



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Tesis para optar por el Título de
Magister en Psicología y Educación**

**EDUCACIÓN RURAL: CONTINUIDADES Y RUPTURAS EN LA
TRADICIÓN PEDAGÓGICA EN EL MARCO DEL DEBATE EDUCATIVO
Y LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN**

Lic. MARTÍN REBOUR

TUTOR DE TESIS: Prof. ELSA GATTI

Montevideo, Uruguay

2012

PÁGINA DE APROBACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación:

Título

EDUCACIÓN RURAL: CONTINUIDADES Y RUPTURAS EN LA TRADICIÓN PEDAGÓGICA EN EL MARCO DEL DEBATE EDUCATIVO Y LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Autor: Lic. Martín Rebour

Tutor: Prof. Elsa Gatti

Carrera: Maestría en Psicología y Educación

Puntaje

.....
.

Tribunal

Profesor (Nombre y firma).

.....

Profesor (Nombre y firma).

.....

Profesor (Nombre y firma).

.....

Fecha

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|----|
| PAGINA DE APROBACIÓN..... | 2 |
| TABLA DE CONTENIDOS..... | 4 |
| RESUMEN..... | 6 |
| PALABRAS CLAVES..... | 6 |
| INTRODUCCIÓN..... | 7 |
| CAPITULO I: DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA..... | 10 |
| 1.1 Indagación del preliminares..... | 10 |
| 1.2 Problema de Investigación..... | 14 |
| 1.3 Objetivos..... | 19 |
| 1.4 Preguntas de investigación..... | 20 |
| CAPITULO II: REFERENCIAL TEÓRICO..... | 22 |
| 2.1 El proceso de determinación curricular..... | 22 |
| 2.2 Educación y Ruralidad..... | 30 |
| 2.3 Historizando la construcción de la tradición pedagógica..... | 33 |
| 2.4 Acerca de la noción de ruralidad..... | 55 |
| CAPITULO III: JUSTIFICACIÓN..... | 60 |
| CAPITULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO..... | 62 |
| 4.1 Acerca de los métodos..... | 62 |
| 4.2 En relación al análisis de contenido..... | 66 |
| 4.3 En relación al análisis..... | 71 |
| CAPITULO V: ANÁLISIS..... | 77 |

| | |
|---|------|
| 5.1. Actas de asambleas y aportes..... | 77 |
| 5.2 Establecimiento de categorías..... | 80 |
| 5.3 Primer categoría de análisis..... | 81 |
| 5.4 Segunda categoría de análisis..... | 105 |
| 5.5 Tercera categoría de análisis..... | 131 |
| 5.6 Categoría transversal: Igualdad de Oportunidades.... | 154 |
| 5.7 Categoría transversal: Participación..... | 164 |
| Cuadro de síntesis de categorías de análisis desde las actas..... | 168 |
| CAPITULO VI: ANÁLISIS DE LA LEY GRAL. DE EDUCACIÓN..... | 169 |
| 6.1 Consideraciones previas..... | 169. |
| 6.2 Ejes transversales..... | 175. |
| 6.3 Igualdad de Oportunidades..... | 176 |
| 6.4 Participación..... | 183 |
| 6.5 Punto de encuentro..... | 194 |
| 6.6 Las inter intra articulaciones..... | 198 |
| 6.7 La descentralización..... | 200 |
| 6.8 El artículo 34..... | 203 |
| Cuadro de síntesis de categorías de análisis desde la Ley | 208 |
| CAPITULO VII: EN CLAVE DE CONCLUSIONES..... | 209 |
| 7.1 En síntesis..... | 227 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 230 |
| ANEXOS..... | 236 |

RESUMEN

La presente tesis aborda las continuidades y rupturas con la tradición pedagógica de la Educación Rural en el marco del Debate Educativo y la Ley General de Educación del Uruguay vigente en nuestros días.

Establece categorías de análisis que operacionalizan dicha tradición e identifica en el discurso las convergencias y divergencias respecto a la tradición pedagógica.

De igual modo se toman dichas continuidades y rupturas identificadas en el discurso en el marco del Debate Educativo, y se procede al análisis de la Ley General de Educación, estableciendo relaciones en clave de integración de los discursos.

PALABRAS CLAVES

Educación Rural, Debate Educativo, Ley General de Educación.

INTRUCCIÓN

En el presente trabajo de investigación se aborda las continuidades y rupturas de la tradición pedagógica de la Educación Rural en los discursos desplegados en el marco del Debate Educativo y en la Ley General de Educación vigente en nuestro país.

Nuestro país tiene una rica historia de discusiones y debates en torno a las características que debe tener la educación en el medio rural. Diversas posiciones fueron surgiendo a lo largo de la historia de la pedagogía nacional a través de un movimiento magisterial comprometido con la situación de la educación en dicho territorios que colocó la temática en el interés público.

En este sentido, distintas experiencias desarrolladas entre las década del 30 y el 50, fueron dando lugar a una matriz distintiva de la concepción de lo educativo y su abordaje en el medio rural, constituyendo una tradición pedagógica de fuerte arraigo en nuestra comunidad educativa.

A su vez en el año 2006, se desarrolló una instancia inédita de discusión y debate en relación a la educación en nuestro país. El nuevo gobierno del Frente Amplio – Encuentro Progresista convoca a toda la

población del país a un debate nacional en torno a las grandes líneas de la educación, con el fin de recoger la opinión de todos los actores sociales en vista a la formulación de una nueva Ley de Educación.

En diciembre de 2008, es aprobada la Ley General de Educación N° 18.437, que regula la Educación de todo el territorio nacional.

En este sentido, el presente trabajo parte de reconstruir la tradición pedagógica de la educación rural, pasando por los grandes mojones, hitos que la fueron constituyendo, a la vez que identificando sus características distintivas que delimitan una especificidad de lo educativo en el medio rural.

De este modo a través de la creación de categorías, analizamos los textos que surgen de la instancia participativa del debate educativo y se identifican continuidades y rupturas con dicha tradición. Igual tratamiento realizamos con el texto de la Ley General de Educación.

En el centro del análisis, ponemos a hablar a los actores sociales identificando discursos respecto a las características que debe tener lo educativo en las zonas rurales y al grado de especificidad que constituye a la misma.

En clave de análisis del proceso de la determinación curricular y de las políticas educativas, se pone en dialogo dichos discursos con los ejes estructurantes de la Ley General de Educación.

CAPITULO I: DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 INDACAGIONES PRELIMINARES

“...para Uruguay la educación rural es una necesidad y a la vez, una gran posibilidad. Tal vez no exactamente esta educación rural de hoy, que tiene tanto mérito y a la vez tantas insuficiencias, sino una educación rural ampliada, renovada, fortalecida”. (Soler, 2005)

En el año 2006 nuestro país a partir de la iniciativa de las autoridades gubernamentales, implementó un debate nacional participativo acerca de las problemáticas que enfrenta la educación en el Uruguay y los desafíos que las mismas implican en la coyuntura nacional e internacional. Debate que convocó a toda la sociedad en su conjunto, en un intercambio de propuestas en vistas a la elaboración de una nueva ley de educación.

En este marco el Ministerio de Educación y Cultura (M.E.C.), elaboró un material (MEC, 2005) en el cual plantearon interrogantes y cinco ejes amplios para contribuir a la discusión y reflexión. Estos grandes capítulos delineados por el Ministerio fueron: Educación para todos, Educación y Ciudadanía, la Educación en el modelo de Desarrollo Nacional, la Educación Uruguaya en la sociedad del conocimiento, la organización de un Sistema Nacional de Educación.

Dentro de los principales desafíos planteados en el documento, se encuentra la disminución de la brecha socioeconómica instalada en los aprendizajes, la retención y egreso del ciclo básico de enseñanza media, así como en el segundo ciclo. El desafío del logro de la equidad en la educación, se instala frente a los datos estadísticos del documento, que revelan que en los sectores menos favorecidos se encuentran los niveles de menor escolarización. Del mismo modo, en relación a los “resultados educativos” se plantea un alto índice de repetición, tanto en educación primaria como secundaria, concentrándose dicho fenómeno en los contextos socioculturales muy desfavorables.

En el capítulo sobre “educación y ciudadanía”, se parte del derecho a la educación, y de la necesidad de instalar la discusión en torno al “tipo y calidad de la educación”, marcando como fin último de la misma la formación de ciudadanos. Plantea como una tarea impostergable, el atender las desigualdades del capital económico y cultural existentes en nuestra sociedad, en pro de generar igualdad de oportunidades en el tránsito por el sistema educativo y en el ingreso al campo laboral.

En este marco se expresa que “el priorizar a quienes más requieren mediante políticas de protección y “discriminación positiva” no debería significar, en modo alguno, la fragmentación de la educación en distintos “tipos” o “modalidades”, sino la búsqueda en la universalidad en

los resultados educativos (MEC, 2005:20). A continuación plantea que “esto implica-entre otros desafíos- velar por la calidad y la pertinencia de la educación en las zonas rurales y garantizar un apoyo expreso desde la educación para la defensa de los derechos de niñas, adolescentes y mujeres”. (MEC, 2005:20) Esta es la única vez en la que aparece en el documento, referencia a la educación en las “zonas rurales”, en ningún momento se plantea el término “educación rural”.

Por otro lado en este contexto de debate, en el Segundo Encuentro Nacional de Maestros Rurales realizado en junio de 2005, los maestros rurales planteaban sus expectativas con respecto al debate educativo, en donde expresaban “exigimos recomponer políticas educativas reales para el medio rural” (Alvariza, 2005). En su declaración, relacionan el proyecto de “país productivo” con la necesidad de jerarquizar y fortalecer la educación rural. “Exigimos respuestas inmediatas a las necesidades y graves problemas que estamos padeciendo las más de mil escuelas rurales diseminadas por todo el territorio nacional y el fortalecimiento de estas instituciones que son la base de un País que atienda a su población en los aspectos económico, social y humano” (Alvariza, 2005:80). En estos encuentros preparatorios al Debate, surgen fuertes referencias a los movimientos magisteriales de la década del 30 y del 40, con sus experiencias y logros.

A partir del estudio “Desarrollo Social Rural. Estudio exploratorio de las principales dificultades percibidas desde la institución escolar” (Bentancor, Carro, Rebour, 2004) podemos plantear algunos problemas identificados por maestros rurales de todo el país. La principal dificultad identificada, está relacionada con factores sociales. Dentro de los aspectos sociales la principal problemática es el Nivel socio económico-cultural bajo, lo cual no podemos dejar de pensarlo en su relación a lo económico-productivo, falta de fuentes laborales. La precariedad laboral, la desocupación ascendente en el medio rural, guarda relación con el éxodo en dicho medio, así como con la disminución de la matrícula de las escuelas rurales y el número de las mismas. Esta situación se ve agravada por la falta de propuestas educativas a nivel secundario y terciario que capaciten a los jóvenes, lo que los expulsa hacia la ciudad en busca de oportunidades, esto ha llevado a un envejecimiento de la población rural.

Lo complejo del hecho educativo queda evidenciado por las diferentes problemáticas planteadas por los maestros, así como la multidimensionalidad del mismo.

1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En nuestro país existe una fuerte tradición pedagógica con respecto a la Educación Rural, fundada a partir de los movimientos del magisterio nacional en la década del 30 y que tiene su mayor expresión en el Programa para Escuelas Rurales del año 1949. “Allí comenzó un período donde se consideró que la educación desarrollada en medios rurales suponía un grado de especificidad tal que justificaba la existencia de un currículo diferenciado, programas y líneas de acción específicas y hasta una formación de los docentes distinta. Y así ocurrió durante gran parte de la segunda mitad del siglo XX” (Santos, 2006).

Durante las décadas del 30, 40 y 50, se desarrollan una serie de experiencias y discusiones que fueron conformando un corpus teórico pedagógico que se constituyó en referente nacional e internacional, en el cual se reconoce una especificidad de la Educación Rural. En las dos décadas siguientes, las experiencias son desmanteladas y el Programa del 49 reemplazado. Recién en la reapertura democrática (1985) vuelve a tener vigencia formalmente el mismo.

En la década del 90 se da un quiebre con respecto a las políticas educativas para la Educación en el medio rural, si bien “subsiste, a nivel

conceptual y discursivo, la especificidad educativa que implica la educación rural;...por la vía de los hechos esto ya no se traduce en acciones concretas ni en planes de trabajo” (Santos, 2006). Se mantiene un programa específico, a la vez que progresivamente se va desmantelando la estructura administrativa, los apoyos de formación específicos, carencias de materiales didácticos acordes para el medio, entre otros.

Momento histórico caracterizado por la contradicción en donde por un lado se sostiene una especificidad curricular pero a la vez se intenta desarrollar una serie de medidas tendientes a borrar las diferencias en la práctica. Tal “inconsistencia” de la política educativa parecería estar dejando en evidencia la discusión de la especificidad de la Educación Rural, si “se configura una realidad educativa y contextual lo suficientemente específica como para justificar políticas diferenciales (en cuanto a planes, programas, acciones, formación docente, libros de texto, etc.) o simplemente se trata de una diferencia relativa que sólo amerita algunas adaptaciones como si de cualquier otro medio se tratara.” (Santos, 2006).

Es de destacar que los lineamientos de las políticas educativas planteadas en los textos en la década de los 90, no logran llevarse a cabo

en la práctica con el impacto con el que fueron pensados, dada la fuerte resistencia del cuerpo magisterial y de la comunidad rural. Toda política que conlleve una transformación que no reconozca la especificidad de la educación rural, ha generado una fuerte resistencia.

El problema social en la actualidad parecería tener puntos en común con los que originaron el movimiento pedagógico en décadas anteriores. La problemática social en el medio rural (pobreza, despoblamiento de la campaña, falta de ofertas que garanticen la educación más allá de la escuela primaria) sigue siendo una de las principales dificultades planteadas por los docentes, denunciando la necesidad de políticas que garanticen la igualdad de oportunidades. La problemática estaría dada por el cómo desarrollar estrategias que desde el reconocimiento de las diferencias garanticen la igualdad de oportunidades.

A partir de la administración de gobierno del Dr. Tabaré Vázquez se establecieron una serie de acuerdos a nivel de discurso entre las autoridades de la enseñanza y el cuerpo magisterial, a la vez que se aguardó por acciones que lleven a dar respuesta a las necesidades de la Educación Rural.

La esperanza fue renovada desde la convocatoria y desarrollo del Debate Educativo. A partir del mismo, nuestro país se vio colmado de expectativas y movilizaciones generadas a partir del Debate Nacional Participativo en vistas a la elaboración de la nueva ley de Educación (Ley General de Educación 18.437) promulgada en diciembre de 2008.

A partir de este debate se generaron una serie de discusiones y propuestas que se delinearón con el objetivo de constituirse en insumo para las siguientes etapas de redacción y aprobación legislativa de la mencionada ley.

De este modo se implementaron una serie de Asambleas Territoriales en todo el territorio nacional, convocadas por las Comisiones Zonales y Departamentales a la vez que se desarrollaron Encuentros Sectoriales con organizaciones e instituciones. Los mecanismos de participación ciudadana mencionados se vieron enriquecidos por la posibilidad de hacer llegar propuestas a la Comisión Organizadora (CODE) por distintas vías (CODE, 2007). En el marco del Congreso Nacional de Educación se constituyó una comisión de Educación Rural.

La discusión se instaló y posibilitó la emergencia de distintos puntos de vista entre los distintos actores implicados en la educación: entre las diferentes ramas de la enseñanza (primaria, secundaria, UTU, Universidad) entre la Educación Formal y la Educación no Formal, entre actores del sector productivo. Entre todos estos entrecruzamientos políticos, sociales, lucha de intereses, acuerdos y desacuerdos, se fueron constituyendo posicionamientos y propuestas que encierran en su esencia una concepción del hecho educativo.

De todos modos, parecería que la matriz pedagógica generada en el programa del 49, oficiara como un marco generador de acuerdos, pero la dificultad se instala en el cómo desarrollar acciones que garanticen el dar respuesta a las problemáticas en la realidad rural del nuevo milenio.

En este sentido surgen discursos de gran adhesión que representan el pensar del colectivo, así como matices en los mismos ante algunas temáticas.

Nos planteamos identificar y analizar los mismos en relación con la tradición pedagógica de la Educación Rural, visualizando las continuidades y rupturas con dicha matriz.

En diciembre de 2008 se sancionó la Ley General de Educación N° 18.437 y en este punto nos proponemos analizar cómo la misma incorpora o no, los insumos del Debate Educativo, en términos de continuidades y rupturas de la tradición pedagógica constituida en nuestro país.

1.3 OBJETIVOS:

Objetivo General

- Contribuir al análisis de las políticas educativas en el medio rural delineadas en el texto de la Ley General de Educación y su relación con las propuestas para la Educación Rural emanadas en el marco del Debate Educativo del 2006.

Objetivos Específicos

- Identificar en los textos generados en el marco del Debate Educativo, las continuidades de las tradiciones pedagógicas en la Educación Rural y sus rupturas.
- Analizar el texto de la Ley general de Educación a la luz de las continuidades y rupturas de las tradiciones pedagógicas identificadas en los documentos del Debate Educativo.

1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Nuestra educación rural tiene una rica historia pedagógica, en tanto producción de conocimiento, desarrollo de experiencias y discusiones pedagógicas que oficiaron como referente durante décadas para las políticas educativas nacionales en el medio rural, conformándose en una “tradición pedagógica”. La misma se caracteriza por un marcado compromiso social, por un vínculo particular de la institución educativa como referente en la comunidad en su conjunto y por el dispositivo didáctico de fuerte anclaje en el medio en donde el centro está inserto. Tal “tradición pedagógica”, fue construida a partir acuerdos entre los distintos actores de la educación, (docentes, autoridades de la enseñanza, gremios docentes), y alcanza su máxima expresión en el Programa del 49.

Dicho programa surge como respuesta al diagnóstico de la situación de desventaja educativa, económica y social de la mayoría de la población del medio rural y de la concepción del magisterio respecto a la función de la educación. En este aspecto hacemos referencia a la dimensión social de la Educación en tanto carácter histórico de la misma como propuesta político educativa en una determinada realidad social.

En el marco del Debate Educativo desarrollado en el 2006, se plantearon una serie de discusiones en relación a las necesidades educativas de la población rural, su relación con las problemáticas sociales de la pobreza, el despoblamiento de la campaña, la relación de la educación con el mundo del trabajo, entre otros. De estos intercambios surgen una serie de posicionamientos y propuestas que han sido documentadas.

¿En qué aspectos estos posicionamientos marcan una continuidad con la mencionada tradición pedagógica y en qué puntos se distancian de la misma? ¿Cuáles son las rupturas que se plantean en esos posicionamientos respecto a esa tradición pedagógica que adquiere su mayor exponente en el Programa del 49?, ¿cuáles son las transformaciones que se plantean de esa matriz conformada en otra realidad socio política?

Las respuestas a estas interrogantes respecto a las continuidades y rupturas de la tradición pedagógica, se buscarán en los insumos del Debate Educativo. Del mismo modo se analizará en qué medida y de qué modo, estos aportes del Debate (en tanto continuidades y rupturas) son incorporados por la nueva Ley General de Educación.

CAPITULO II: REFERENCIAL TÉORICO

2.1 EL PROCESO DE DETERMINACIÓN CURRICULAR

Para el presente trabajo se abordará a la educación al decir de Gentili desde una perspectiva “relacional y dialéctica”. El autor nos plantea que “la educación solo cobra sentido en el contexto más amplio de procesos políticos, económicos, jurídicos y culturales, fuera de los cuales pierde toda legibilidad” (Gentilli, 1997:43).

En la misma línea de análisis Da Silva (Da Silva, 1997: 69) expresa la necesidad de pensar la educación en el entramado de relaciones sociales más amplias (relaciones de clase, género, raza) lo cual posibilita el pensar a la educación y el currículo como construcciones sociales históricas que parten de un posicionamiento político.

Del mismo modo Miguel Soler plantea que “la acción educativa tiene lugar en la sociedad, en la polis. Se nutre obstinadamente de elementos políticos en sus definiciones filosóficas rectoras, en su legislación normativa, en su gestión, en las asignación de responsabilidades y, sobre todo, en sus contenidos”. (Soler, 2003:13)

Podríamos caracterizar a la instancia del Debate Educativo como el momento de la “**determinación curricular**”. Para Alicia de Alba el proceso de “determinación curricular es en esencia un proceso social”. “Cuando hablamos de proceso de determinación curricular nos estamos refiriendo a aquel en el cual, a través de luchas, negociaciones o imposiciones que se desarrollan de acuerdo a los intereses de diferentes grupos y sectores se determina un currículum en sus aspectos centrales, esto es, en su orientación básica y estructurante” (De Alba, 1995: 91).

