009), Informe sobre Proyecto Ceibal, documento colgado en <http://iie.fing.edu.uy/~pflores/ceibal/InformeATDCEibal.pdf>

MINISTERIO DE GANADERIA AGRICULTURA Y PESCA (2006) Incidencia de la pobreza en [http://www.mgap.gub.uy/opypa/PUBLICACIONES/Estudio\\_empleo/Cap%C3%ADtulo%20VI/Cap%20VI%20-%20-%20-%20Incidencia%20de%20la%20Pobreza.pdf](http://www.mgap.gub.uy/opypa/PUBLICACIONES/Estudio_empleo/Cap%C3%ADtulo%20VI/Cap%20VI%20-%20-%20-%20Incidencia%20de%20la%20Pobreza.pdf)  
[www.mgap.gub.uy/.../Cap%20V%20-%20-%20Condiciones%20de%20vida.PDF](http://www.mgap.gub.uy/.../Cap%20V%20-%20-%20Condiciones%20de%20vida.PDF)

NAVARRO CARRASCAL, Oscar E Psicología ambiental: visión crítica de una disciplina desconocida; <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-49-psicologia-ambiental-vision-critica-de-una-disciplina-desconocida.pdf>

NOVO, María (2010) La educación ambiental; bases éticas, conceptuales y metodológicas ; <http://dgcms.sep.gob.mx:7037/PrioryRetEdB/Materiales/MatApo0809/docs/BM07/Ambito2/MatApoyoAmb/S2-RecorridoHist.pdf>



OLIVE, León (2010) Multiculturalismo y pluralismo; p 35; en <http://trabajaen.conaculta.gob.mx/convoca/anexos/Multiculturalismo%20y%20pluralismo.PDF>

PICHON RIVIERE (2010) ; El proceso grupal en [http://scholar.google.com.uy/scholar?hl=es&q=Pichon+Riviere+&lr=&as\\_ylo=&as\\_vis=0](http://scholar.google.com.uy/scholar?hl=es&q=Pichon+Riviere+&lr=&as_ylo=&as_vis=0)

PULIDO, Orlando (2009); Hegemonia y cultura: introducción a las estructuras culturales disipativas; en [www.anthroglobe.info/docs/hegemonia\\_cultura.htm](http://www.anthroglobe.info/docs/hegemonia_cultura.htm)

Rodríguez Garay, R; (2010) La cultura organizacional un potencial activo estratégico desde la perspectiva de la administración; p 76; en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/877/87722106.pdf>

SA (2010); Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel; en <http://scholar.google.com.uy/scholar?q=ausubel+definici%C3%B3n+aprendizaje+significativo&hl=es&lr=>

SA; (2010) AUXILIAR DE ENFERMERIA EN GERIATRIA. MANUAL DEL ALUMNO; EN [http://www.juntadeandalucia.es/empleo/recursos/material\\_didactico/especialidades/materialdidactico\\_aux\\_enf\\_geriatria/manual\\_alumno\\_modulo3.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/empleo/recursos/material_didactico/especialidades/materialdidactico_aux_enf_geriatria/manual_alumno_modulo3.pdf)

SA (2009); Teoría de la comunicación humana; Watzlawick; [http://html.rincondelvago.com/teoria-de-la-comunicacion-humana\\_watzlawick.html](http://html.rincondelvago.com/teoria-de-la-comunicacion-humana_watzlawick.html)

SA, St (2009) <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/invcomunorga.htm>

SA; (2008); Más allá de la formación; en [www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion\\_portada/documentos/CD-82%20Doc.%20desarrollo%20de%20las%20competencias%20\(ficha%2047\).pdf](http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD-82%20Doc.%20desarrollo%20de%20las%20competencias%20(ficha%2047).pdf) (colgado junio 2008)

SALAZAR,J (2010); La estructura organizativa en la empresa actual. El caso de Inditex ; en [http://www.revistasice.info/cmsrevistasICE/pdfs/BICE\\_2850\\_07-18\\_C7E60DDC772602C905F583207547C14E.pdf](http://www.revistasice.info/cmsrevistasICE/pdfs/BICE_2850_07-18_C7E60DDC772602C905F583207547C14E.pdf)

STERNBER et alter (2009) Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos;  
En [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1268618103.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268618103.pdf)

TOMLINSON, Carol (2009); Estrategias para trabajar la diversidad en el aula; Ed. Paidós. Bs As. (versión digital en [www.terras.edu.ar](http://www.terras.edu.ar))

UNESCO (2008); Informe de seguimiento de la EPT en el mundo;  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>

UNIVERSIDAD PANAMERICANA, FACULTA DE PEDAGOGIA; (2010) Estilos cognitivos; en <http://www.itziarzubillaga.net/bpe/notas/add/Nota%20de%20Estilos%20Cognitivos.pdf>

Vázquez Rosado Angie; Vygotski y Luria. Dos aliados, dos amigos, dos vidas: un acuerdo teórico-práctico sobre la mente y el protagonismo de lo social;  
<http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-24-1-vygotski-y-luria-dos-aliados-dos-amigos-dos-vidas-un-acuerdo.html>

VAZQUEZ, a; (2010) Estilos comunicacionales: chisme y rumor;  
<http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-26-estilos-comunicacionales-chisme-y-rumor.pdf>

WIESENFELD; E, (2010) La Psicología Ambiental y el desarrollo sostenible. Cual psicología ambiental? Cual desarrollo sostenible?; Estud. psicol. (Natal) vol.8 no.2 Natal May/Aug. 2003; en [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2003000200007&script=sci\\_arttext&tlng=in](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2003000200007&script=sci_arttext&tlng=in)