En este sentido De Alba cuando plantea a los “sujetos del currículum” introduce la noción de “sujeto social”, al cual lo “caracteriza por poseer conciencia histórica y saberse parte de un grupo o sector que suscribe a determinado proyecto social” (De Alba, 1995: 91). A su vez distingue a los sujetos sociales del proceso de determinación curricular, de los del proceso de estructuración y de los sujetos del desarrollo curricular. Con respecto a los sujetos de la determinación curricular plantea que no necesariamente deben tener una vinculación directa con el ámbito educativo, sino que todos aquellos que suscriben a un proyecto social y poseen el interés de incidir en la orientación del proyecto educativo, se constituirían en este tipo de sujetos del currículum.

Siguiendo a De Alba otro de los conceptos en el cual nos apoyamos para el desarrollo del presente proyecto es de las distintas dimensiones del currículum. La “dimensión social amplia”, “la dimensión institucional” y la “dimensión áulica” (De Alba, 1995: 72). La “dimensión social amplia” nos remite al carácter histórico del currículum como propuesta político educativa en una determinada realidad social. En este sentido, ésta dimensión del currículum está conformada por los aspectos sociales, políticos, económicos e ideológicos que se ponen en juego en el proceso de determinación curricular.

Eloisa Bordoli en uno de sus trabajos (Bordoli, 2006) realiza un estudio en relación a las rupturas y continuidades respecto a la concepción de la escuela pública uruguaya, realizando un particular análisis de las variaciones históricas de la escuela y su relación con el medio.

En dicho texto nos expresa, “hace algo más de medio siglo, los educadores visualizaban una escuela pública abierta y en interacción con el medio social; esta concepción se inscribía en un proyecto político pedagógico el cual otorgaba a lo educativo un valor más allá de las necesidades del mercado y de la función de disciplinamiento y contención social” (Bordoli, 2006:101).

La autora propone para el análisis de la relación de la escuela con el medio, dos dimensiones a lo largo de este momento histórico. Una dimensión política y otra didáctica.

Bordoli plantea que la concepción de dicha relación, formaba parte de una visión política amplia de la educación. “En esa generación de maestros y en el horizonte pedagógico que los mismos soñaban la escuela debía hundirse en la realidad para conocerla, comprenderla y transformarla pero sin perder su particular objeto: enseñar y educar” (Bordoli, 2006: 106).

Caracteriza a este movimiento a partir de su esfuerzo por contextualizar el quehacer educativo y los efectos logrados en relación a la creación de significados respecto a la relación escuela medio.

“La relación escuela/medio se concibió como una relación política-pedagógica general y no particular o específica de los medios pobres...A su vez, cuando emergía un problema particular se buscaba entenderlo en su historicidad y resolverlo colectivamente” (Bordoli, 2006: 106).

La autora hace énfasis en la integralidad en el abordaje crítico de las distintas problemáticas sociales a las que el magisterio se enfrentaba en ese momento, pudiendo pensar a las mismas, en términos de responsabilidades colectivas en determinado momento social histórico. Ante esa situación la escuela era posicionada y visualizada como un “horizonte de posibilidad”.

“En el discurso pedagógicosocial de ese periodo, lo educativo no emerge como mero efecto o reflejo de las instancias sociopolíticas y económicas sino que se delinea como un horizonte de posibilidad; se dibuja como posible efecto transformador del sujeto y del medio social” (Bordoli, 2006, 105).

Se destaca la relación dialógica basada en el respeto mutuo entre la escuela y la comunidad, en donde cada una de las partes de esta relación son ampliamente valoradas de forma recíproca.

La autora, siguiendo conceptualizaciones de Miguel Soler, ubica a este movimiento dentro de una concepción pedagógicosocial, en donde “en primer lugar, la visualización del acto de enseñanza y de la escuela ubicados en un aquí y ahora, o sea inscriptos en un territorio, en segundo

lugar geopolítico determinado y en un tiempo histórico...lo educativo se presenta como acontecimiento en un marco social y político general, o sea coexistente con otros sectores y otras fuerzas políticas” (Bordoli, 2006, 105).

Anteriormente planteábamos las dos dimensiones de análisis que la autora presenta en esta relación escuela/medio a lo largo de este momento histórico, una dimensión política (recientemente desarrollada) y otra dimensión didáctica.

La dimensión didáctica es caracterizada por un “dispositivo didáctico en donde el medio se constituía en un laboratorio y en un campo propicio para la enseñanza y de indagación de los niños para sus aprendizajes” (Bordoli, 2006:107).

Según Bordoli, esta dimensión encontraba sus fuentes en la “tradición didáctica” que tiene sus orígenes con Juan Amós Comenio, en los “legados” de la Escuela Nueva y en los aportes de la Psicología (Evolutiva, del Aprendizaje y de la Educación), (Bordoli, 2006:107-109).

En este sentido, el medio se constituye en un “dispositivo de trabajo didáctico”. “En este dispositivo el medio le ofrece a la escuela la oportunidad para la exploración y problematización de las variadas situaciones sociales que en él se desarrollan así como el espacio para la experimentación e indagación científico-natural” (Bordoli, 2006:102).

Bordoli, plantea cómo a partir de ciertas investigaciones, esta “configuración discursiva” fue cambiando, alterando la red de sentidos construida desde la perspectiva pedagógicosocial.

En primer término comienza a utilizarse la palabra contexto, desplazando gradualmente al vocablo medio.

“La re-semantización operada no consiste en nuevos nombres a viejas problemáticas o re-conceptualizaciones en función de los aportes de la ciencia sino una nueva forma de entender lo educativo en el marco de la sociedad” (Bordoli, 2006:109).

En este sentido, la autora plantea que los discursos en torno a la reforma de los 90 y la fuerte mirada basada en una “lógica cuantitativa” en

la investigación educativa, principalmente relacionada a la medición sociométrica en donde se relaciona “situaciones de pobreza” con los resultados académicos, ha generado una nueva manera de posicionarse ante el acontecer educativo.

De este modo, “los significantes equidad o discriminación positiva o contextos, entre otros, no se anudan con los mismos significados que representaban los términos de igualdad, justicia o medio social y enclave histórico” (Bordoli, 2006: 110).

Se plantea que los “movimientos discursivos” acontecidos, han colocado a lo educativo en el “terreno” técnico”, en tanto “medible”, “controlable”, corriéndolo de su dimensión subjetiva, histórica y política.

“El signo contexto condensa, desde el punto de vista semántico, un conjunto de problemáticas significativamente diferentes a las de las décadas anteriores. Este término ya no va a designar al medio espacial y temporal en el cual se inscribe la escuela y con el cual establece un vínculo de diálogo y retroalimentación positiva. El mismo designará a aquellos territorios excluidos socialmente. Territorios de pobreza y

marginación, territorios estigmatizados por el otro territorio, el de la inclusión” (Bordoli, 2006: 118).

2.2 Educación y Ruralidad:

“El sistema educativo nacional ha de garantizar rasgos comunes a la educación en todo el país, pero ello no impide que en las diferentes circunstancias los educadores estén en capacidad de tomar en consideración el contexto en que trabajan. Esto legitima la existencia de una educación *rural...*” (Soler, 2005c)

A la hora de conceptualizar a la Educación Rural nos encontramos con una rica historia de discusiones en nuestro país, en torno a la legitimidad o no de pensar a la misma como una categoría diferenciada, especializada de la Educación en sentido amplio.

En este sentido Miguel Soler agrupa en cuatro posicionamientos las distintas visiones en relación a la problemática planteada (Soler, 1999b).

El primer posicionamiento parte de la noción de una Educación estructurada, centrada en los valores de eficiencia, eficacia y calidad, en

donde el “arquetipo de Educación es la que se imparte en las ciudades”
(Soler, 1999b: 8)

De esta manera, se realiza una extrapolación de este modelo educativo a los distintos medios, no estableciendo una categoría diferencial a partir del medio en el que se desarrolla el “quehacer” educativo.

Otro de los posicionamientos centra su perspectiva en los “principios democráticos no discriminativos” de nuestro sistema educativo en donde el asegurarse de la “homogeneidad del nivel de la Educación impartida y de la transferibilidad del niño de un medio a otro sin traumatismos” se vuelve uno de los principios rectores. (Soler, 1999b: 8).

Del mismo modo que la anterior posición, por lo menos a nivel de Educación primaria, no admite una diferenciación especial.

El tercer grupo enfatiza el carácter “compensatorio” desde el cual está pensada la educación. En esta línea de pensamiento la educación debe compensar las limitaciones que se presentan en el medio rural, el

cual es definido desde las carencias, la pobreza, la marginalidad. Para llevar a cabo dicha compensación es necesaria una educación diferenciada de la que se imparte en el medio urbano.

Esta educación es “enraizada en el hecho rural mismo, educación rural y, para algunos, ruralizada y hasta ruralizante” (Soler, 1999b: 9)

La cuarta posición centra su mirada en el medio. No importa si éste es rural o urbano, sino que parte de la importancia de “la realidad”, del contexto en la construcción del saber. Parte del dotar de herramientas para la apropiación, interpretación y transformación de ese medio, con lo cual se potenciaría al sujeto para desarrollarse y desarrollar su vida en cualquier contexto.

El partir de alguno de estos posicionamientos o de cualquier otro, implicará el delinear determinado tipo de políticas, con la respectiva determinación en el escenario de las instituciones y de las prácticas de enseñanza.

2.3 Historizando la construcción de la tradición pedagógica

Anteriormente planteábamos la importancia de los movimientos del magisterio en las décadas del 30, 40 y del 50, movimientos que generaron gradualmente una teoría pedagógica. Partiendo de la denuncia de la situación social de pobreza y marginalidad en la que vivía la población rural, se instala progresivamente en las décadas mencionadas un fuerte compromiso e interés en generar acciones que contribuyeran a cambiar las situaciones de marginalidad extrema e inequidad con respecto a los medios urbanos.

Gradualmente se van generando espacios de participación de distintos actores. Partiendo de la sensibilidad y compromiso de los movimientos magisteriales que denunciaban la situación de la Escuela Rural y de pobreza de la población campesina, se va constituyendo en foco de la opinión pública, sumándose distintos actores de diferentes sectores, autoridades de la enseñanza, movimientos universitarios, agrupaciones agrarias y el periodismo crítico.

Caracteriza a este momento la reflexión teórica y la concreción de acciones que generaban insumos para seguir ajustando y mejorando las distintas propuestas que se fueron desarrollando.

A lo largo de estas décadas se desarrollan una serie de encuentros y de experiencias que progresivamente fueron aportando a la construcción de una teoría pedagógica de avanzada, en donde uno de los principales resultados es el Programa para Escuelas Rurales de 1949.

En este marco de reflexión y concreción se llevaron a cabo las Misiones Socio Pedagógicas, la elaboración del Programa para Escuelas Rurales del 49, la expansión de las Escuelas Granjas, la experiencia del Núcleo Experimental de la Mina, la creación de la Sección Educación Rural del Departamento Técnico del Consejo de Enseñanza Primaria que implicó la creación del Instituto Normal Rural.

En este sentido el accionar de las misiones Socio-pedagógicas no solo jugaron un papel fundamental en la sensibilización de los estudiantes de magisterio y de distintas profesiones (en un marco nacional en donde la opinión pública cada vez más se impregnaba del conocimiento de la situación de la comunidad rural), sino que a la vez su

forma de abordaje, se constituye en un aporte ineludible respecto a la necesidad de comprender a la educación desde una perspectiva integral de la vida rural (Ruíz, 1986).

En esta misma línea de intervención que parte de un enfoque global e integral de la problemática rural, se encuentra la experiencia del Primer Núcleo Escolar Experimental de la Mina. En la misma, se incorporan de manera solidaria y cooperativa al trabajo del maestro, distintos actores de diferentes sectores.

Dicha experiencia se constituye en un modelo de intervención intersectorial, con la participación no solo de actores pertenecientes al ámbito de la educación, sino que también técnicos del Ministerio de Agricultura, del Ministerio de Salud Pública. Aquí se integran escuelas, los maestros que trabajan en ella, grupos de jóvenes, familias y grupos de otros distintos técnicos, teniendo una importante respuesta de la comunidad en su conjunto, en esta experiencia que apuntó al mejoramiento de la vida rural desde una perspectiva de la integralidad de los problemas.

Las distintas acciones integrales desarrolladas “fueron generando nuevas expectativas y demostrando que la vida rural podía tener otros horizontes y que la educación tenía amplísimo campo de trabajo en un proceso de transformación” (Ruíz, 1986: 15).

Estas experiencias y discusiones que partieron de la denuncia, fueron generando un terreno de reflexión pedagógica que se constituyó en insumo para las políticas educativas. Este período es un ejemplo claro de producción teórica y de propuestas que dejan en evidencia la relación de la educación con las “condiciones sociales” del medio en el cual ésta se desarrolla.

El debate de Julio Castro y Reina Reyes

Como hemos estado viendo en el proceso de construcción de la tradición pedagógica de la Educación Rural, encontramos determinados hitos fundamentales, que fueron aportando a través de instancias de discusión e intercambio, las bases de lo que hoy llamamos la tradición pedagógica de nuestra Educación Rural.

En este proceso de construcción nos encontramos con aportes fundamentales de grandes pedagogos y pensadores referentes de

nuestra pedagogía nacional, que a partir de ricas discusiones y escritos académicos fueron conformando un campo pedagógico que profundizó en la discusión acerca de la Educación en el Medio Rural. Podemos decir que este importante debate se desplegó en el terreno filosófico y técnico pedagógico, en tanto la discusión implicaba abordar los fines y características de la Educación.

En este sentido, nos vamos a detener en dos grandes Maestros que debatieron fuertemente sobre las características que debería tener la Educación en las zonas rurales.

Julio Castro y Reina Reyes se constituyen en referentes significativos de esta temática, a la vez que su pensamiento se nos instala como antecedente de las discusiones en torno a la especificidad de la Educación Rural.

Ambos son destacados pedagogos de nuestra Educación que establecieron una rica discusión en relación a la problemática de pensar un modelo de escuela universal para todo el territorio nacional, o la necesidad de reconocer una especificidad en el medio rural, que requería la constitución y profundización de una Educación Rural.

En este sentido Julio Castro plantea que nos encontramos ante un problema al pensar desde un modelo de educación universal ya que la misma es pensada fuertemente desde un criterio urbano, planteando que “hay un criterio ciudadano que lo invade todo, que lo resuelve todo a su manera y que pretende reducir la realidad a sus particulares puntos de vista.” (Castro, 1944).

De este modo, expresa que el funcionamiento de un modelo único, universal genera fuertes contradicciones con las características de la cultura rural, convirtiendo a la escuela en un espacio artificial aislado de la realidad de la campaña, no logrando así aprendizaje significativo de los estudiantes que les permitiera comprender su realidad y transformarla. “Dentro de la escuela la vida se vive, o se tiende a vivir por lo menos, de acuerdo a un estilo ciudadano. Fuera de ella, los intereses, los propósitos, los modos de actuar son definitivamente rurales. Forma así un centro artificial que no tiene raíces en la realidad concreta de alrededor”. (Castro, 1944).

De este modo denuncia la primacía del pensamiento urbano que atraviesa la propuesta educativa de su tiempo, a la vez que señala el movimiento “colonizador” de estos “criterios ciudadanos” por sobre la cultura rural, planteando que no hay un reconocimiento de la misma en tanto cultura.

Entiende que este modelo, más que aportar al desarrollo del sujeto, termina generando analfabetos, agravando el problema existente. “El escolar egresa y es totalmente abandonado por la escuela; las enseñanzas de ésta son tan inadecuadas y tan inaplicables a las necesidades de la vida diaria que, por inutilidad, se van perdiendo para siempre. Este proceso, sencillo y desesperante, es el que genera mayor número de analfabetos en el país (...)”. (Castro; 1944).

La visión de la Educación como hecho político social e histórico ubica a la misma dentro de una sociedad portadora de su propia cultura, ideales, formas de ser y pensar. Ubica a la Educación brindando elementos para el desarrollo de los sujetos y transformando esa realidad. En este sentido Julio Castro fue un fehaciente defensor de los derechos de los niños, hombres y mujeres de la campaña, denunciando las problemáticas sociales y económicas en las que estaban inmersos. Desde allí es que analizó grandes problemáticas como el analfabetismo, abordándolo desde una mirada global y compleja donde no solo se encuentra la dimensión educativa en juego, sino que también la dimensión política, económica y social.

De este modo piensa a la escuela con un fuerte vínculo con el medio, impactando en toda la comunidad educativa. Plantea que el modelo escolar vigente en su época, era una limitante para el desarrollo de

acciones que contribuyeran a la transformación del medio. “En las condiciones actuales el maestro que trabaja en los rancheríos sólo puede ver desfilar ante sí la miseria, sin poder realizar, aunque quisiera hacerlo, todo el bien social que en otra organización escolar podría llevar a cabo; y conformarse con dar, como en todas partes, una enseñanza intelectualista, indiferente al medio, que para poco más sirve que para señalar las contradicciones entre lo que el niño ve y oye en el salón de clase y lo que experimenta y vive una vez salido de él”. (Castro, 1940)

Desde este reconocimiento y respeto de los valores de la cultura rural, es que plantea la existencia de una identidad propia del medio que requiere una especificidad desde lo educativo. Plantea entonces que la Educación Rural tiene el derecho de “que se le reconozca como una institución que tiene sus raíces en su propio medio, y sus fines auténticos, que no son otros que los de la sociedad a la cual pertenece.”(Castro; 1944)

El reconocimiento de la especificidad de acuerdo al medio en Castro, llega a tal punto que entiende que la Educación Rural, debe ser lo suficientemente flexible como para poder ajustarse y dar respuesta a los distintos escenarios de la ruralidad de nuestro país. “Es evidente, además, que no siendo el medio rural uniforme, deben adoptarse diversos tipos de escuela rural o, por lo menos, uno con la elasticidad suficiente para amoldarse a las variaciones que le impusieren los diversos lugares

según sus características. Estas variaciones oscilarán de acuerdo a las exigencias de las distintas zonas que, como se ha visto, están muy lejos de ser uniformes”. (Castro, 1940).

Por otra parte, Reina Reyes plantea que las finalidades de la escuela no pueden estar condicionadas por las circunstancias de los medios, “La diferencia entre las escuelas rurales y escuelas urbanas responde más a circunstancias exógenas a la escuela y no a su orientación educativa.” (Reyes; 1943).

Reina Reyes también se posiciona ante la visión de una Educación Integral y desde allí se opone a todo supuesto pedagógico que implique una temprana especialización o parcelación del conocimiento, defendiendo una postura unificadora de la escuela así como de una “formación general”. A su vez plantea que la definición del hecho educativo no puede depender del medio donde nazcan los niños, ni de las familias, ni del tipo de trabajo que éstas desempeñen, advirtiendo sobre las consecuencias que a su entender podrían generar este tipo de especialización. “En ese error incurrimos cuando queremos hacer del hombre de nuestros campos un productor agrario exclusivamente, sin recordar que hasta para llegar a serlo en forma eficiente para el mismo y para la sociedad, deberá tener una *cultura general*, es decir, un modo de

sentir, de pensar y de obrar de acuerdo a la concepción de la vida completa que implica una verdadera democracia”. (Reyes; 1943)

Su postura claramente es defensora de una educación de carácter universal, en tanto el sujeto debe formarse para integrar la sociedad, una universalidad reglada en los principios democráticos. En este sentido, la educación deberá formar al ciudadano brindándole los instrumentos para actuar e integrarse a la sociedad y la vida democrática. Como planteábamos recientemente, a esta noción de ciudadano universal es a la que Julio Castro criticó fuertemente, en tanto señalaba que la misma estaba impregnada de un discurso hegemónico “colonizador” de lo urbano en detrimento de lo rural.

Reina Reyes no desconocía la grave situación en la que se encontraba el campesinado de nuestro país y al igual que Julio Castro entendía que la educación por sí sola no podía transformar la realidad material, siendo necesario la implementación de otras políticas. “La reforma de la sociedad rural, no puede realizarse por la sola obra de la educación, debiendo cooperar con ella una nueva organización social y económica” (Reyes; 1943).

Reconociendo la necesidad de desarrollar acciones educativas que impactaran en las necesidades específicas de la comunidad educativa, es que propone la creación de “Centros de Educación y Asistencia Social”, los cuales serían espacios que implementarían acciones socio educativas para los adolescentes, padres y vecinos de la zona. En esos espacios se brindarían acciones específicas de acuerdo a cada localidad, librando así a la escuela primaria de todo tipo de especialización respecto al medio.

En esta línea de análisis que hemos planteado, aparece otro elemento importante en relación a su insistencia en no confundir Educación con la escuela. Planteábamos recientemente que con la propuesta de los “Centros de Educación y Asistencia Social” salvaguarda a la escuela de cualquier tipo de especificidad, desarrollando desde dichos centros acciones para toda la comunidad educativa. Aquí presenta dos movimientos, uno el de salvaguardar la escuela de la especificidad, centrando la misma en la formación general de carácter universal y otro que posiciona a la escuela como la encargada de transmitir el legado a las generaciones más jóvenes, dejando encargada a la educación de adultos a otras instituciones como las que proponía. En este sentido plantea “esta posición equivocada se pone de manifiesto cuando se plantea el problema de la educación rural, porque en realidad el contenido conceptual que se da a ese problema, es mucho más amplio que el que

se dice en relación a la escuela queriendo comprender en él toda la obra educativa a cumplirse en nuestra campaña”. (Reyes; 1943)

El Congreso de Maestros de 1933

“El Congreso de maestros de 1933 constituye un quiebre conceptual que, a modo de instancia fundante, es el primer mojón de una fermental discusión que se extenderá por las siguientes dos décadas. La discusión comienza a desarrollarse en torno al lugar de la educación y en particular de la escuela en el medio rural, en relación a la problemática de la pobreza. La pobreza se manifestaba con un fuerte incremento de la emigración de la población rural a las ciudades, fenómeno social que preocupaba a las autoridades de la época a tal punto de convocar a los maestros rurales con la consigna “Organización de la escuela rural en forma que influya para evitar la despoblación de los campos” (Santos, 2006).

Ante este pedido por parte de las autoridades, el colectivo de maestros ubica a la escuela dentro del entramado social y explicita sus limitaciones en las posibilidades de revertir el éxodo rural, en tanto las causas

trascienden a la institución. Denuncian la necesidad de políticas sociales, económicas y sanitarias que generen mejores condiciones de existencia en la población rural. Sin estas políticas, el esfuerzo de la escuela sería en vano.

En este congreso, no solo se denuncia la situación de pobreza de la población, sino también las condiciones de precariedad extrema en las cuales trabajan los maestros. Se reivindican mejoras de las condiciones de trabajo, necesidad de materiales didácticos y formación para los maestros rurales.

En este encuentro la especificidad de la Educación Rural comienza a explicitarse, transformándose en los cimientos de una fecunda discusión y reflexión teórica que instaurará una de las principales tradiciones pedagógicas de nuestro país.

El Congreso de Maestros del 44

Este congreso se desarrolla en dos instancias, la primera en julio del 44 y la segunda en enero del 45.

En este encuentro se trabaja en diferentes comisiones en donde se toman problemáticas “técnico pedagógicas” así como las dimensiones política, social y económica en las que se encontraba inmersa la Escuela Rural.

Se continúa ahondando en la descripción de la problemática, denunciando la injusticia social, caracterizada por la falta de fuentes de trabajo para los campesinos, la pobreza, el crecimiento del latifundio, el trabajo y la desnutrición infantil.

Se plantea la necesidad de cambiar el sistema de tenencia de la tierra, denunciando la relación de la Escuela Rural y las condiciones sociales de precariedad.

Otro mojón importante en este momento histórico es la unificación de las gremiales del magisterio nacional.

El Congreso de Maestros del 49

Sin lugar a dudas que éste es uno de los principales hitos en la construcción de la tradición pedagógica de la Escuela Rural.

Este congreso histórico es llevado a cabo en Piriápolis, se realiza enmarcado en altos niveles de consenso entre distintos actores de la comunidad educativa. Representantes del sistema político, autoridades de la enseñanza y los maestros desde el colectivo sindical. Desde este consenso basado en acuerdos generales, se convoca a la instauración de dos comisiones que prepararían el encuentro de enero del 49. Estas comisiones integradas por autoridades de la enseñanza y delegados gremiales de los maestros, trabajarían en relación a los lineamientos programáticos para las Escuelas Rurales y los fundamentos y fines de la misma.

En el clima de consenso se destaca la posibilidad de trabajo conjunto a partir del reconocimiento por parte de las autoridades de la enseñanza de la formación y compromiso de los maestros rurales, y del entendimiento de encontrarse todos en una misma causa, el mejoramiento de la Educación Rural.

Como resultado de este encuentro se profundiza en los acuerdos para la redacción de un nuevo programa curricular para Escuelas Rurales.

El Programa para Escuelas Rurales del 49

A partir del congreso de Piriápolis, se instaura una comisión con la función de redactar el documento final del programa de Escuelas Rurales, basado en los lineamientos generales discutidos en el citado encuentro.

“La política educativa inserta en el programa de 1949 puede resumirse así: sus pilares fundamentales están, desde luego, en los principios varelianos de laicidad, gratuidad y obligatoriedad, que dan sentido y

unidad a la escuela pública nacional. La educación es un hecho social cuya función esencial es la de transmitir la cultura del grupo y, a la vez, desarrollar las potencialidades del educando como ser autónomo. Ni la cultura ni la educación se dan en el vacío sino en medios naturales y humanos concretos, que resultan determinantes de aquellas. No existe pues una educación de validez universal, sino a lo sumo principios generales rectores, cuya adecuación a las circunstancias ambientales resulta necesaria” (Soler, 1984:22).

Partiendo de las conceptualizaciones de la Escuela Activa, se presentan los fines de la Escuela Rural, conceptualizando al sujeto pedagógico, los docentes, objetivos y metodologías.

De su texto se desprende que “el sujeto de aprendizaje se concibe como agente de su propio desarrollo. La educación tiene por objetivo la formación integral: el respeto a la realidad de cada ser y la confianza depositada en sus posibilidades de superación constituye el punto de partida de toda actividad educativa. Así cobran especial significado el conocimiento del educando y el de la realidad social” (Demarchi, 1999:84).

En este sentido adquiere relevancia el conocimiento profundo por parte del docente, de la situación de la comunidad en la que está inserta la Escuela. Partiendo de sus intereses y necesidades, deberá extender su quehacer educativo a los hogares y comunidad en su conjunto. Posicionándose el centro como referente para la misma, como lugar de socialización, de asesoramiento y motivadora de la organización social para la búsqueda de soluciones de las problemáticas singulares de cada comunidad.

Lo metodológico está estructurado desde los valores de cooperación, solidaridad y respeto, que partiendo de problemas reales de la cotidianidad de la comunidad rural, impulse la búsqueda de soluciones y alternativas a través del pensamiento crítico.

Del mismo modo, el programa presenta un modelo curricular flexible, abierto. Organizado en 3 áreas de contenidos (“La naturaleza y el hombre”, “Cultivo de la aptitud matemática” y “Cultivo de la Expresión”) plantea la necesidad que la jerarquización de los contenidos abordados sean en función de la realidad de cada contexto, según los alumnos, la situación del colectivo social y de los recursos que se posee para su abordaje.

Este programa plantea una Escuela Rural activa y productiva, en donde la producción trasciende a los bienes materiales, “en el trabajo educativo la primera producción que se exige es el aporte educacional, sin perjuicio que los productos materiales de ese trabajo se aproveche en beneficio colectivo de los niños y del vecindario”.¹

En su primera parte “se señala clara e ineludiblemente la necesidad de cumplir un trabajo educativo estrechamente vinculado al grupo social, señalando responsabilidades de trabajo con los alumnos y con los demás sectores de la población, con moldes grandes se señala que LA ESCUELA ES LA CASA DEL PUEBLO” (Ruíz, 1986: 14).

En la propuesta curricular se presenta una escuela unitaria, con un ciclo escolar de 6 años de duración en aquellos centros que tuvieran más de un docente. Es de destacar que el programa vigente hasta entonces formulado en 1917, estipulaba un ciclo escolar de 3 años.

En síntesis, el proceso histórico social político, dado entre los años 30 al 60, a través de los distintos movimientos del magisterio, realización de

¹ *Anales de Instrucción Primaria*, época II enero marzo de 1949. Pág. 252. En: Demarchi, M. y N. Richero. *La educación rural en Uruguay. Construcción y vigencia de una doctrina*. Montevideo. Departamento de publicaciones FHCE. 1999. Pág. 82, 83.

experiencias, sistematización y teorización a partir de las mismas, realización de encuentros, congresos, acuerdos con las autoridades de la enseñanza, redacción de programas curriculares (por resaltar los hitos más significativos), fue delineando un posicionamiento consensuado respecto a grandes líneas directrices en relación a la educación rural en el país, que nosotros hemos denominado como tradición pedagógica.

Esta tradición pedagógica parte de los principios universales de nuestra educación general, principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad. Concibe a la Educación Rural con el objetivo de la **“formación integral”** del sujeto, en donde el **conocimiento profundo del mismo y del medio**, se convierten en piezas claves para el desarrollo de tal proceso educativo.

Estos dos últimos aspectos (conocimiento cabal del estudiante y del medio) son aspectos centrales, definitorios, de esta tradición pedagógica, los cuales fueron materializados a través de experiencias concretas, como la Experiencia de la Mina, las Misiones Socio-pedagógicas, las escuelas Granjas y la concreción del propio programa de escuelas rurales de 1949.

Desde estas conceptualizaciones y experiencias la escuela se convierte en referente para la comunidad y por lo tanto su accionar educativo trasciende las fronteras de su establecimiento y población escolar. Para esta tradición pedagógica el trabajo con toda la comunidad en su conjunto, será un aspecto ineludible que implicará partir de los intereses y necesidades de la población para contribuir a su desarrollo. El abordaje será partiendo de la **integralidad y globalidad** de la vida rural.

En este sentido podemos decir que esta tradición tiene un **alto compromiso socio político** que apunta a generar cambios en la realidad de la comunidad a partir de la generación de una **lectura crítica** de la misma y de un **accionar conjunto**, solidario.

Si bien los orígenes de esta tradición pedagógica debemos remontarlos a iniciativas del movimiento magisterial en tanto aportes, cuestionamientos e innovación hacia el sistema, progresivamente fue generando ecos dentro del sistema educativo que llevaron a discusiones, la toma de consensos y disensos, así como a la implementación de políticas educativas focalizadas en el medio rural, que terminan de consolidar dicha tradición.

En este sentido a nivel de política educativa, ubicamos la fundación de las Escuelas Granjas en 1945; conformación del Programa de Escuelas Rurales del 49; la creación del Instituto Normal Rural; apertura de la Sección Educación Rural en 1958, conformado por el Centro de Asistencia Técnica a los maestros rurales, el Instituto Normal Rural, los Núcleos escolares y las Misiones socio-pedagógicas.

Entendemos que lo común en todas estas decisiones políticas, es el **reconocimiento de cierta especificidad del quehacer educativo en el medio rural**, que implicó la generación de diferentes instancias, espacios dentro del sistema que dieran respuesta a la misma.

Estas respuestas se materializan en la generación de “estructuras”. En este sentido visualizamos desde estructuras organizativas que brindan la posibilidad formación específica, otras asistencia técnica, estructuras curriculares (tanto de formación docente así como los programas escolares).

Una herramienta fundamental para esta tradición pedagógica, fue el programa de 1949, **modelo curricular flexible y abierto**, con un concepción de **Escuela Activa y Productiva**.

2.4 Acerca de la noción de ruralidad:

Otro elemento a problematizar en relación a la delimitación de la temática, es la conceptualización de ruralidad, ¿qué entendemos cuándo hablamos de ruralidad?

En las últimas décadas a la hora de pensar lo rural, se han ido desarrollando una serie de discusiones en el terreno de la sociología, fruto de las transformaciones que han tomado lugar en dicho contexto.

A partir de los avances en las tecnologías de la comunicación y del trabajo agroganadero, en la caminería y medios de transporte, así como efectos de la globalización y de la macro economía, se ha generado un heterogéneo escenario que complejiza la definición de lo rural.

Tradicionalmente los criterios sociológicos para definir la categoría de rural, se relacionan con tres aspectos (García, 1997):

- *Demográfico*: Bajo volumen y densidad poblacional.
- *Tipo de actividad de subsistencia*: agricultura, (extensionista, huerta, etc.), ganadería, caza, pesca, silvicultura.
- *Características culturales*: códigos lingüísticos y comportamentales

que le transfieren un peculiar sentido a las acciones cotidianas.

Dadas las transformaciones a partir del vertiginoso desarrollo de los medios masivos de comunicación y transporte, procesos de industrialización, procesos de urbanización de la población y despoblamiento del campo, el seguir pensando a la ruralidad desde las categorías anteriormente planteadas, significaría restringir nuestra mirada desconociendo diversas manifestaciones de lo rural.

En este nuevo contexto es necesario pensar lo “rural” desde una perspectiva que dé cuenta de la heterogeneidad de la misma, de los efectos de la globalización en los espacios rurales (surgimiento de la agropecuaria moderna, agroindustrias, prestación de servicios, etc.), y de las distintas relaciones que se establecen entre lo rural y lo urbano y viceversa.

En este sentido Luis Llambí plantea en relación a los efectos de la globalización y la conceptualización de la “nueva ruralidad” que “ambos forman parte de un conjunto de reestructuraciones geoeconómicas y reacomodos geopolíticos que tienen lugar en diferentes niveles (global, nacional, local), pero que en cada país asume sus propias peculiaridades” (Llambí, 2005) .

Al analizar la dinámica social del Uruguay rural, Caggiani toma como “indicador empírico válido” a la ocupación, explicitando que en este caso es necesario “distinguir territorios y la incidencia de las ocupaciones agrícolas en ellos” (Caggiani, 2005).

En el citado artículo plantea que en la población dispersa es donde se encuentra el mayor porcentaje de trabajadores rurales a la vez que a mayor nucleamiento disminuye el número de los mismos. Sin embargo “al tomar el número absoluto de trabajadores rurales, se observa el incremento del mismo al tiempo que aumenta el tamaño de la localidad” (Caggiani, 2005:75). Esto implica un “debilitamiento de las fronteras” entre lo rural y lo urbano.

Caggiani distingue tres tipos de ruralidad. En primer término la ruralidad dispersa, en donde el 65% de la población se dedica a tareas rurales. En este tipo de ruralidad se encontrarían presentes los elementos que han caracterizado a la ruralidad desde el enfoque demográfico tradicional, características tales como baja densidad poblacional, ocupación en tareas vinculadas con la tierra y cría de animales, integración y homogeneidad social.

La segunda clase, sería la denominada ruralidad nucleada la cual “incluye aquellas localidades que poseen más de un 20% de sus trabajadores vinculados a las tareas rurales, considerando que tal proporción imprime a la localidad en su conjunto una dinámica rural” (Caggiani, 2005:76). Dicha autora plantea que en este tipo de ruralidad el promedio de trabajadores rurales residentes fundamentalmente en localidades menores de 5000 habitantes, es de un 33%.²

Por último se encuentra la ruralidad ampliada, la cual se basa en el dato empírico de lo significativo del número de trabajadores rurales con residencia urbana ³. Situación que se presenta con mayor frecuencia en las localidades con más de 10 000 habitantes.

El movimiento migratorio de la población rural hacia los centros poblados ha afectado principalmente a la población económicamente activa. Aumentó el porcentaje de personas que vive en el campo y trabaja en actividades no “rurales.”.Se ha producido un desmantelamiento de la agricultura familiar, también los empleadores residen cada vez menos en el campo.

² Desconocemos si este porcentaje ha variado en estos años. De todos modos, lo presentamos a modo ilustrativo.

³ “Esta situación se compone de los hogares de las localidades con menos de 20% de PEA agrícola, que tienen dentro de sus integrantes al menos un trabajador rural”. (Caggiani, 2005:76).

En este sentido no podemos definir lo rural en contraposición a lo urbano, ya que residencia y subsistencia los hacen coincidir en muchos casos. Del mismo modo que lo rural no es equivalente a lo agrícola – ganadero; esta es una de las actividades, pero cada vez más aparecen otras fuentes de ingreso.

CAPITULO III: JUSTIFICACIÓN

“Es mi impresión que el malestar educacional en este final de siglo tiene un carácter general; no obstante, es en el medio rural donde la inadecuación de los métodos empleados se manifiesta más rudamente y donde el sistema educacional rechina con mayor brutalidad”. (Soler, 1996)

En los últimos 15 años hemos asistido a una serie de políticas educativas que han operado básicamente por omisión, por generar propuestas poco acordes a las demandas y necesidades educativas de la población rural. Por momentos se delinearón políticas tendientes al corrimiento de la especificidad de la educación rural, a través de modelos extrapolados de la educación en el medio urbano como ser las Escuelas Rurales de Tiempo Completo.

Del mismo modo algunos autores afirma que a pesar del esfuerzo de los docentes que continúan desarrollando propuestas basadas en las necesidades y demandas de la comunidad, no se han desarrollado los suficientes estudios e investigaciones que contribuyan a las discusiones en relación a la especificidad de la Educación Rural en el marco de las transformaciones sociales en el presente. En este sentido Límber Santos afirma: “Esta realidad del último decenio con respecto a la educación rural, caracterizada por las escasas y por momentos inexistentes propuestas desde la política educativa, y consecuentemente, por la falta

de trabajos de investigación al respecto; resulta particularmente significativa para nuestro país” (Santos, 2006). Este autor insiste en la necesidad de identificar las concepciones pedagógicas que sustentan a las políticas educativas en general, así como aquellas que se desarrollan en la Educación Rural.

Destacamos que la presencia de las escuelas en la comunidad rural, se constituye en un referente para la misma. Según los datos oficiales de Estadística del Consejo de Educación Primaria, más de la mitad de escuelas públicas de nuestro país, son escuelas rurales.

Entendemos que el análisis sobre los supuestos políticos pedagógicos a partir de los insumos del Debate Educativo y su relación en tanto incorporación o no en la nueva Ley General de Educación, es profundizar en el estudio de la relación de las políticas educativas, la sociedad civil y las políticas de estado.

Del mismo modo, consideramos que este estudio contribuirá a pensar y visualizar distintas dimensiones puestas en juego en la relación de la escuela con el medio.

CAPITULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO

Desde el punto de vista metodológico el diseño de Investigación es cualitativo de carácter exploratorio. Se plantea un diseño de investigación cualitativo en donde se pretende comprender los discursos en torno a la Educación Rural en el marco del Debate Educativo realizado en nuestro país en el año 2006.

Desde este diseño se instala entonces un proceso de descubrimiento, captación, exploración, análisis y comprensión del material recabado en el trabajo de campo.

4.1 Acerca de los métodos

En el proceso de investigación nos hemos valido de técnicas de recolección y análisis de información tales como: la revisión bibliográfica, análisis de contenido de documentos oficiales y análisis de discurso.

Por un lado el diseño presentó un relevamiento de la información estructurado y sistemático a través de la realización de un estudio y

análisis de contenido de las actas de las Asambleas Territoriales realizadas en “Poblado o Medio Rural” a nivel Nacional, así como de otros documentos “aportes” realizados por ciudadanos y organizaciones, mencionados dentro de las actas de las Asambleas Territoriales o que surgen en el proceso de relevamiento de la información.

El muestreo fue de tipo intencional, definiendo a priori, el partir con la lectura y análisis de las asambleas territoriales categorizadas de Poblado o Medio Rural y desde allí ir configurando otras unidades y dimensiones.

“El muestreo utilizado en la investigación cualitativa, (...) exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información relevante para el concepto o teoría buscada. El muestreo se orienta a la selección de aquellas unidades y dimensiones que le garanticen mejor: a) La cantidad (saturación) b) La calidad (riqueza) de la información” (Abela, 2000:25).

Abela, en este muestreo intencional distingue dos tipos, por un lado el “opinático” y por otro el “teórico”. Al primero lo define como aquel donde el investigador selecciona el material de estudio partiendo de criterios estratégicos personales (conocimientos de la situación, voluntariedad, entre otros) que sirvan para el avance de su investigación. “Por otro lado,

el muestreo teórico es aquél que se utiliza para generar teorías en donde el analista colecciona, codifica y analiza sus datos y decide qué datos coleccionar en adelante y dónde encontrarlos para desarrollar una teoría mejor, a medida que la va perfeccionando” (Abela, 2000:25).

En este sentido, podemos afirmar que la muestra conformada ha sido de carácter intencional de tipo teórico.

Se analizaron un total de 93 actas de Asambleas Territoriales categorizadas como Poblado o Medio Rural y 23 documentos de Aportes Individuales y Sectoriales que en su identificación para organización de la CODE aparecían clasificados haciendo referencia a Educación Rural, Medio Rural, Ruralidad, Escuelas Rurales, Escuela Agraria.

Según datos de la CODE, las Asambleas Territoriales categorizadas de Poblado o Medio Rural representan un 14% de un total de 713 Asambleas Territoriales a nivel de todo el país (CODE, 2007:344-345). En este sentido podemos afirmar que cubrimos casi el 100% de las Asambleas de zonas rurales.

Cabe señalar que en un principio se había planteado la realización de un muestreo aleatorio de dichas actas, partiendo del supuesto que nos encontraríamos con exceso de material (actas extensas) y que el mismo se encontraría archivado de una forma sistematizada dentro del Departamento de Documentación Pedagógica del Ministerio de Educación y Cultura.

Una vez iniciado el trabajo de campo, tuvimos contacto con dicho material, pudiendo constatar que el mismo estaba organizado de tal manera que tendríamos que buscar Departamento por Departamento, identificando aquellas que correspondían a Poblado o Medio Rural. De este modo se inició el relevamiento a medida que se procedía a su análisis, decidiendo relevar en los documentos de todos los Departamentos, a la vez que desde la codificación comenzaba a saturarse la información.

El relevamiento por Departamento, permitió identificar distintos aportes individuales y sectoriales de interés dada su vinculación con la temática investigada.

4.2 En relación al análisis de contenido

Según Abela el análisis de contenido de carácter cualitativo está caracterizado por algunos elementos fundamentales (Abela, 2000), éstos son:

- Esquema teórico
- Tipo de muestra
- Sistema de códigos
- Control de calidad

El **esquema teórico** es el elemento que orientará nuestro análisis. Se constituye en el referente para nuestra búsqueda y construcción de categorías. No se trata de la constatación o comprobación de teorías como podría ser en un abordaje de carácter cuantitativo, sino más bien de la comprensión, captación y reconstrucción de las mismas.

En nuestro caso, se vuelven fundamentales conceptos como el de Educación Rural, Ruralidad, los “hitos” o “mojones” en la construcción de la Tradición Pedagógica en la Educación Rural, entre otros.

En relación al **tipo de muestra**, decíamos anteriormente que la misma fue de tipo intencional de carácter teórico. En dicha decisión metodológica tomada, se buscó el construir la mejor manera de recoger la información necesaria para el análisis, tanto desde el punto de vista de la cantidad que nos garantizara la saturación de la misma, así como de la calidad, en tanto riqueza de la información relevada.

Abela nos plantea que en el muestreo teórico no se especifica desde un inicio el número de unidades a seleccionar para el análisis, sino que el mismo se va construyendo a partir del relevamiento, acompañado del análisis. De este modo, pueden surgir nuevas unidades en el proceso, en tanto se considere que aportan riqueza para el estudio. En este sentido, en nuestro caso se incorporaron los Aportes Documentales Individuales y Sectoriales, que en un primer momento no estaban considerados para el análisis, pero a medida que fueron surgiendo en el relevamiento, se fueron incorporando al mismo debido a la riqueza que presentaban (Abela, 2000).

La saturación teórica se alcanza cuando los datos que arrojan la información analizada comienzan a ser reiterativos, repitiéndose las categorías, no surgiendo ningún tema nuevo. Esto es posible dado que a medida que vamos realizando el relevamiento, también se analiza la información. Este criterio ofició fuertemente en relación a los Aportes

Individuales o Sectoriales, donde en un momento pudimos constatar que los mismos se saturaban en relación a las categorías formuladas, no brindando ningún aporte novedoso o distinto de lo recogido.

Siguiendo los elementos planteados por Abela el **sistema de códigos** hace referencia a los modos en los que iremos sistematizando la información, lo que nos permite organizar y sintetizar la misma para el posterior análisis. En este sentido los códigos pueden “hacerse y rehacerse” a lo largo de la investigación (Abela, 2000), lo importante es no perder información que sea pertinente al estudio (Abela, 2000).

Existe múltiples maneras de codificar, Abela distingue tres grandes modos en el análisis de contenido de carácter cualitativo. Por un lado plantea la manera inductiva, en la cual el investigador no parte de ningún tipo de categorización a priori antes de empezar el análisis y va identificando los temas o dimensiones relevantes en el proceso de análisis (Abela, 2000).

Por otro lado, presenta la modalidad deductiva donde “el investigador recurre a una teoría e intenta aplicar sus elementos centrales, dimensiones, variables, categorías” (Abela, 2000:26).

Por último, expresa que en algunas oportunidades es posible que el investigador utilice estas dos maneras de forma combinada, denominando a esta modalidad como mixta.

En nuestro caso podemos afirmar que hemos trabajado de una forma mixta en tanto formulamos una serie de categorías generales para el inicio del proceso de análisis, a la vez que a lo largo del mismo se fueron creando otras dimensiones o subcategorías no establecidas a priori.

La creación de categorías al inicio, se desprende de nuestros objetivos de investigación planteados, donde nos proponemos identificar la presencia o ausencia, así como la frecuencia, en tanto intensidad de ciertas ideas, conceptos, temas, que caracterizamos como constitutivos de la tradición pedagógica de Educación Rural en nuestro país. Las categorías planteadas en un inicio fueron: Dimensión Político Pedagógica, Vinculo estrecho con la Comunidad y Dispositivo Didáctico.

Categorías de análisis

Compromiso con la realidad social nacional. Dimensión político pedagógica.

Esta categoría analítica corresponde a la dimensión de lo educativo como agente de cambio (de la realidad y del sujeto) en el marco de un escenario nacional socio económico y político determinado. Establece la presencia de algún tipo de análisis crítico de la realidad social de la ruralidad o ruralidades y la importancia de la educación en ese contexto, así como en el desarrollo de otras políticas de carácter económico, social y cultural.

El Centro Educativo como referente para la comunidad. Vinculo estrecho con la comunidad. Atención de las necesidades e intereses locales.

Categoría analítica correspondiente a la visión del centro educativo como referente de la comunidad donde está inserto. Vínculo estrecho con la comunidad que permite captar las necesidades e intereses del medio, desarrollando su labor educativa más allá de los límites del centro e impactando no sólo en la población escolar que concurre al mismo sino el colectivo de la comunidad.

Dispositivo didáctico con fuerte anclaje en el medio

Esta categoría analítica agrupa aquellos elementos del discurso que hacen referencia a los aspectos didácticos y pedagógicos de las prácticas de enseñanza en el medio rural caracterizados por un enseñar y un aprender muy ligados al contexto, donde la actividad de exploración del medio, de investigación, de experimentación, de un aprender haciendo tanto a nivel individual, como en grupos de forma colaborativa, son elementos constitutivos del dispositivo didáctico.

4.3 En relación al análisis

La información relevada ha sido analizada desde una perspectiva cualitativa “...en el análisis de lo social nos ubicamos en el paradigma de la comprensión y no de la explicación. Esto equivale a plantear que los científicos sociales conocen lo que estudian a partir de sus posibilidades de recrear lo que los individuos y grupos sociales piensan, creen y sienten. Es sobre esta base y sobre el conocimiento del contexto como podemos “interpretar” el recorte de lo social que enfocamos...es de las expresiones de los actores sociales de donde partimos para reconstruir sus posibles significaciones. El texto, en sus diferentes formas, se convierte en el objeto de análisis” (Kornblit, 2004:9).

Adherimos a las posturas que reconocen una instancia diferenciada en el proceso de investigación dedicada al análisis, a la que vez que entendemos que la dimensión analítica atraviesa todo el proceso. En este sentido Burgess, Pole y otros argumentan que “el análisis de los datos no es un elemento discreto del proceso de investigación que pueda ser separado nítidamente de las otras fases del proyecto. En lugar de ello, argumentamos que en el análisis de los datos es integral a la forma en que las preguntas son formuladas, se seleccionan los lugares y se recogen los datos (...) En el corazón de tal proceso hay un conjunto de

cuestiones y procedimientos de investigación que combinados con creatividad e imaginación resultan en el análisis de los datos: un elemento clave del proceso de investigación que no puede reducirse a pasos o fases”.⁴ (Burgues, Pool, 1997:341).

El análisis de contenido será abordado desde la perspectiva del Análisis del Discurso.

Dentro de la gran heterogeneidad de escuelas, desarrollos teóricos planteados en relación al Análisis del Discurso, tomaremos los lineamientos de aquellas que hacen énfasis en el rol fundamental que cumple el contexto en la producción, descripción y comprensión de los textos.

En este sentido, se focalizará en relación al discurso respecto a “la posición en el espacio social de lo enunciadores y con su posición en el espacio ideológico del tema objeto de análisis”⁵ (Criado, 1997). La

⁴ Burgess, Pole y otros (1994) citado en Valles, M. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. España. Ed. Síntesis Sociológica. 1997 Pag.341.

⁵Criado Martín (1997) citado en Valles, M. Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. España. Ed. Síntesis Sociológica.

relación del discurso con “las luchas que los diversos grupos sociales, mantienen en torno al tema de investigación”.

En este sentido y siguiendo a Foucault todo discurso tiene un contexto de producción. Este contexto es la *formación discursiva*. La formación discursiva es el conjunto de relaciones que articulan un discurso, regulando el orden del discurso, poniendo en circulación unos discursos en lugar de otros (Foucault ,1970: 122-123).

Básicamente partiremos de los postulados de la tradición francesa del análisis del discurso, en donde se encuentra Maingueneau, los aportes de Foucault, trabajos de la escuela rusa, Bajtin, entre otros, la cual plantea que para el Análisis del Discurso son necesarias tres operaciones: la diferenciación texto-discurso, locutor-enunciador y la operacionalización del corpus (Iñiguez, 2006:108-111).

Iñiguez y otros en la publicación citada, plantean al texto como un conjunto de enunciados transcritos. No todos los textos son discursos. Para que un texto sea considerado discurso debe cumplir ciertas condiciones. Han de ser “enunciados a partir de posiciones determinadas inscritos en un contexto interdiscursivo específico y revelador de condiciones históricas, sociales e intelectuales” (Iñiguez, 2006:108-108).

En este sentido, se convertirán en discurso aquellos enunciados que poseen “valor” para la comunidad por encerrar en sí mismos “creencias y convicciones colectivas”. Es decir, los textos que conllevan un claro posicionamiento en un entramado discursivo. “En definitiva, lo que convierte un texto en discurso es el hecho de que define en el espacio social una identidad propiamente enunciativa que se circunscribe espacial e históricamente” (Iñiguez, 2006:109).

El origen del enunciado es quien enuncia, en tanto el lugar que ocupa. Es decir no se “considera como una forma de subjetividad, sino más bien como un lugar” (Iñiguez, 2006:109). Lugar donde los enunciadores son intercambiables. El sujeto asume el estatus de enunciador que define la formación discursiva en la que se encuentra. “Los lugares de enunciación suponen instituciones de producción y de difusión del discurso específico” (Iñiguez, 2006:109).

Desde esta perspectiva el **corpus** es entendido como la materialización del texto, pudiendo tomar distintas formas. Pueden entrar aquí desde entrevistas transcritas, enunciados orales, documentos, artículos, etc.

Por otro lado, desde la perspectiva del Análisis crítico del discurso, nos posicionamos desde una “postura problematizadora” de los discursos, en donde los mismos son tomados como prácticas sociales, constitutivas de los procesos sociales.

En este sentido adquiere relevancia los efectos de las prácticas discursivas. Estos operan por encima de lo individual. Por lo tanto el trabajo de análisis consiste en estudiar los textos buscando posibles lecturas, identificando los efectos más conectados con la relación social a dilucidar.

Entendemos que los enfoques contextuales del Análisis del discurso, son sumamente valiosos para nuestro objetivo de investigación y que generan efectos de complementariedad en relación a las perspectivas anteriormente planteadas sin generar contradicciones del orden epistemológico.

Desde esta perspectiva Van Dijk nos plantea que el contexto es “la estructura que involucra todas las propiedades o atributos de la situación social que son relevantes en la producción y comprensión del discurso”.⁶

⁶ Dijk, V. Citado en Silva, O. El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. 2002 N° 26. En: www.razonyplabra.org.mx

“En este sentido es necesario dar cuenta que el discurso como acción social ocurre en un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez son partes de estructuras y procesos socio-culturales más amplios” (Silva, 2002).

CAPITULO V: ANÁLISIS DE LAS ACTAS

5.1 Actas de Asambleas Territoriales y Aportes

Se realizó la lectura, codificación y análisis de un total de 116 documentos donde están incluidas las Actas de Asambleas Territoriales y los Aportes Individuales o Sectoriales seleccionados. En el total de los 116 documentos aparecen actas y aportes procedentes de los 19 Departamentos del país.

| | |
|------------|---------------------------------------|
| 93 | Asambleas Territoriales |
| 23 | Aportes Individuales y Sectoriales |
| 116 | Total de documentos analizados |

Algunos aspectos generales del análisis, en relación a la composición de los asambleístas:

De las 93 Actas de Asambleas territoriales el 90% (83 actas) son actas de asambleas realizadas en centros escolares rurales, muchas de ellas de sólo un centro y en menor medida de agrupamientos escolares. Respecto

a la composición de los asambleístas los documentos dan cuenta en gran frecuencia que la mayoría de las mismas fueron desarrolladas con la participación de Docentes, Familiares de los niños y Vecinos de la comunidad. En algunos de los casos se explicita que están presentes ex alumnos. En tres casos se explicita la presencia de productores de la zona y de un grupo de una cooperativa apícola.

En el 19% restante, se encuentran asambleas en locales de liceos rurales y escuelas agrarias de similar composición respecto a la participación de los asambleístas.

En relación a la composición de los aportes individuales y sectoriales relevados, surge que la misma es variada y heterogénea, teniendo presencia de documentos de organismos ministeriales, aportes de madres de niños de un agrupamiento escolar, del cuerpo inspectivo de uno de los Departamentos, de un grupo de educadores rurales, de Comisiones de Fomento Rural, y Organizaciones de la Sociedad Civil. (Ver cuadro de Composición de Aportes Individuales y Sectoriales).

Cuadro: Composición de Aportes Individuales y Sectoriales

| | Aporte | Departamento | Características del documento |
|----|---------------|---------------------|--|
| 1 | Individual | Tacuarembó | Aporte de un actor de la comunidad |
| 2 | Sectorial | Rivera | Aporte de la Comisión Fomento Rivera |
| 3 | Sectorial | San José | Asamblea Sectorial de Educadores Rurales |
| 4 | Individual | San José | Aporte de una estudiante de Escuela Agraria. |
| 5 | Sectorial | San José | Aporte de la Casa de los Deportes. |
| 6 | Individual | San José | Aporte de integrante de la comunidad sobre Educación Ambiental. |
| 7 | Individual | San José | Aporte integrante de la comunidad, sobre 7º, 8º y 9º Incluye artículo prensa de FENAPES. |
| 8 | Individual | San José | Aporte actor de la comunidad sobre aspectos generales de la Educación Rural. |
| 9 | Sectorial | San José | Aporte de la Asociación de Productores Lecheros de San José. |
| 10 | Sectorial | San José | Aporte del Centro para el Adolescente de Villa Rodríguez. |
| 11 | Sectorial | Florida | Aporte de la Asociación Rural de Florida Norte. |
| 12 | Sectorial | Canelones | Aporte de Mujeres Rurales Canelones. |
| 13 | Individual | Canelones | Aporte de una madre de la comunidad. |
| 14 | Sectorial | Canelones | Aporte del Centro Cívico Canario. |
| 15 | Sectorial | Maldonado | Aporte de la Escuela Agraria Dante Bianchi. |
| 16 | Sectorial | Cerro Largo | Aporte de la Sociedad de Fomento Rural de Cerro Largo. |
| 17 | Sectorial | Río Negro | Aporte de la Escuela Agraria de Fray Bentos "Propuesta de Educación Pública Productiva". |
| 18 | Individual | Río Negro | Aporte de un docente sobre "Pedagogía del Desarrollo". |
| 19 | Sectorial | Flores | Aporte de un grupo de madres de escuelas rurales de Flores. |
| 20 | Sectorial | Salto | Aporte del grupo Inspectivo del CEIP del Departamento de Salto. |
| 21 | Sectorial | Salto | Comisión Departamental de Educación, Partido Nacional. "La Educación en el Medio Rural en Salto". |
| 22 | Sectorial | Montevideo | Aporte de Uruguay Rural/Oficina de Desarrollo Rural/ MGAP: "Planteo Debate Educativo. Educación Rural" |

| | | | |
|----|-----------|---------|--|
| 23 | Sectorial | Florida | Aporte del: MGAP/MEC/UDELAR/ANEP/Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura: "Propuesta de marco orientador de las estrategias de formación de los recursos humanos frente a los desafíos de la nueva ruralidad". |
|----|-----------|---------|--|

5.2 Establecimiento de categorías de codificación y análisis

En primer término se establecieron tres categorías para la codificación y análisis de los documentos. Dichas categorías se construyeron a partir del marco teórico, buscando recoger en los documentos aquellos aspectos que a nuestro entender definen los aspectos centrales de la tradición pedagógica de la Educación Rural en nuestro país.

Dichas categorías son las siguientes:

- Compromiso con la realidad social nacional. Dimensión político pedagógica.
- Vinculo estrecho con la comunidad. Atención de las necesidades e intereses locales.
- Dispositivo didáctico con fuerte anclaje en el medio.

5.3 Primera categoría de análisis

Compromiso con la realidad social nacional. Dimensión político pedagógica.

En esta categoría analítica se buscó relevar la presencia o no en los documentos analizados, de la dimensión de lo educativo como agente de cambio (de la realidad y del sujeto) en el marco de un escenario nacional socio económico y político determinado.

Presencia de análisis crítico de la realidad social de la ruralidad o ruralidades y la importancia de la educación en ese contexto, así como en el desarrollo de otras políticas de carácter económico, social y cultural.

El país productivo

Un elemento de fuerte presencia en los documentos está dado por la mención a la visión de país productivo y la importancia de lo educativo en el desarrollo y el crecimiento del país. País productivo donde lo agropecuario tendría un papel central y por lo tanto el área rural se vería fortalecida.

Podríamos pensar que esta presencia de fuerte frecuencia del “país productivo”, aparece fortalecida por el momento histórico del desarrollo del debate educativo, donde el proyecto político que comenzaba a desarrollarse en ese momento con la nueva administración de gobierno, planteaba en su plan estratégico la visión de “país productivo”.

De alguna manera, lo educativo aparece vinculado a un proyecto país, a la vez que la necesidad de que sea acompañada con el desarrollo de un conjunto de políticas del orden de lo económico, productivo, sanitario y de lo social.

“entendemos que estamos en un momento oportuno donde hay expectativas respecto a país productivo al que apuntan las autoridades nacionales ...proyecto que tiene una base agraria. Esto requiere un sistema educativo fortalecido en el área rural para formar ciudadanos íntegros que tengan herramientas que le permitan insertarse laboralmente luego de su salida del sistema formal”

Departamento de Artigas Acta 40

“revalorizar el tema rural, para que el país pueda progresar y lograr el país productivo”

Departamento de Colonia Acta 77

“el país productivo no es un desafío menor para el país y para la educación”

Departamento de Canelones, Aporte Sectorial 14.

“No podemos concebir un país productivo sin una escuela rural jerarquizada, fortalecida. La escuela sola no puede provocar un cambio social y productivo...su acción sólo es posible en el marco de un modelo político, económico que impulse la reactivación productiva y el desarrollo de la sociedad rural, así alcanzaremos el país productivo” Departamento de Artigas Acta 40

“el campo es la fuerza del país productivo, país pecuario, ganadero”

Departamento de Salto Acta 92

“si se quiere un país productivo, hay que incentivar a que los jóvenes se queden y no emigren a la ciudad, por eso hay que generar igualdad de oportunidades”

Departamento de Colonia, Acta 74

“Se requiere políticas acordes al país productivo propuesto por el gobierno y la Educación Rural debería cumplir un papel preponderante”

Departamento de Canelones, Aporte Individual, N° 13

La educación como derecho

Este discurso que relaciona la educación a lo productivo y al desarrollo del país, está vinculado a un eje central que parte de la educación como un derecho fundamental.

Educación en tanto derecho para todos y a lo largo de toda la vida será un eje transversal a todos los discursos y desde allí se describen fortalezas y debilidades de lo educativo en el medio rural.

La exigencia y demanda de que el estado garantice la educación en todas las edades, está presente en todos los textos, estableciendo discusiones en relación a la educación en la primera infancia hasta la educación de adultos.

Como profundizaremos más adelante, aparece una visión integral de lo educativo, apostando al desarrollo del sujeto en el sentido más amplio del término, lo cual integra tanto acciones de la Educación Formal, así como del área que hoy llamamos Educación No Formal.

Este es un aspecto central en la tradición pedagógica de nuestra educación rural, donde el abordaje de lo educativo se realiza tomando en cuenta las múltiples dimensiones del sujeto en un determinado contexto social e histórico, lo cual implica el despliegue de acciones socio educativas que por momentos son una clara articulación entre la Educación Formal y No Formal.

Esta creación de propuestas que apuntan al desarrollo del sujeto y de la comunidad donde está inserto, son generadas a punto de partida de las necesidades e intereses de la comunidad y ante la falta de espacios

formales e informales de educación que den respuesta a dichas necesidades.

“se pretende que el éxodo rural no continúe, por lo tanto si las oportunidades de estudio se dan en el medio, no se impulsa desde niño el que se vayan para la ciudad”

Departamento de Colonia, Acta 74

“Falta de opciones para continuar estudiando. Los alumnos se ven obligados a estudiar opciones (bachilleratos) en los mejores de los casos, que no necesitan o no les sirven para seguir estudiando por la pobreza de oferta educativa”.

Departamento de Treinta y Tres, Acta 12

La problemática socio económica

Con fuerte presencia aparece en las actas y en los aportes, un diagnóstico de la situación social y económica que enfrenta el medio rural. La falta de trabajo, las condiciones de vida precaria, el vaciamiento de la campaña son algunos de los principales elementos que surgen.

Podemos plantear que los siguientes textos son parte de un discurso que sostiene una mirada global de la ruralidad y de las problemáticas que la

misma enfrenta, así como de las múltiples afectaciones que los distintos elementos generan entre sí.

El diagnóstico que realizan los distintos actores, nos recuerdan en su esencia a las situaciones descritas por los movimientos magisteriales de las décadas de 30 y del 40, donde aspectos del orden de lo social señalan importantes desigualdades que vulneran los derechos de los mismos.

En este sentido, al igual que aparece un discurso centrado en el derecho a la educación, también se presenta un marco mayor que establece la defensa de los derechos humanos y denuncia determinadas situaciones de exclusión social y pobreza extrema que vulneran algunos de dichos derechos fundamentales.

“Por tratarse de un medio rural con bajos recursos, existen graves problemas de falta de alimentación en los estudiantes”

Departamento de Artigas, Acta 39

“los problemas del campo hay que mirarlos de forma compleja, hay distintos factores que influyen, económicos, sociales y culturales...la educación es uno de los elementos entre todo ese contexto de factores”

Departamento de San José, Aporte Sectorial N° 3

“no concebimos el desarrollo rural solamente como una propuesta de mejora en la producción agropecuaria, sino como la integración de planes tanto educativos, como de vivienda, salud, comunicaciones y la mejora sostenida de la renta”

Departamento de Montevideo, Aporte Sectorial N° 22

“la campaña enfrenta graves problemas económicos”

Departamento de Treinta y Tres Acta 11

Encontramos la presencia de un discurso comprometido con el medio rural, con la situación socio económico y cultural en la que algunos pobladores de dicho medio se encuentran. De igual modo, como veremos más adelante, se plantean cuestiones en relación a la situación precaria en la que muchos docentes desarrollan sus actividades, en tanto falta de mantenimiento de los locales escolares, falta de materiales didácticos acordes para la tarea.

En este sentido aparece un discurso que describe un escenario social y manifiesta críticamente la incidencia de las condiciones materiales de precariedad en los proceso de enseñanza y aprendizaje.

“el grupo presente, concuerda con que los problemas sociales afectan a los alumnos que están inmersos en estas problemáticas. La falta de trabajo, la violencia doméstica, el alcoholismo...”

Departamento de Salto, Acta 86

“La falta de trabajo influye en la educación, generando falta de expectativas y descreimiento”

Departamento de Salto, Acta 92

“luchar contra el desarraigo y la falta de oportunidades laborales en el medio rural”

Departamento de Canelones, Aporte Sectorial 14

Un aspecto que aparece con mucha frecuencia e intensidad en los documentos, está dado por la falta de oportunidades educativas que enfrentan los jóvenes en el medio rural para continuar con su formación, inclusive con la enseñanza formal obligatoria.

Aquí encontramos un discurso que denuncia las desigualdades en el acceso, ante la no presencia de propuestas de enseñanza media en muchas de las localidades.

“Más liceos para evitar el desarraigo de los jóvenes” Departamento de Durazno, Acta 69

“La concurrencia del adolescente a la educación secundaria, se ve afectada por las distancias, transporte, carencias económicas. Para solucionar este problema sería necesario la creación de hogares estudiantiles para el hospedaje de los jóvenes”. Departamento de Tacuarembó, Acta 6

Esta falta de centros y de propuestas educativas en el contexto inmediato que garantice el derecho a la educación, provoca en muchos casos la deserción en el ciclo educativo formal y una pronta salida al mercado laboral en la propia zona en trabajos muy precarios. Otros jóvenes para poder solventarse sus gastos (de traslados y alimentación) y contribuir económicamente con sus familias, se emplean en trabajos zafrales en las propias localidades, dificultándose la concurrencia a los centros, manteniendo una asistencia intermitente que genera dificultades en los procesos de aprendizaje y en muchos casos termina provocando la deserción del estudiante al sistema.

“Adolescentes rurales que se desempeñan en trabajos zafrales mantienen un horario rotativo, eso les impide acceder a la educación secundaria nocturna en centros poblados”

Departamento de Cerro Largo, Acta 62

En otros casos de mayor edad emigran directamente a las ciudades o poblados más cercanos en busca de otras oportunidades, no sólo educativas, sino también otras condiciones materiales de vida. En buena parte de los casos, dada la escasa formación con la que cuentan, terminan constituyéndose en mano de obra barata e instalándose en los “cinturones” de los poblados, en las zonas más pobres, enfrentados a otras problemáticas del orden social.

“Los que se mudan del campo a la ciudad buscando los bienestares de la sociedad moderna, terminan en su mayoría discriminados y hacinados en los cinturones de la ciudad”

Departamento de Río Negro, Aporte Sectorial 17

Esta falta de opciones educativas, no sólo aparece en relación a la ausencia de centros como ser liceos rurales y/o escuelas agrarias, sino también en la falta de recursos materiales y humanos para brindar una atención personalizada y ajustada a las necesidades e intereses de los jóvenes.

Estos elementos aparecen relacionados a las principales causas de la emigración del campo a la ciudad. Provocando un temprano desarraigo de sus hogares y de las zonas donde nacieron.

Del discurso se desprende que los jóvenes se constituyen en un grupo muy vulnerable y vulnerado, no teniendo espacios para ser acompañados y contenidos en un momento vital caracterizado por múltiples crisis y duelos. Son enfrentados a distintas tensiones, por un lado la exigencia y obligatoriedad de culminar la educación formal obligatoria. Esta exigencia por momentos es social (aunque en muchos casos se señala que en algunas comunidades la enseñanza media obligatoria no es vista como tal

por el colectivo), en otros, parte de las familias que fundamentalmente relacionan la necesidad de formación con una inserción laboral futura.

Por otro lado, estos jóvenes se enfrentan a que en buena parte de las localidades en las que residen, no se les brinda los espacios acordes para su formación y desarrollo personal, a la vez que tampoco cuentan con las condiciones materiales que le posibiliten acceder por fuera de las zonas que habitan.

“Generar soluciones para que los jóvenes puedan continuar su educación después de la escuela y así tener mejores oportunidades laborales en el futuro”.

Departamento de Tacuarembó, Acta 4

“Creación de liceos rurales, dado el crecimiento de la población joven y de la necesidad actualmente de la educación secundaria terminada para una mejor inserción en el campo laboral dadas las exigencias del mercado”

Departamento de Durazno, Acta 67

“Debería existir una mayor atención al adolescente en el medio rural. Estos han perdido, entre otras cosas el acceso a las escuelas agrarias con internado”

Departamento de Cerro Largo, Acta 62

Parecería entonces que la posibilidad de continuación de su formación, así como de generarse espacios sociales de contención que estimulen su

desarrollo personal, quedaría más librado a la persona del joven y su familia y a las posibilidades del colectivo social local de generar estas condiciones.

En este sentido, alcanza mirar las estadísticas de la educación terciaria, donde quienes acceden a la misma, corresponden a los quintiles con mejores condiciones materiales de la población (clase media, media alta y alta), agravándose cuando se compara la procedencia en relación a localidades urbanas y rurales. Sin lugar a dudas que nos encontramos con un punto de partida con muchas desigualdades. El sistema educativo en tanto no pueda dar respuesta a estas necesidades específicas que garanticen igualdad de oportunidades, termina reproduciendo en su interna dichas desigualdades.

“Nos exigen contención de los alumnos pero carecemos de espacios, de profesionales, para poder ayudarlos a aprender,...la frustración generada en estos alumnos ocasiona franjas etareas cargadas de violencia, desemboca en deserción de los estudios”

Departamento de Treinta y Tres, Acta 12

“Se deberá fortalecer la educación rural, apostando a que los jóvenes vean este medio como proyecto viable y sostenible para sus vidas y no sigan emigrando a engrosar los cinturones de pobreza de las ciudades”

Departamento de Colonia, Acta Nº 76

No solo la falta de propuestas educativas en la zona aparece como uno de los principales aspectos que atentan contra el Derecho a la Educación

de los jóvenes, sino que las grandes distancias que los estudiantes deben de recorrer para llegar a los centros educativos y la falta de transporte que comunique determinadas localidades con poblados donde éstos se encuentran, son elementos que aparecen en el discurso contribuyendo a la deserción en el sistema de educación formal.

“hay niños que recorren hasta 32km por caminos vecinales para llegar a la escuela”. Departamento de Paysandú, Acta 81

“no existe frecuencia de ómnibus que posibilite a los adultos y jóvenes que trabajan, realizar sus estudios en el liceo nocturno”

Departamento de Florida, Acta 45

Como podemos ver, la falta de frecuencias del transporte y los costos del mismo, se presentan como elementos de la realidad social que obstaculizan la continuación de los estudios. Una vez más, dependerá de las posibilidades de las familias y de sus redes sociales el grado de facilidad o dificultad que pueda tener el joven para enfrentar esas dificultades.

“Establecer el boleto gratuito estudiantil obligatorio en todas las empresas de ómnibus para los estudiantes de secundaria de 1º a 6º para que puedan seguir estudiando” Departamento de Cerro Largo, Acta 59

“no hay transporte, el transporte es un micro que deben de pagar, el que no tiene dinero no puede seguir estudiando” Departamento de Colonia, Acta 74

“El transporte constituye un obstáculo importante al decidir por parte de la familia rural en mandar a su hijo hacia un centro de estudio alejado. Gravita tanto que muchas veces termina por impedir la concurrencia estimada”

Departamento de Río Negro, Aporte Sectorial 17

Inclusive en algunos casos aparecen las mismas dificultades planteadas respecto a la llegada del docente a los centros, teniendo que propiciarse el propio docente un medio de transporte para poder llegar al establecimiento escolar. En este sentido el Estado aparece invisible en el garantizar condiciones para el acceso, quedando a manos de la creatividad, esfuerzo y voluntad del docente el generarse los medios para llegar al centro y cumplir con su labor.

Todos los que hemos estado de alguna manera vinculados a la educación en el medio rural, conocemos de las prácticas habituales de los docentes, donde muchas veces salen a la ruta a esperar algún vecino que pase y lo pueda “arrimar” al centro. De igual modo, es habitual el acuerdo entre colegas, vecinos de la zona u otros actores, conformando una red para generarse medios de transporte que permitan acceder a la escuela. En

otras ocasiones es el propio maestro que realiza distintas “paradas” recogiendo estudiantes para ir al centro escolar.

“Buscar soluciones para el traslado de los docentes que tienen que llegar a lugares distantes”.

Departamento de Tacuarembó, Acta 3

“Acá los maestros se tienen que comprar una moto para poder llegar, sino llegarían más tarde y no se podrían ir hasta la noche”

Departamento de Rocha, Acta 47

El mal estado de los caminos y el desborde de puentes también aparece como otro elemento que dificulta el traslado, estableciendo una relación de dependencia respecto a las condiciones climáticas para concurrir a las clases. Esta relación de dependencia es mayor cuando el medio de transporte utilizado es de tracción humana o animal. Muchos de los niños y jóvenes transitan varios kilómetros utilizando bicicletas o caballos para acceder al centro escolar, viéndose imposibilitados a trasladarse en casos de tormentas y de temperaturas extremas.

“La caminería constituye un inconveniente mayor a la hora de facilitar el desplazamiento vehicular. Más allá del mal estado, se agrega los inconvenientes causados por los desbordes fluviales que impiden la normal asistencia a los centros de estudio”.

Departamento de Río Negro, Aporte Sectorial N° 17

Estos distintos elementos van conformando una significación de las distancias que no corresponde estrictamente a las distancias físicas, en tanto hay lugares distantes a los cuales son más fáciles de acceder para algunas personas. A su vez, en algunos casos esta falta de medios de transporte que conecten con distintas localidades, es acompañada de otras carencias de medios de comunicación que contribuyen a que las distancias se constituyan en aislamiento.

En este sentido, es recurrente la demanda de circulación de la información en relación a las distintas propuestas educativas que se ofrecen en las regiones, así como de las becas de estudio existentes para los jóvenes.

“Medios de transporte y medios de comunicación que acerquen efectivamente y regularmente a las escuelas y a sus comunidades”.

Departamento de Río Negro, Aporte Individual N° 18

Aparecen en el discurso otros elementos presentados de forma relacional a la emigración del campo a la ciudad y a la problemática de la falta de transporte y las grandes distancias, que terminan produciendo una fuerte sensación de aislamiento en la población. La falta de servicios de salud, en algunos lugares la falta de energía eléctrica así como de espacios de

recreación y esparcimiento, aparecen como fuertes elementos que motivan fundamentalmente a los más jóvenes a trasladarse a la ciudad.

En este sentido, en el discurso se señala una situación de desventaja en el medio rural respecto al acceso a ciertos servicios y posibilidades de desarrollo, lo cual incide en la calidad de vida de las personas.

La calidad de los empleos y las propuestas educativas es un elemento significativo en esta valoración deficitaria que se realiza del medio rural, la cual opera como un elemento que coadyuva con la emigración a zonas urbanas que brinden las posibilidades que no encuentran en las localidades rurales.

“La confortabilidad de las ciudades, junto mejoras considerables en cuanto a la cantidad y calidad de los empleos, así como también de la educación han sido las causas más importantes del despoblamiento de las zonas rurales...se crea así un espacio deficitario entre la calidad de vida de un habitante del medio rural y un urbano en cuanto a la oferta de servicios (sanitarios, educativos, recreativos)”.

Departamento de Río Negro, Aporte Sectorial 17

“Brindar al medio rural oportunidades de permanecer en ese medio: trabajo, luz, agua, servicios de salud” Departamento de Cerro Largo, Acta 62

“Que llegue la electrificación a la zona y a la escuela”

Departamento de Paysandú, Acta 81

“Que los médicos, psicólogos y odontólogos lleguen al medio rural”

Departamento de Rocha, Acta 48

“Enviar dentistas por parte del Ministerio de Salud Pública”

Departamento de Salto, Acta 93

En relación a los movimientos migratorios, encontramos algunos elementos interesantes que dan cuenta de otros movimientos motivados por distintas razones a las recientemente presentadas. En este sentido pudimos distinguir un movimiento opuesto, donde personas que residían en el medio urbano, se trasladan a poblados rurales en busca de contextos más tranquilos y seguros.

Podríamos marcar una diferencia fundamental en estos movimientos migratorios, donde estos últimos se trasladan al campo en busca de mejorar su calidad de vida, pero teniendo asegurado aquellos elementos por los cuales los primeros emigran a la ciudad, es decir transporte para trasladarse a la ciudad por estudio, trabajo, por asistencia médica, generadores eléctricos, telefonía móvil, internet, etc.

En este sentido, estamos ante casos que dan cuenta de las nuevas ruralidades que se han ido generando en nuestra campaña, como ser personas que viven en el campo pero que trabajan en la ciudad.

En esta línea de escenarios distintos en relación a los lugares de residencia de las personas y los lugares de trabajo de las mismas, cabe señalar que un cambio que aparece señalado en los textos es el lugar de radicación de los maestros y profesores, donde cada vez más provienen de las zonas urbanas, teniendo que trasladarse todos los días al centro educativo. Este elemento es señalado en muchas oportunidades como incidiendo negativamente en la generación de posibilidades de establecimiento del vínculo con la comunidad (aspecto que desarrollaremos más adelante).

Desde los textos surge que la problemática planteada requiere de un **abordaje intersectorial** articulado para mejorar las condiciones de vida existentes de la población rural.

En este sentido las coordinaciones entre los distintos sectores, como el educativo, el productivo y sanitario son recurrentes, dando cuenta de la existencia de una visión global e integral de la ruralidad.

“la UTU debería coordinar con el MGAP para ver qué estamos necesitando en la zona en materia de cursos”

Departamento de Florida, Aporte Sectorial N° 11

“falta mayor coordinación con el Ministerio de Salud Pública para que tengamos una asistencia médica y odontológica móvil sostenida en el tiempo”

Departamento de Salto, Acta 93

“Es necesario una mayor coordinación con el Ministerio de Deporte para fomentar la Educación física en todas las zonas rurales”

Departamento de San José, Aporte Sectorial N° 5

Aparece un discurso sostenido desde una visión global de la ruralidad, pero a la vez denuncia la falta de coordinación entre los distintos organismos del estado, entes, ministerios que dan cuenta de una necesidad de articulación de las políticas públicas en los territorios.

Si bien desde los gobiernos centrales encargados de diseñar y desarrollar las políticas públicas aparece una intención clara de coordinación de las mismas, en su ejecución las políticas llegan a los territorios beneficiados de forma compartimentada, desarticulada.

Podríamos plantear que una de las causas de esta desarticulación está vinculada al centralismo de lo urbano, que muchas veces desconoce las necesidades y las lógicas locales, elementos necesarios para una ejecución pertinente y eficiente en la implementación de las políticas.

“Hay que coordinar más con el Ministerio de Transporte y Obras Públicas para identificar las zonas que quedan aisladas por falta de caminería vecinal transitable, teniendo que recorrer muchas veces mayores distancias por tal situación”

Departamento de Río Negro, Aporte Individual N° 18

“Integrar la Facultad de Agronomía, INIA, Plan Agrupecuario y toda institución pública o privada relacionada con el medio”

Departamento de Canelones, Aporte Sectorial N° 12

La descentralización del conocimiento y la información

Un elemento central que aparece en los discursos sobre la ruralidad desde su globalidad, está relacionado a la descentralización de los organismos del estado en un sentido amplio y general, así como también aparece un fuerte énfasis que denuncia la forma centralizada de los estudios terciarios y fundamentalmente de los servicios universitarios.

Esta centralización no solo se refiere a la concentración de establecimientos educativos, sino también al modo de funcionamiento de la estructura, que parecería concentrar el conocimiento en determinadas zonas (urbanas) con el consiguiente correlato de poder que el saber otorga a quienes lo poseen, así como la contracara de exclusión y marginalidad respecto al mismo.

“El conocimiento está encerrado en Montevideo, tiene que salir a la campaña, que sea accesible a los gurises”.

Departamento de San José, Acta 27

Este funcionamiento centralizado muchas veces dificulta la comunicación, apareciendo la información enquistada en ciertos sectores y no llegando en tiempo y forma a los posibles interesados o beneficiarios.

“Tenemos que conocer las carreras, necesitamos mayor información”.

Departamento de Tacuarembó, Acta 2

En este sentido se plantea que la concentración de los centros de estudio universitarios se encuentra en Montevideo, si bien se reconoce algunos avances en relación a la regional norte y otras zonas que comienzan a formular las bases para la descentralización de la Universidad.

Se insiste en el estudio de las necesidades de formación en cada región en particular, vinculando las disciplinas y áreas del conocimiento a implementar con las características del sector productivo de las regiones (apuntando a su desarrollo y crecimiento) y los perfiles más necesitados en el mercado laboral de las mismas.

Como hemos señalado anteriormente, la falta de propuestas educativas de nivel medio, terciario y universitario en las regiones, oficia como un generador de desigualdades a la interna del sistema educativo, en tanto ingresan a ella mayoritariamente estudiantes procedentes de los sectores más favorables desde lo socio económico.

Hemos planteado que en el tránsito por la enseñanza media, no solo se requiere del estudiante la apropiación del conocimiento, habilidades, destrezas que tiene como objetivo abordar y desarrollar dicho nivel, sino que en el trayecto el estudiante se encuentra con una serie de dificultades del orden de lo material (acceso, materiales, traslados) así como de lo subjetivo, que obstaculizan la finalización de los cursos, llegando a culminar los estudios solo aquellos que contaron con ciertas condiciones en el punto de partida y lo acompañaron en su trayectoria.

En este sentido, es que se plantea la necesidad de un sistema de becas que “comprenda la realidad de los jóvenes rurales”, para que los mismos puedan proseguir con sus estudios. En reiterados textos, se presenta la idea de que el actual sistema de becas no tiene en cuenta la realidad social del estudiante que procede del medio rural, no quedando claro cuáles son los requisitos para acceder a las mismas. De igual modo, se denuncia la falta de información al respecto.

Por otro lado, la falta de propuestas educativas públicas ha generado la instalación de propuestas de distintos cursos y carreras de instituciones privadas, las cuales muchas de ellas no cuentan con el debido reconocimiento del Ministerio de Educación y Cultura. Se denuncia la necesidad de un mayor control en las habilitaciones y los reconocimientos de los institutos y carreras, para evitar que la población de distintas localidades quede como rehén de situaciones que debe regular el estado.

De igual modo, aparece la denuncia de que el Estado debe garantizar el acceso a la Educación Terciaria y Universitaria a todos aquellos que deseen seguir formándose. Aparece esta necesidad enmarcada en las exigencias que el mercado laboral cada día impone con mayor fuerza para acceder a fuentes de trabajo y nuevamente se hace mención a la visión de país productivo.

5.4 Segunda Categoría de análisis

El Centro Educativo como referente para la comunidad. Vinculo estrecho con la comunidad. Atención de las necesidades e intereses locales.

Esta categoría analítica corresponde a la identificación del discurso que coloca al centro educativo como referente de la comunidad donde está inserto. Vínculo estrecho con la comunidad que permite captar las necesidades e intereses del medio, desarrollando su labor educativa más allá de los límites del centro e impactando no sólo en la población escolar que concurre al mismo sino en el colectivo de la comunidad.

La escuela como referente para la comunidad.

De los documentos se desprende un discurso que ubica a la escuela como centro de referencia para la comunidad en su conjunto.

El centro educativo se constituye en un espacio capaz de convocar a diferentes actores de la comunidad. Podríamos decir que el espacio de la institución educativa es un gran nodo social, donde se cruzan distintas redes de relacionamiento.

Su condición de referente comunitario, trasciende su función educativa formal y ese posicionamiento la ubica como catalizadora de distintos proyectos sociales y productivos.

Específicamente la escuela rural, es una de las redes de instituciones públicas de mayor alcance, es decir hay escuelas ubicadas donde no llega otra institución estatal. En este sentido la presencia de la escuela se constituye para la comunidad en una referencia del estado de derecho.

Como veremos, este posicionamiento aparece como un lugar construido a lo largo de la historia de la educación uruguaya y como legado de referentes de la pedagogía nacional.

“su vínculo esencial le permite como articuladora zonal en los campos educativos, de investigación, de organización vecinal, de integradora de redes sociales definidas por objetivos específicamente vinculados al interés de quienes la rodean geográficamente”

Departamento de Canelones, Aporte Sectorial N° 14

“Nuestras escuelas rurales, son a la vez que centros educativos, centros sociales y difusoras de cultura, conocimientos técnicos y científicos para los vecindarios rurales. Tienen la ventaja de aproximar e integrar a todos los actores

de la familia y el trabajo rural, junto a técnicos de los organismos zonales, junto a maestros y profesores del centro escolar”

Departamento de Canelones, Aporte Sectorial N° 14

Desde los textos, se desprende que ese lugar valioso, de referencia para la comunidad, sigue vigente más allá de las denuncias y carencias que se realizan del sistema educativo.

La escuela rural por la manera de posicionarse (históricamente) frente a la comunidad, así como por la escasez de otras instituciones en el medio, busca y logra impactar con su quehacer educativo a toda la comunidad educativa, trascendiendo los límites de su establecimiento.

La búsqueda de impacto en el medio, en el sentido de transformación que contribuya al desarrollo de la comunidad local, es un elemento que caracteriza el discurso en relación a la escuela y sus contextos de inserción. Este medio es visualizado desde su globalidad e integralidad y desde ese posicionamiento se desarrollan estrategias para su desarrollo y transformación.

“Que la educación desde el aula, logre su proyección hacia la familia y el barrio o zona”. Departamento de San José, Acta 34

“La escuela es un centro de interacción social entro los habitantes de su área de influencia”.

Departamento de San José, Acta 20

“Se debe potenciar a la escuela rural como centro de difusión de cultura para toda la comunidad”

Departamento de Colonia, Acta 76

“Confirmamos la importancia de la escuela rural más allá de las transformaciones que ha sufrido el medio rural, pues consideramos que continúa siendo la institución pública de referencia de la comunidad en la que está inmersa”

Departamento de Artigas, Acta 40

“La escuela rural es una unidad socio educativa básica...se extiende más allá de sus paredes y alambrados...conteniendo y atendiendo a todo su medio y a su gente como parte del mismo...estas son las enseñanzas que nos dejó Agustín Ferreiro”.

Departamento de Río Negro, Aporte Individual Nº 18

Vínculo estrecho

Este lugar de referencia es construido a partir de un ida y vuelta con la comunidad, es decir en un vínculo estrecho que permite captar las necesidades e intereses de la población de la zona. Parte de un

posicionamiento ético de encuentro con los otros y apuesta desde lo dialógico a la transformación del sujeto y del medio.

La tradición pedagógica cuenta con un larga trayectoria de experiencias que colocaron a la escuela en este posicionamiento, es decir es un espacio construido a lo largo de la historia. Espacio participativo que busca la implicación de todos los actores para el desarrollo de la comunidad educativa.

Este lugar cercano y de referencia en relación a la cultura y el saber y como catalizadora de proyectos socio educativos y socio productivos, ubica a la escuela ante distintos tipos de demandas que surgen de las necesidades sentidas por los pobladores del medio donde está inserta.

“la escuela tiene que estar cerca de la gente, ser un espacio libre que dé respuesta a las necesidades de la zona”

Departamento de Artigas, Acta 40

“La escuela forma parte de una comunidad y por ello debe estar abierta a ella para atender sus inquietudes y el desarrollo de esa comunidad”

Departamento de Río Negro, Aporte Individual N° 18

“Promover, desarrollar y solucionar diferentes tópicos que hace al diario vivir de la comunidad”.

Departamento de San José, Acta 20

Aparece un discurso que manifiesta que el centro educativo no debe estar ajeno a las actividades específicas que se desarrollan en el campo, debiéndose desarrollar un rico intercambio entre la escuela y la comunidad que posibilite la generación de propuestas participativas que den respuesta a las problemáticas, necesidades e intereses de la zona.

En este sentido, identificamos un discurso que parte del reconocimiento del sujeto y de la consiguiente valorización de la cultura rural, de sus prácticas, costumbres, tradiciones.

“Que la escuela y secundaria estén vinculadas a la vida de la comunidad. Realizar jornadas en la casa de los vecinos, por ejemplo en lechería, invernáculos, donde se hacen ladrillos, chacras, etc. para que estos puedan aportar conocimientos prácticos y los docentes aporten base para la investigación. Que haya una transferencia de conocimiento, intercambio de ideas”.

Departamento de Tacuarembó, Acta 3

Demanda de formación para la comunidad

Una de las principales demandas que se presenta en el discurso, está constituida por la necesidad de formación permanente para todos los actores de la comunidad.

La institución educativa, aparece ubicada como referente cultural y con el cometido de brindar formación para todos y para toda la vida, respondiendo a las necesidades singulares de cada comunidad.

“Quienes egresan de la escuela rural, han demostrado a través del tiempo su fuerte identificación con la institución, habiendo demostrado en muchas experiencias la voluntad y la capacidad de seguir vinculados a ella si la misma ofrece alternativas formativas y educativas que aporten insumos técnicos, orientaciones y soportes capaces de ayudarles a incursionar en proyectos grupales (posiblemente cooperativos) vinculados al medio”

Departamento de Canelones, Aporte Sectorial 14

“Contextuar a la realidad educativa, implica la coincidencia entre las necesidades reales que debe prever el estado y las que en materia educativa puedan tener un alumno, su familia, la zona o el país”.

Departamento de Río Negro, Aporte Sectorial 17

“El docente es el encargado de proponer oferta educativa, respondiendo a las necesidades sociales”.

Departamento de San José, Acta 20

Demanda de formación para los adultos y jóvenes

Dentro de las demandas de formación aparece con una muy fuerte frecuencia la necesidad de formación de adultos y de los jóvenes rurales.

Aquí pudimos identificar tres líneas dentro de las demandas de formación para dicho grupo.

Por un lado una línea que podríamos llamar educación para todos y a lo largo de toda la vida, alfabetización en un sentido amplio, donde aparece la necesidad de trabajar aspectos generales de la cultura y se resalta la falta de espacios fundamentalmente para aquellas personas que son analfabetos funcionales o por desuso.

Un segundo grupo de demandas vinculadas a espacios de formación para padres donde poder trabajar respecto al acompañamiento de las actividades escolares de sus hijos. Tanto padres como docentes señalan las dificultades que encuentran a la hora de acompañar, motivar, sostener, los procesos de escolarización de sus hijos.

La última línea identificada (la cual aparece con fuerte frecuencia en los documentos), está vinculada a la necesidad de formación específica

ligada al mundo de lo laboral. Esta demanda formativa, va de la línea de la capacitación puntual en determinadas temáticas, técnicas u oficios, que se identifican como necesarios para la obtención de un empleo o para el mejoramiento de las tareas laborales que desempeñan.

Educación para todos

En esta línea de análisis aparece la necesidad de espacios de formación para todos los integrantes de la comunidad, haciendo énfasis en los jóvenes y adultos.

Sin lugar a dudas que este aspecto está vinculado estrechamente a otros elementos ya presentados en el análisis, como la falta de instituciones de nivel secundario y terciario, de espacios culturales, de recreación, así como a la deserción del sistema formal.

Nos interesa resaltar en este grupo temático, la impronta de la necesidad de articular espacios de la Educación Formal con otros que podríamos definir de la Educación No Formal. En este sentido se presenta en el discurso una visión integrada de ambos escenarios, donde las instituciones educativas pertenecientes al Sistema Educativo Nacional articulan acciones con Organizaciones de la Sociedad Civil.

De todos modos, cabe señalar que la Escuela aparece como referente de estos procesos de integración y articulación. Promoviendo, motivando, facilitando y legitimando propuestas.

La demanda más recurrente y de carácter urgente está vinculada a los actores de la comunidad que son analfabetos por desuso.

“Talleres de alfabetización en las zonas ya que muchas veces si no se ejercita se olvida de leer y escribir. También sería necesario que se hicieran charlas talleres sobre temas de interés para jóvenes y adultos”

Departamento de San José, Aporte Sectorial 10

“Que se vuelva a estructurar la Educación para Adultos y se haga extensiva para todo el país”

Departamento de Tacuarembó, Acta 1

“Se deberían crear o establecer cargos para atender la alfabetización de adultos utilizando los centros educativos de la zona”

Departamento de Tacuarembó, Acta 7

“Educación para adultos en el medio rural, ya que se han detectado un número importante con escolaridad incompleta y es imposible trasladarse a la ciudad”

Departamento de San José, Acta 21

De igual modo, vuelve a presentarse la necesidad de contar con espacios culturales y de socialización para todos, como ser bibliotecas comunitarias, jornadas de intercambios.

Otro elemento de fuerte frecuencia es la demanda de encuentros, “charlas” con distintos profesionales de diferentes sectores, fundamentalmente del área social y sanitario, como del área productiva.

Destacamos la visión rica y amplia de lo educativo que se desprende del discurso, donde claramente no hay una correlación de la Educación a la escolarización, sino que se presenta de forma articulada y complementaria la Educación Formal y la Educación No Formal. Estos aspectos son constitutivos de la tradición pedagógica de la Educación Rural, la cual cuenta con un rico camino transitado en esta línea de trabajo de la educación de los adultos y promover el desarrollo integral de los sujetos.

“Creación de Casa de la Cultura pública, con biblioteca, computadoras, etc. que ofrezca cursos de arte y artesanías, cocina...”

Departamento de Rocha, Acta 47

“Implementación de una biblioteca y una sala de estudio para que los estudiantes puedan tener acceso en los diferentes materiales y aprendan cómo buscar información...Que dicha biblioteca disponga sus materiales a la comunidad en general...”

Departamento de Artigas, Acta 39

“La oferta principal se brinda a través del desarrollo de actividades que están por fuera del programa formal, intentando acrecentar el acervo cultural y social de los habitantes de la zona rural. Es de destacar que esta oferta trasciende los límites de la educación del área formal y no formal, convirtiéndose el maestro en un gran articulador de los problemas e inquietudes de la sociedad educativa y su entorno”

Departamento de San José, Acta 20

Para dar respuesta a estas necesidades de la comunidad la estrategia planteada está dada por el trabajo en red y la interrelación y articulación con diferentes organizaciones y actores locales de cada comunidad.

Al igual que en la visión macro, se plantea la necesidad de articulación a nivel local para el desarrollo de actividades de formación extracurriculares, donde la institución educativa sigue posicionándose como referente para dichos procesos.

Aparece en el discurso la valorización de las acciones colectivas, del accionar y pensar juntos, lo cual fortalece los vínculos de solidaridad y cooperación entre los actores sociales así como con la escuela.

“Se debe dar una interacción eficaz entre la escuela y la comunidad, fomentando experiencias educativas en distintos ámbitos y la integración e interrelación con otras instituciones del medio” Departamento de San José, Acta 34

“Necesidad de fomentar la integración entre maestros rurales, niños, productores, gremiales agropecuarias, ONGs, en coordinación con las autoridades de la enseñanza”

Departamento de Cerro Largo, Aporte Sectorial N° 16

Orientación para acompañar a sus hijos en la escuela

Aparece fuertemente la demanda de espacios donde poder informarse, formarse y discutir en relación a aspectos que hacen a la educación de sus hijos, tanto en sus hogares como en el espacio de la escuela. Temas como la necesidad de talleres sobre sexualidad, uso de drogas y tiempo libre se presentan como demandas importantes. Se hace referencia al espacio que se brindó décadas atrás llamado “Escuela para padres”.

“Educar a los padres para que apoyen a sus hijos seguir concurriendo al centro de enseñanza, destacando la importancia de la educación para su futuro”

Departamento de Artigas, Acta 39

“Clases periódicas para padres con técnicos especializados o docentes capacitados, con el fin de aclarar de forma más adecuada las dudas de sus hijos” (en referencia a la Educación Sexual)

Departamento de Artigas, Acta 39

“Los padres también necesitan formación, por lo cual se sugiere la instrumentación de talleres de Padres...para saber cómo educar mejor a sus hijos”

Departamento de Rocha, Acta 47

Si bien en los textos aparece esta necesidad de espacios de formación para los padres como avalada por la mayoría de los participantes de las asambleas, podemos distinguir una diferencia en los discursos.

Por un lado un discurso más vinculado al discurso de los docentes, donde plantean la falta de formación de los padres para acompañar a sus hijos en las tareas escolares y en los procesos de aprendizaje en general. Este discurso lo que busca es formar y motivar a los padres para acercarlos a la institución educativa, pero desde el interés del docente, desde lo que el docente considera que las familias deberían poseer (en términos de formación y compromiso) para lograr mejores procesos y resultados de aprendizaje en los estudiantes.

De este modo aparecen expresiones como *“los padres también necesitan formación”*, *“educar a los padres”*. Podríamos plantear que aquí está implícita una tensión que deviene entre los padres reales de cada centro, singulares y el padre que cada docente (y el sistema) espera, supone, para que el estudiante logre transitar y aprender en la institución educativa. De algún modo, podríamos pensar que estos elementos dan cuenta de algunas dificultades en la vinculación, donde la institución no logra establecer un vínculo con las familias que permita involucrarlos en los procesos de aprendizaje.

En el discurso de los padres, aparecen algunos elementos que demandan formación para el acompañamiento de los aprendizajes y el crecimiento de sus hijos, fundamentalmente vinculado a temáticas de sexualidad, drogas, formas de habilitar el diálogo para abordar estos temas que en buena parte aparecen como temáticas tabú.

En este sentido, entendemos que la fuerte presencia de las demandas de estos espacios, está en clara relación a la ausencia de organizaciones sociales y sanitarias que brinden la posibilidad de realizar consultas, trabajar en el primer nivel de atención en salud, a través de talleres de promoción y prevención. A su vez lo relacionamos al tema del aislamiento, donde el acceso a la información presenta obstáculos (falta

de acceso a la tecnología para buscar información, falta de bibliotecas, falta de técnicos accesibles en la localidad) así como por la poca presencia de espacios de socialización para los adultos donde poder intercambiar sobre aquello que les preocupa. Todos estos elementos contribuyen al aumento de las resistencias que por si generan a los padres las temáticas vinculadas a la sexualidad y el crecimiento de los niños y jóvenes.

Por otro lado, dentro de las demandas respecto a la vinculación de los padres con la institución educativa y las propuestas de enseñanza en los centros, aparece un discurso que reclama mayores espacios de participación y de toma de decisiones en el escenario del centro escolar. (Este aspecto lo desarrollamos más adelante. Ver Participación en los centros educativos).

Capacitación para el mundo laboral

En el último grupo aparece nucleado un conjunto de demandas respecto a la necesidad de formación específica ligada al mundo de lo laboral. Se identifica la demanda formativa para el grupo de adultos, jóvenes y adolescentes respecto a capacitaciones en determinadas temáticas,

técnicas u oficios, que se plantean como necesarios para la obtención de un empleo o para el mejoramiento de los mismos, dado los cambios y los avances de la tecnología.

También aparece la demanda de oficios tradicionales necesarios en determinadas zonas.

Se destaca la función del Ciclo Básico Técnico diferenciado (en su modalidad Agraria) en los planes de la Universidad del Trabajo como experiencia muy rica, que educa y forma de acuerdo a las necesidades del medio, dando herramientas para que el egresado pueda tanto seguir estudiando como insertarse laboralmente.

“Instalar otros cursos en la zona, cursos cortos de herrería, carpintería, electricidad, etc. abrirles caminos educativos que les permita realizar algún oficio”

Departamento de Tacuarembó, Acta 3

“Se propone la implementación de cursos breves y específicos destinados a la preparación para el trabajo en las zonas rurales fundamentalmente”

Departamento de Tacuarembó, Acta 1

“Implementar diversos talleres, que apunten a la capacitación laboral, acreditados como carreras de oficios, de corto y mediano plazo”

Departamento de Rocha, Acta 7

“Reimplementar los cursos post-escolares para jóvenes y adultos, a través del sistema de cartillas a distancia, ya que sus aplicación anterior dio buenos resultados, existiendo innumerables testimonios de una correcta inserción laboral obtenida gracias a esta modalidad educativa” Departamento de Tacuarembó, Acta 7

Alfabetización Digital

Aparece la necesidad de acceder a las TIC y aprender el manejo y uso de las mismas. La relevancia de este punto aparece en el discurso fuertemente vinculado en tanto capacitación para el mundo laboral.

De todos modos su presencia y frecuencia en los textos, parecería estar señalándonos que el manejo y uso con sentido de las tecnologías se está constituyendo para los actores sociales del medio rural, en un elemento importante a la hora de pensar la alfabetización en nuestros días, insistiendo fuertemente en el acceso a la misma y a las posibilidades que genera.

“Una vecina expresa la necesidad de actualizar el concepto de alfabetización incluyendo, por ejemplo computación, propone clases prácticas que apunten a la formación para brindar servicios”.

Departamento de Rocha, Acta 47

“Acompañar esta educación con las necesidades del momento en materia de trabajo y tecnología”

Departamento de San José, Aporte Individual Nº 8

En este sentido sabemos de los desafíos que imprime la “Sociedad de la Información y el Conocimiento” para la sociedad en su conjunto así como en materia educativa, en tanto formación de ciudadanos en el SXXI.

En el contexto global de la sociedad contemporánea, la posibilidad o no de acceder a las TIC, está determinando participación en los procesos de generación, procesamiento y transmisión de la información.

En este sentido, la posibilidad de participación se constituye en un facilitador para el acceso y construcción del conocimiento, adquiriendo por lo tanto significativa relevancia.

En el escenario actual de cambios acelerados y producción de enorme montos de información y de conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación, se presentan como un factor relevante para informarse, aprender y comunicarse.

La no presencia de competencias o habilidades para el manejo de la tecnología genera nuevas brechas (digital) y refuerza procesos de exclusión social más complejos y estructurales como los que hemos estado describiendo.

En materia de inclusión digital, nuestro país en el momento en el que se estaba dando el debate educativo, tomaba la decisión de comenzar a generar un plan nacional de inclusión digital para todos los niños y jóvenes, comenzando por la Enseñanza Primaria, con el fin de disminuir la brecha digital y democratizar las tecnologías de la información y la comunicación.

Con tal fin, ha puesto al servicio de los niños, jóvenes y docentes del país, distintos tipos de tecnologías, así como conexión a la red y formación para su uso con sentido.

Tenemos conocimiento que algunas escuelas rurales si bien cuentan con laptops para los niños y docentes, aún no poseen conexión a internet. Una vez más las distancias y la falta de ciertos servicios (luz eléctrica en este caso) perjudican el acceso a elementos socialmente valorados y que contribuyen al desarrollo del sujeto y de las comunidades. De igual modo, sabemos que en este momento se están desarrollando paneles solares que posibilitaría el acceso a la conexión.

Sin lugar a dudas que la incorporación de la tecnología puede ser un elemento que contribuya a dar respuesta a algunas de las necesidades planteadas en materia de comunicación, distancias, información y formación, produciendo grandes impactos en la subjetividad de las personas y en los colectivos.

“acercamiento del hombre y la mujer rural a las nuevas tecnologías y procesos de producción, a las nuevas alternativas productivas”

Departamento de Canelones, Aporte Sectorial N° 14

Desde lo colectivo, aparece fuertemente la necesidad de desarrollar habilidades y competencias, que permitan integrar tecnología en los sistemas productivos para lograr mejores resultados en la producción. El

no manejo de dichas tecnologías genera limitantes para la inserción laboral de los sujetos.

Otro elemento importante a señalar, es como los actores identifican en las TIC la posibilidad de formación y capacitación a distancia para jóvenes y adultos, al igual que lo fueron los cursos con cartillas en su momento.

“Crear en centros comunitarios accesos informáticos a través de Internet, que permitan a jóvenes y adultos capacitarse en distintos rubros...cursos a distancia con mayor acceso” Departamento de Salto, Acta 90

Sin lugar a dudas que la inclusión de las TIC puede contribuir a tender puentes, abrir puertas al intercambio con otras localidades, diluir límites tan marcados por lo geográfico, posibilitando otra vía de acceso al conocimiento, a la inter y multi culturalidad, al intercambio fluido entre lo urbano y lo rural, partiendo del respeto y la valoración de las culturas locales.

“El centro carece de avances tecnológicos (computadoras) para mejorar la calidad y abrir puertas a los niños en cuanto a la educación”

Departamento de Salto, Acta 86

Participación en los centros educativos

Del discurso en relación al vínculo de la institución educativa con la comunidad, se desprende una larga trayectoria de participación y trabajo conjunto de todos los actores involucrados.

De igual modo, identificamos en el discurso referente a la participación, una demanda importante en relación a mayores grados de participación en la toma de decisiones respecto a los centros educativos.

En este sentido aparece una demanda de mayor participación de padres y vecinos de la zona en aspectos vinculados a la gestión, administración y control del centro, así como aspectos generales que hacen a la planificación y definición del proyecto de centro.

En el caso de liceos rurales y escuelas agrarias, aparece el pedido explícito de hacer partícipe a los estudiantes en dichas decisiones y acciones.

Estos elementos están enmarcados en el pedido de mayor autonomía de los centros, así como en el cogobierno de los mismos. Dicho planteo se

presenta vinculado a la necesidad de mayor conocimiento de lo local y desarrollo de acciones en consonancia con los diagnósticos de los intereses y necesidades de los integrantes de la comunidad educativa.

“Cada centro debe de tener ámbitos de coordinación y participación entre los estudiantes, vecinos, padres y docentes, para elaborar planes y programas de trabajo educativo anuales”.

Departamento de Tacuarembó, Acta 4

“La inclusión de la familia campesina es imprescindible en todo diseño de planificación y fijación de objetivos”

Departamento de Canelones, Aportes Sectorial N° 14

Entendemos que la defensa de los espacios de participación, va en consonancia con los supuestos desde donde es delineada y construida la tradición pedagógica de la educación rural. En este sentido, hacemos referencia a los valores democráticos que sostienen la participación de todos los actores en los temas educativos, que permite generar niveles de pertinencia y pertenencia en las propuestas, en tanto dar respuesta a las necesidades e intereses del colectivo.

La educación en tanto construcción histórica parte de un acuerdo que necesita permanentemente reeditarse desde el intercambio, el compromiso y la construcción colectiva, creciendo y transformándose

junto con las sociedades. Para bregar en defensa del interés del colectivo por sobre intereses personales y de grupos, los espacios de participación se constituyen fundamentales.

“Nuestra escuela tiene una buena trayectoria de trabajo participativo...semanalmente, funcionarios y alumnos analizamos nuestra situación interna ejercitando esta saludable metodología que es base incuestionable de toda institución democrática”.

Departamento de Río Negro, Aporte Sectorial 17

El pedido de mayor autonomía aparece vinculado a la posibilidad de participar en la administración de los recursos en el centro según las necesidades particulares de los mismos y a partir del consenso de la comunidad educativa. De igual modo, se plantea la necesidad de mayores espacios para la discusión e intercambio en relación a los proyectos de centro y propuestas educativas, que entendemos permitiría desarrollar ajustes a la vez que enriquecería a los mismos.

En este sentido, consideramos importante el no confundir instancias de participación con momentos e intercambio de colaboración (los cuales forman parte de acciones puntuales motivadas por los vínculos comprometidos y solidarios que genera la participación), así como el

delimitar claramente en el proceso participativo los límites donde empieza el quehacer técnico del docente en tanto profesional de la educación.

“Mayor flexibilidad, queremos autonomía a nivel institucional”

Departamento de Salto, Acta 92

“Autonomía y cogobierno de los centros de estudio, con control del Estado, representación de los estudiantes”.

Departamento de San José, Aporte Individual N° 8

Una identidad nacional, forjada desde lo local

Este lugar de referencia del centro educativo dentro de la comunidad , sostenido por ese vínculo estrecho con los distintos actores que componen la misma, también aparece cumpliendo la función de contribuir a la generación de una identidad nacional, ligada al conocimiento profundo del medio rural, a la vez que potenciando el desarrollo de las identidades locales.

Parte de una Identidad nacional, identificada con los valores democráticos de nuestra cultura, con la libertad, con el pensamiento crítico, con la historia y memoria de nuestros pueblos y desde allí se posiciona

fuertemente en defensa de la cultura rural, de las tradiciones y prácticas locales en dialogo con otras culturas.

“Históricamente la Educación Rural ha tenido un perfil claro y específico buscando conservar la identidad del medio rural en la que se insertan nuestras escuelas”.

Departamento de Artigas, Acta 40

“Es fundamental desde la educación rural apuntar al fortalecimiento y transmisión de una identidad nacional que nos permita reconocernos a partir de una elevada y respetuosa valoración de nuestras raíces”

Departamento de Colonia, Acta 76

5.5 Tercera categoría de análisis:

Dispositivo didáctico con fuerte anclaje en el medio

Esta categoría analítica pretende agrupar aquellos elementos del discurso que hacen referencia a los aspectos didácticos y pedagógicos de las prácticas de enseñanza en el medio rural caracterizados por un enseñar y un aprender muy ligados al contexto, donde la actividad de exploración del medio, de investigación, de experimentación, de un aprender haciendo tanto a nivel individual, como en grupos de forma colaborativa, son elementos constitutivos del dispositivo didáctico.

El marco estructurador de las prácticas

Un aspecto interesante y sumamente rico es como los principios de la Educación se presentan de forma integrada a las prácticas, estos surgen ligados a la forma de “hacer escuela”, de habitar las instituciones y no como una noción abstracta.

Entendemos que esto es posible gracias a una larga tradición de nuestra educación pública que posibilita que los mismos estén impregnando los discursos sobre las prácticas como aspectos irrenunciables.

En relación a los grandes principios que deben regir a la Educación, aparece un discurso fuerte en defensa de “los principios varelianos” de gratuidad, obligatoriedad y laicidad que han caracterizado a nuestra Educación Pública.

Estos principios de nuestra Educación han sido ejes vertebradores de las experiencias específicas desarrolladas a lo largo de la tradición pedagógica de la Educación Rural. Principios que están vinculados al compromiso de nuestra sociedad con las instituciones democráticas, con el reconocimiento de los derechos humanos (y la educación concebida

como uno de los principales) y el desarrollo integral de las personas. Desarrollo integral que apuntará a la formación de sujetos críticos, libres, capaces de comprender y transformar su realidad, aceptando otras maneras de pensar desde el respeto por las ideas, hacedores de sus propios pensamientos a través del acceso crítico a distintas fuentes información.

El estado aparece como garante del cumplimiento del derecho a la Educación a través del brindar a los ciudadanos el acceso a la misma, con tal fin es que debe posibilitar educación gratuita en igualdad de oportunidades para todos y a lo largo de toda la vida.

“Continuar rigiendo los principios varelianos”

Departamento de Cerro Largo, Acta 58

“Inquietud de maestros para que se sigan cumpliendo los principios varelianos”

Departamento de Treinta y Tres, Acta 11

Como hemos estado señalando, para dar cumplimiento a este principio de igualdad de oportunidades, el estado tendrá que generar condiciones de posibilidad para aquellos que se encuentran en situación de desigualdad. En este sentido, entendemos que principios como la gratuidad se deben

articular con el desarrollo de otras políticas públicas que contribuyan a mejorar las condiciones materiales que podrían estar obstaculizando el acceso a la educación.

Recordamos las dificultades de las que daba cuenta el discurso en relación a los jóvenes y la educación en algunos medios rurales. Grandes carencias que oficiaban como dificultades para acceder a la educación, falta de centros educativos, de transporte, grandes distancias, etc. Como corolario de estos aspectos surgía la necesidad de un sistema de becas que permitiera a los jóvenes continuar con sus estudios y así garantizar el derecho a la educación.

En relación a la obligatoriedad de la Educación Formal, aparecen algunas diferencias en relación a cuándo es conveniente marcar la obligatoriedad en el nivel de la Educación Inicial, si bien en la mayoría de las actas se plantea que la misma sea obligatoria a partir de los 4 años.

En este se destaca la importancia del rol de las familias en la formación en la primera infancia y resaltan el valor de que la misma se pueda desarrollar en dicho marco.

Se plantea que en la mayoría de los casos, a diferencia de lo que sucede en centros urbanos, las madres y las familias en general pueden hacerse cargo de dicha función.

Se señala que en aquellas zonas donde las familias no pueden hacerse cargo de la educación en este primer tramo de la vida, el Estado debe generar los espacios propicios para que los niños puedan ser cuidados y educados. En este sentido, se explicita que muchas veces no es solo porque las familias trabajen, sino por falta de condiciones materiales, sociales y afectivas, que no permiten que los niños sean atendidos de la forma en la que lo necesitan.

Un elemento recurrente, es la necesidad de que los niños de nivel inicial sean “atendidos” con docentes especializados en dicho nivel. Aparece un discurso que apuesta a la igualdad de oportunidades y desde allí se plantea la necesidad de mejorar las prácticas desarrolladas a nivel inicial, aportando docentes especializados, así como materiales acordes para el área.

Se plantean distintas alternativas, desde “creación de cargos por agrupamientos escolares” y “cargos itinerantes”.

Discurso similar se despliega ante el tema de la integración de niños con discapacidad, planteando la necesidad de maestros especializados y la asistencia de técnicos (equipo multidisciplinarios) que contribuyan al despliegue de estrategias pedagógico didácticas. Al igual que las fundamentaciones anteriores, aparece un discurso centrado en la igualdad de oportunidades, así como en el concepto de atención a la diversidad, exigiendo al Estado las condiciones necesarias para acceder a una “Educación de calidad”.

De igual modo, vinculado a la obligatoriedad, aparece fuertemente el planteo de que el Estado debe exigir a los padres que los jóvenes realicen el Ciclo Básico. Para esto se le deberá brindar al joven las condiciones de acceso para el tránsito por dicho tramo educativo.

“Así como es obligatoria la enseñanza primaria efectivizar obligatoriedad del ciclo básico y proveer los recursos para que esté al alcance de todos”.

Departamento de Cerro Largo, Acta 62

Otro de los principios rectores identificado en el discurso, está dado por la defensa de la laicidad de la Educación Pública. Principio que como planteábamos anteriormente forma parte de nuestra tradición pedagógica. En este marco las prácticas se presentan profundamente democráticas,

alimentando el espíritu crítico reflexivo, potenciando el diálogo, el respeto por las ideas y el libre pensamiento.

La escuela abierta al encuentro de la comunidad, a lo heterogéneo, al dialogo, al acuerdo y al desacuerdo, es una escuela atravesada por la participación democrática y la laicidad. De este modo los principios se hacen carne en la cotidianeidad de las instituciones.

Una educación Integral

Hay una fuerte apuesta a la educación integral como elemento que define a la educación. Esta educación integral es pensada en tanto derecho (y desde allí se exige el generar las posibilidades para el cumplimiento del mismo) y en pro del desarrollo pleno del sujeto y la formación del ciudadano.

En este sentido, se apuesta al despliegue de todas las potencialidades y capacidades del sujeto pedagógico en sus múltiples dimensiones (cognitivas, sociales, artísticas, físicas y lingüísticas, entre otras) y al despliegue de las mismas ante las distintas situaciones que imprime la

vida. La concepción integral se posiciona en el potenciar el aprender a aprender atravesando todas las dimensiones de lo educativo (planes, programas, las propias prácticas, el aprendizaje, la organización y gestión de los centros), así como debe estar presente en todos los niveles y trayectos educativos.

Este despliegue de potencialidades es pensado desde múltiples procesos. De este modo aparecen procesos individuales y colectivos, procesos de interacción del sujeto con otros (pares, docentes, familias, actores de la comunidad) en un medio específico.

“La creación del hombre por el hombre, del hombre entre iguales, nutridos y nutrientes de sus aportes creativos, gestores de sus sueños desde el tronco de sus comunidades vecinales hacia la comunidad nacional...Los escenarios rurales no pueden ni deben ser únicamente escenarios del quehacer productivo. Es irrenunciable convertirlos también en espacios de reflexión, de gesta cultural, de pensamiento y creación”

Departamento de Canelones, Aporte Sectorial 14

“Apostamos a la educación integral del educando”

Departamento de San José, Aporte Sectorial 3

“Formar personas responsables, reflexivas, aptas para ejercer su ciudadanía y vivir en democracia”

Departamento de Tacuarembó, Acta 2

Claramente, en concordancia con la tradición pedagógica de la educación rural, se posiciona en contra a todo intento de restringir la educación a meros conocimientos instrumentales y parcializados que dejen de lado una visión multidimensional del sujeto.

En esta línea de pensamiento, aparece fuertemente la demanda de acceder a ese derecho de formación integral, resaltando algunos obstáculos que se presentan para dicho objetivo. En ese sentido se presentan recurrentemente algunas áreas a ser cubiertas, como ser la Educación Física en todas las escuelas rurales, al igual que Educación Artística, el Estudio de Segunda Lenguas (específicamente del portugués en zonas fronterizas y del idioma inglés en general) y apropiación de las TIC.

Cabe señalar que el pedido de docentes para Educación Física, el acceso a las TIC, la enseñanza de idiomas así como para la implementación de la Educación Artística, son de los temas más recurrentes, de gran frecuencia en los textos, al igual que planteamos con los docentes

especializados (Inicial y Especial). Dichos reclamos son presentados en el marco de un discurso centrado en la defensa de igualdad de oportunidades para todos los niños y jóvenes del país.

“Se reclama docentes para estos cursos, docentes de plástica, educación física, con la formación específica en su área para desarrollar los distintos lenguajes artísticos y facetas expresivas, que apuntan a la formación integral del sujeto”.

Departamento de San José, Acta 34

“Los niños que asisten a las escuelas rurales deberían contar con las mismas oportunidades que todos los niños, como: inglés e informática”.

Departamento de San José, Aporte Sectorial N° 10

El currículo

Una importante, histórica y central discusión dada en las diferentes instancias del debate llevadas a cabo a lo largo y ancho del país, está vinculada respecto a distintas posturas en relación a la implementación de un currículo único para Educación Primaria y Ciclo Básico o la necesidad de seguir manteniendo un currículo diferenciado en los medios rurales.

En un primer momento del análisis dichas posturas pueden presentarse como posturas antagónicas y excluyentes, teniendo por un lado un discurso centrado en la noción de un modelo universal de la educación y de la igualdad de oportunidades, donde el énfasis está puesto en que todos los niños y jóvenes deben recibir la misma formación sin ningún tipo de diferencias en el currículo.

“Que las escuelitas de campaña tuvieran el mismo programa de educación que en la ciudad y que los niños tengan las mismas oportunidades”

Departamento de Flores, Aportes Sectorial N° 19

“Analizando los programas vigentes, se considera que no debería haber un programa para cada medio (urbano o rural) y se buscaría una educación igualitaria, mismo programa para todos”

Departamento de Lavalleja, Acta 54

Por otro lado, aparece un discurso que plantea la necesidad de un currículo específico, en tanto parte de reconocer las diferencias de los medios (rural, urbano) y de las “herramientas” que el sujeto necesita para poder desarrollarse e insertarse en los contextos en los que vive.

Este discurso está fuertemente ligado a motivar la permanencia en las zonas rurales y a la generación de herramientas en el sujeto que le

permitan insertarse laboralmente en tareas que se desarrollan en cada zona.

En el extremo más radical de este discurso, el mismo se presenta como ruralizante del hecho educativo.

“Debería haber un programa específico para las escuelas rurales, no se les puede dar las mismas herramientas que a los niños de la ciudad, ya que las realidades son totalmente distintas”

Departamento de San José, Aporte Sectorial N° 9

“Por ser el nuestro un Estado que tiene su mayor riqueza y potencialidad en el área rural, todos los programas educativos deben ruralizarse, para fortalecer mucho más en los alumnos la concepción de Uruguay como un país productor...”

Departamento de Colonia, Acta 76

“Fortalecimiento de la educación rural, apostando a que las personas permanezcan en el campo...la horticultura...el reconocimiento de nuestras flora y fauna...la cría de animales u otras producciones agrícolas deben ser implementadas de forma obligatoria en todas las escuelas y centros de educación media, incluso en los centros urbanos de acuerdo a las posibilidades de cada medio”.

Departamento de Colonia, Acta 76

Un acuerdo: la actualización del currículo y su contextualización

Un aspecto de alta frecuencia en los textos, está centrado en la necesidad de actualizar el currículo de acuerdo a las necesidades actuales en materia educativa. A su vez dicha actualización debe ir acompañada de la contextualización del mismo en función de los medios en donde éste se implemente.

En este sentido el actualizar, contextualizar y adaptar el currículo al medio, son expresiones que caracterizan este discurso que parecería posicionarse como el de mayor adhesión y fuerza en relación las distintas posiciones frente a la temática.

Discurso que parte del posicionamiento de asegurar igualdad de oportunidades en el acceso a lo educativo, brindando la posibilidad de transitar por formatos y contenidos generales (un único currículo), iguales, para todos los niños y jóvenes, a la vez que parte del respeto de las diferencias, de contextos, de los educandos, de las comunidades educativas, estableciendo la necesidad de adaptación, contextualización a dichos aspectos.

“Se consideró que los programas vigentes no acompañan las problemáticas actuales ni priorizan los contenidos básicos, atendiendo las necesidades del medio socio cultural y adecuadas en este caso al medio rural”

Departamento de Lavalleja, Acta 55

“La educación y los programas deben de ser adaptados a la realidad y a los tiempos con alcance nacional”

Departamento de Cerro Largo, Aporte Sectorial N° 16

“Unificación de los programas Rurales y Urbanos, manteniendo lo básico en cada uno, pero con actividades contextualizadas en cada sector”.

Departamento de Durazno, Acta 68

Para dicha contextualización y adaptación del currículo al medio, se presenta con fuerza la necesidad de brindar mayor autonomía a los centros para la generación de proyectos participativos, que permitan la contextualización en función de los intereses y necesidades singulares de cada zona.

“Los programas educativos deberán atender las necesidades de los distintos contextos socio económico cultural, siendo más flexibles, pudiendo variar a fin de realizar las adaptaciones al medio que la comunidad considere conveniente”.

Departamento de Colonia, Acta 76

*“Unificar programas dando autonomía en su aplicación”. Departamento de San José,
Aporte Sectorial N° 3*

“Los centros educativos deberían tener más capacidad de decisión y se les debería permitir adecuar los planes y programas al medio, no para reprimir partes sino para adecuarse e incrementar respuestas a las necesidades de la zona”.

Departamento de Durazno, Acta 65

Educar brindando posibilidades de optar

En este discurso se busca el generar igualdades de oportunidades para todos los niños y jóvenes del país, sin distinción de sus orígenes, propiciando el desarrollo integral de los mismos y generando condiciones para que sean capaces de desenvolverse, de transformarse y transformar el medio en el cual ellos escojan vivir en un futuro.

“Que se eduque para que en un futuro puedan elegir lo que quieran ser”...no se puede generar una educación ruralizante, sino que la educación rural le debe brindar las herramientas necesarias para que los estudiantes en un futuro puedan optar cuál va a ser su vocación”.

Departamento de San José, Aporte Sectorial 9

“Proponer y facilitar acciones tendientes para que el niño que egresa de la escuela, haya adquirido los conocimientos básicos que le permitan

desenvolverse en su medio, sin que esto, vaya en desmedro de su posible inserción en el medio urbano”

Departamento de Florida, Aporte Sectorial 11

Lo urbano y lo rural

Desde este discurso lo urbano y lo rural no aparecen como aspectos excluyentes en una misma propuesta, sino que es planteado desde una visión de complementariedad donde ambos escenarios aportan al desarrollo integral de los niños y jóvenes.

En este sentido, se plantea la necesidad de mayor intercambio entre lo rural y lo urbano, específicamente a través de los centros educativos, como modo de disminuir el asilamiento rural y fomentar el conocimiento de la vida rural por parte de los niños que viven en zonas urbanas y viceversa.

“El vivir y compartir experiencias, puede ser el primer paso para dejar de lado la división existente entre la ciudad y lo rural”.

Departamento de Florida, Aporte Sectorial N° 11

“Sería bueno que pudiera haber un intercambio más fluido entre lo rural y lo urbano”. Departamento de San José, Acta 27

“Enseñar a los niños del medio rural sobre la ciudad y viceversa”.

Departamento de San José, Aporte Individual N° 8

La impronta de las Escuelas Granja y Escuela Productiva

Con una importante frecuencia aparece un discurso en el cual se presentan algunos principios pedagógico didácticos que dan cuenta de una forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en el medio rural. Podríamos identificar estos principios con la tradición pedagógica que venimos describiendo y vincularlos con esas importantes experiencias que se desarrollaron décadas pasadas.

De este modo, aparece una impronta de concebir el medio como un escenario para el despliegue de actividades didácticas que motiven a la exploración y experimentación del medio. Concepción de un medio que es visualizado desde su potencial para la investigación y posibilitador de aprendizajes.

En este sentido el sujeto pedagógico es conceptualizado de forma activa y protagónica en sus procesos de aprendizaje, experimentando,

manipulando, aprendiendo del hacer y fomentando la reflexión crítica. De sus múltiples interacciones con el medio y con otros (pares, docentes, comunidad educativa en su conjunto) genera productos frutos de sus procesos.

“Se sabe que es muy importante que haya una articulación entre la teoría y la práctica, que el alumno comprende más lo que puede realizar, tocar y ver y que en el medio rural existen mayores posibilidades de observar”

Departamento de Lavalleja, Acta 52

“A nivel rural...debe ser una educación diferenciada, tiene que ser una forma diferente de aprender y de enseñar, más en contacto con la naturaleza”.

Departamento de San José, Acta 32

Aparece un eje central vinculado a la valorización del trabajo, en tanto valor que promueve el desarrollo del sujeto y de la sociedad en forma dialéctica. Se destacan en esta línea las experiencias de las escuelas productivas, de las escuelas granjas, donde (como se plantea en una de las actas) no solo se producen bienes materiales, sino fundamentalmente “valores éticos”, conocimientos y experiencias que enriquecen al sujeto y a la comunidad.

Hay un hacer con otros, en grupos, que caracterizan a este discurso. Un accionar en grupos, desde el multigrado, con otros docentes, con la

comunidad, con organizaciones sociales, que generan fuertes redes sociales de pertenencia y (así como pertinencia en las propuestas) fomentando lazos cooperativos, solidarios y que en una suerte de espiral reflexivo pasan de la acción a la reflexión y así sucesivamente.

“La mayoría entiende que los proyectos educativos que toman como centro actividades productivas, son los que posibilitan mejorar la calidad de los aprendizajes...lo que se aprende haciendo no se olvida”

Departamento de Rocha, Acta 49

“Educación productiva es aquella que no sólo produce bienes materiales sino que antes que nada es capaz de formar seres humanos productores de bienes morales y éticos, capaces además, de generar recursos materiales para sí y para el concierto económico nacional”.

Departamento de Río Negro, Aporte Sectorial N° 17

Podríamos señalar que este valor del trabajo también está presente a la hora de pensar la formación de los docentes del medio rural. Es recurrente la frecuencia con que se hace mención a la experiencia de las Misiones Sociopedagógicas, así como se demanda nuevamente su implementación.

En estas experiencias desde el punto de vista formativo de los futuros docentes y distintos estudiantes de otras carreras, se partía de establecer

un contacto directo con la comunidad y su realidad, impactando fuertemente en la subjetividad de los misioneros, se trataba de conocer la realidad desde lo vivencial, en un hacer conjuntamente con la comunidad, enriqueciéndose todos los involucrados, pasando luego por instancias de reflexión crítica que permitieran apropiarse de la experiencia a partir del intercambio generando aprendizajes.

Otras propuestas educativas aparecen fuertemente basadas en este modelo de escuela donde el trabajo es un valor central. En este sentido, aparece recurrentemente la mención a las Escuelas de Alternancia con internado y a las Escuelas Agrarias, planteando una fuerte demanda respecto a las mismas, así como se infiere el valor educativo que representa para la comunidad dichos espacios de formación.

La importancia de lo práctico.

También hemos podido identificar un discurso que partiendo de la importancia de lo práctico, vincula esta modalidad de aprender y de construir el conocimiento, directamente con el mundo laboral. Podríamos decir que es una línea del discurso más centrada en los medios, que en los fines en sí mismo de la educación integral.

En este sentido es un posicionamiento más ligado a la capacitación que a la formación del sujeto, en tanto prioriza un saber hacer que permita una rápida inserción laboral a los jóvenes, podríamos decir que está centrado en la formación de recursos humanos. De este modo, todo conocimiento que no esté directamente vinculado a la práctica en un campo laboral, no es valorado.

“Los programas educativos deberán ser tales que los alumnos sientan que lo que aprenden tiene utilidad práctica y que les permite insertarse en su comunidad con sentido de la realidad, debiendo repensarse qué se entiende por cultura general”

Departamento de Colonia, Acta 76

“Talleres o asignaturas que les puedan brindar conocimientos prácticos para su aplicación en el medio”

Departamento de Artigas, Acta 39

Esta línea se ve fundamentalmente en las demandas de formación para los jóvenes del medio rural.

“Dictar cursos agrarios, cursos prácticos para post escolares referente a la labor que desempeña en la zona”

Departamento de Salto, Acta 93

Formación específica del docente

Se considera que para el ejercicio de la docencia en el medio rural, se debería exigir una especialización. En este sentido, se demanda formación permanente para los docentes de las escuelas rurales, planteando que muchas veces son los más jóvenes (recién egresados) los que eligen dichos centros, los cuales no tienen experiencia ni formación como para desempeñar la tarea.

En este sentido, podemos afirmar la presencia de un discurso que reconoce una especificidad en las prácticas de enseñanza en el medio rural, demandando en tal sentido formación que parta de dicha diferenciación y profundice en los aspectos pedagógico didácticos que la caracterizan.

De este modo, aparece con un valor de significativa importancia el Centro Agustín Ferreiro, como hito de la formación del magisterio en la formación de la Educación Rural, demandando su reapertura para la formación de los Maestros Rurales, así como el Departamento de Educación Rural.

“El país está deuda con el sector rural en relación a la educación, hubo una época en la que los maestros se especializaban para dar clases a los jóvenes del medio rural, en ese sentido se cree conveniente que los docentes vuelvan a prepararse para ello”. AS9 Departamento de San José, Aporte Sectorial N° 9

Al hacer referencia a los procesos de formación de los docentes para el trabajo en las zonas rurales, aparece reiteradamente un hito de la Educación Rural, las Misiones Socio Pedagógicas, reivindicándolas como espacios ricos de formación y aprendizaje.

En esta misma línea de pensamiento respecto a la formación del magisterio, se presenta con mucha frecuencia, momentos claves de la Educación Rural, que parecerían conformarse en grandes mojones en el proceso de construcción de la identidad nacional del docente rural.

“Recuperar las antiguas misiones socio pedagógicas”

Departamento de Durazno, Acta 72

“...poco menos de 50 años , cuando se iniciaba una época de oro para la Educación Rural, cuando un importante número de sensibles, brillantes y dedicados maestros trazaban el rumbo en esta área de la educación, dando surgimiento a múltiples experiencias: Misiones Sociopedagógicas, el núcleo de la Mina, la realización del Congreso de Maestros Rurales y la creación del programa de Escuelas Rurales, entre otros”.

Departamento de Salto, Aporte Sectorial 20

“La escuela rural uruguaya de mitad de siglo XX supo ser vanguardista en lo atinente a propuestas pedagógicas, las que se vieron reflejadas en resultados efectivos que posesionaron al país entre los mejores del mundo”

Departamento de Río Negro, Aporte Sectorial N° 17

5.6 Categoría transversal:

El discurso de Igualdad de oportunidades

Pudimos identificar la presencia de un eje central, estructurador del discurso, transversal a las distintas temáticas. Este discurso está centrado en la noción de igualdad de oportunidades, donde el Estado aparece con el deber de garantizar a todos los ciudadanos del país la igualdad en el acceso a la Educación con igualdad de oportunidades sin distinción alguna.

En este sentido esta igualdad de oportunidades está presentada desde igualdad de posibilidades en el acceso a la Educación, apareciendo en primer término las demandas de mayores ofertas educativas en el medio rural. De este modo aparecen las demandas de Escuelas Rurales, de Liceos Rurales, de Escuelas Agrarias, de Escuelas Técnicas, de Organizaciones Sociales. Aquí lo medular, en esta línea de análisis, es el garantizar la presencia de Instituciones (al igual que en los medio urbanos) para poder dar lugar a procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado en el discurso, esta igualdad en el acceso, también encierra otra exigencia que tiene que ver con que en estas instituciones se ofrezca

una educación de calidad, pero entendida ésta por la presencia de ciertos cursos y recursos al igual que se accede en otros ámbitos, en las zonas urbanas del país.

Desde allí toma cuerpo el fuerte reclamo de la incorporación de la tecnología (de tener igual acceso a la tecnología) de acceder al estudio de segundas lenguas, de tener equipos multidisciplinarios, de *“contar con otros técnicos como sucede en las escuelas del pueblo”*, *“de tener las mismas posibilidades que los niños y niñas de la ciudad”*, *“de un reparto justo del presupuesto y de los materiales”*, *“de asegurarse una educación de calidad”*.

“Crear un sistema de igualdad”.

Departamento de Rocha, Acta 13

“Garantizar el acceso del niño rural a una educación de calidad”

Departamento de Artigas, Acta 40

Podemos plantear que esta exigencia parte del reconocimiento de una desigualdad en el momento de enunciar el pedido, demanda de igualdad. Desigualdad en este caso en el acceso a la educación, por todas las dificultades que hemos presentado anteriormente. Esta desigualdad ha generado políticas focalizadas, intentando dar respuesta a esa dificultad,

intentando garantizar esa igualdad (que podemos llamar fundamental) en relación al acceso a la educación. De este modo, se generan políticas específicas para el medio. Un ejemplo paradigmático podría ser la implementación de 7º, 8º y 9º, experiencia recurrente de análisis y críticas en los textos.

Esta experiencia desde el sistema educativo aparece fundamentada como respuesta a la necesidad de brindar a los más jóvenes la continuidad en los estudios y posibilidad de transitar por el ciclo básico.

Desde el análisis de los textos aparecen dos discursos que toman diferente posicionamiento. Por un lado se reconoce que dicha experiencia ha brindado la posibilidad de continuar los estudios a jóvenes que no tendrían posibilidades por fuera de esta propuesta.

“La experiencia en Educación Media, donde le alumno que egresa de primaria puede continuar cursando el ciclo básico ha sido positiva, fundamentalmente porque un alto porcentaje de los alumnos que cursan 7º, 8º y 9º no concurrirían a liceos urbanos (distancias, costos, locomoción)”

Departamento de San José, Acta 35

En este sentido, se argumenta que es la única posibilidad de muchos jóvenes para la continuidad de los estudios, en tanto no existen en la zona otras ofertas educativas, como ser liceos rurales. A su vez plantean, que en algunos de los casos, por más de existir liceos en zonas aproximadas a las escuelas donde se implementan las experiencias de 7º, 8º y 9º, muchos de los jóvenes no podrían concurrir por temas de no contar con transporte adecuado a los horarios, así como condiciones familiares para la motivación y acompañamiento de éstas en los procesos que inicien los jóvenes, siendo más estimulados a insertarse laboralmente que a continuar con su educación. De allí que se demande el cumplimiento de la obligatoriedad del ciclo básico.

Otro fuerte argumento está vinculado a como la experiencia de 7º, 8º y 9º, facilita la continuidad, en tanto no implica ruptura de parte del joven con la comunidad y con su grupo de pares, brindando un escenario conocido que no genera mayores resistencias y dificultades en los estudiantes desde el punto de vista afectivo. Por momentos el traslado a otras zonas, aparece como un hecho de mucha dificultad no solo desde lo que implica materialmente, sino también desde el punto de vista subjetivo, tanto para el joven como para los padres, implicando una cuota de desarraigo que denominan como prematura.

“Que los cursos de 7º, 8º y 9º continúen porque son una solución y permiten mantener el niño por más tiempo en el hogar”

Departamento de Tacuarembó, Acta 3

“Instalación de 7º, 8º y 9º grados en lugares estratégicos con programas adecuados para que el egresado de la escuela rural no salga de su medio”

Departamento de Tacuarembó, Acta Sectorial 16

Por otro lado tenemos un discurso que centra su fundamento en que dicha experiencia pone en condiciones de desventaja a los niños y jóvenes que egresan de 7º, 8º y 9º, respecto de aquellos que cursan el Liceo (Rural o Urbano). De este modo plantean que los egresados de la misma, obtienen resultados de aprendizajes más magros y que esto se evidencia cuando pretenden continuar sus estudios en la Enseñanza Media Superior.

“La experiencia de 7º, 8º y 9º genera después exclusión del estudiante que sigue”.

Departamento de San José, Acta 24

La falta de formación de los docentes que dictan los cursos de 7º, 8º y 9º es una de las principales razones que se identifican en el discurso, vinculadas a la desventaja en relación a los resultados de aprendizaje. También aparecen la falta de materiales e infraestructura como otra causa, que hace que la propuesta sea vista como de menor “calidad educativa”.

De igual modo son recurrentes las faltas de coordinación entre los actores de provenientes de secundaria y de primaria.

“Los alumnos que han sido partícipes de la experiencia, estiman que su preparación es notoriamente deficitaria con respecto a la de otros compañeros que provienen de otras propuestas. A la falta de capacidad y preparación de los docentes se agregan las dificultades en cuanto a infraestructura y escasez de bibliografía”

Departamento de Río Negro, Aporte Sectorial 17

“Falta de formación de los docentes que trabajan en 7º, 8º y 9º. Están formados para la acción educativa pero no para dar profundidad en los contenidos de las asignaturas. Los niveles de calidad se ven descendidos”.

Departamento de San José, Aporte Individual N° 7

En este sentido se explicita una tensión planteada entre la igualdad en el acceso, en el garantizar el acceso, a la vez que parecería que la respuesta generada a tal fin no parece generar las condiciones para la obtención de la igualdad en los resultados de aprendizaje, demandados por el discurso que sostiene esta posición.

De este modo, se plantea que esta experiencia reafirma la brecha existente en términos de igualdad educativa (de acceso, de condiciones

materiales, de resultados educativos), entre la educación en los centros urbanos y la impartida en algunas localidades rurales.

“7º, 8º y 9º agranda más la brecha entre los jóvenes del medio rural y urbano”.

Departamento de San José, Aporte Sectorial N° 9

También en menor medida podemos identificar una vertiente del discurso, que plantea una igualdad en relación a las condiciones y a los medios de aprendizaje, entendiendo al respecto la búsqueda de igualdad ante las propuestas pedagógicas e institucionales dentro de cada nivel del sistema educativo. Diríamos que persistiría una visión de la necesidad de cierta homogeneidad, universalidad en los formatos y propuestas educativas, más vinculadas a las estructuras que dieron origen a nuestro sistema educativo.

En su punto más radical, esta posición entra en tensión con el discurso mayoritario que sostiene como necesario mayores grados de flexibilidad en el currículo, de mayor autonomía de los centros para la implementación de sus proyectos, así como una fuerte adaptación y contextualización de los contenidos.

Decimos que entra en tensión en su punto más radical, en tanto en ese posicionamiento no habría lugar a tales adaptaciones o diferencias que generaría cada comunidad educativa en relación a sus intereses y necesidades. De todos modos entendemos que esta posición (no en su extremo radical) también está presente ante el pedido de currículo único y una fuerte tendencia a borrar esas diferencias (de formato y de contenido) que son vividas como desigualdades que colocan en desventaja a unos ciudadanos respecto a otros.

El discurso respecto a la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades es transversal a todos los discursos que se desprenden de los textos, los matices comienzan a la hora de realizar distintos tipos de análisis ante propuestas concretas (como la que recientemente planteábamos respecto al caso de 7º, 8º, y 9º) y de focalizar en diferentes aspectos en relación a la igualdad y desigualdades en el acceso a la educación.

La falta de políticas educativas (en las últimas décadas que antecedieron al debate educativo), que atendieran estas necesidades de la población rural, es visualizada como una desvalorización de la Educación Rural, sintiéndose muchas veces discriminados por el sistema y por la sociedad.

“Educación de baja calidad...discriminación a la hora de buscar trabajo”

Departamento de Colonia, Acta 77

“Precaución porque la educación está concebida en una escala de valores donde el medio rural es el “último orejón del tarro”. Existe una desvalorización del medio rural. Los niños del medio rural, tienen una baja autoestima y no se sienten orgullosos de que sus padres sean trabajadores rurales”.

Departamento de Tacuarembó, Acta 3

Como veíamos en el capítulo correspondiente a la primer categoría de análisis, “Compromiso con la realidad social nacional. Dimensión político pedagógica” aparece fuertemente una denuncia de desigualdades de carácter social estructural en relación al acceso a los bienes y servicios, así como al acceso para satisfacer las necesidades básicas en algunos sectores de la población rural, que claramente ponen en situación de desventaja a los educandos en el punto de partida de sus trayectorias escolares.

En este sentido aparece claramente la necesidad de articulación de las políticas educativas con las políticas sociales para generar igualdad en el acceso al legado cultural que porta la escuela.

De todos modos, lo que nos interesa señalar, es como desde el discurso central, estructurador y hegemónico que define a esta tradición rural,

aparece una Institución Educativa que tiene elementos para aportar a esta situación de desigualdades sociales y que se visualiza como portadora de un legado cultural al cual no renuncia transmitir, a la vez que intenta posicionarse desde un lugar generador de posibilidades para el sujeto y el colectivo.

En este sentido, la educación es vista desde el potencial de modificar al sujeto para que actúe activamente sobre esa realidad, transformándola, cambiándola, generando mejores condiciones para su desarrollo personal y colectivo. A su vez desde el discurso pedagógico de esta tradición pedagógica, se denuncia insistentemente la necesidad de implementación de políticas sociales y económicas que mejoren las condiciones de vida de la población rural, generando posibilidades de igualdad.

5.6 Categoría transversal:

El discurso sobre la participación

Un aspecto que surge de los textos, así como de la amplia participación de la sociedad en general y en especial de la comunidad educativa, está vinculado a cómo el Debate Educativo generó un espacio que distintos actores y sectores estaban necesitando en términos de participación, de expresión de sus opiniones e ideas. Movilizando a buena parte de la sociedad a discutir e interesarse por los temas educativos del país.

Entendemos que el Debate implicó llevar a cabo una experiencia sin antecedentes por su magnitud en la convocatoria y logró generar un espacio democrático, plural, de debate, en tanto discusión, intercambio, confrontación y construcción de acuerdos colectivos. Dicho espacio es agradecido y celebrado por los actores en los documentos y de algún modo posibilitó la concreción de una demanda de décadas en relación a la participación de la sociedad en temas que se consideran cruciales para el país como ser la educación.

Dicho proceso de participación persiguió la discusión y el arribo de acuerdos que sirvieran de insumos para la generación de política

educativa, en tanto política de Estado, fundada en acuerdos marco de toda la sociedad en independencia del poder político partidario de turno, en el entendido que el país necesitaba de esos grandes lineamientos que delinearán el lugar de la educación en el proyecto de un país más democrático y con justicia social. Desde allí tomó forma y contenido el Debate Educativo.

Claramente en los textos aparece un discurso que focaliza en la necesidad de continuar con esta línea de trabajo participativa, así como de profundizar en los espacios de participación respecto a los temas educativos. De este modo, el Congreso Nacional de Educación se constituyó en uno de los espacios que fue valorado y demandada su institucionalidad desde la Ley de Educación.

“Que la CODE siga funcionando en el ámbito del MEC manteniendo la web para que los ciudadanos puedan estar informados de lo que acontezca en el plano educativo, que recoja la información y convoque a las Asambleas territoriales para los Congresos cada cuatro años”.

Departamento de Colonia, Acta 76

De igual modo, junto a este discurso que reclama el profundizar en los espacios de participación, aparece cierto grado de desconfianza en

relación a en qué medida los insumos del Debate Educativo, serían tomados en cuenta para la elaboración del ante proyecto de Ley.

“Incluir efectivamente las propuestas comunes emergentes de todas las asambleas realizadas en todo el país”

Departamento de Maldonado, Aporte Sectorial N° 15

“Nuestras opiniones no serán tenidas en cuenta”.

Departamento de Durazno, Acta 69

“Este cambio se necesita desde hace años atrás y siempre se consulta a los padres pero todo queda igual”

Departamento de Flores, Aporte Sectorial N° 19

Ante el desgaste de sentir que en otras oportunidades sus aportes no han sido tomados en cuenta, generando una cuota de desconfianza sobre qué pasaría con los insumos en esta oportunidad, es que aparecen planteos de que una vez formulado el ante proyecto, debería pasar nuevamente por la consulta de la ciudadanía.

“¿Qué garantías tenemos nosotros que los legisladores respeten las decisiones del pueblo? Elaborar un ante proyecto de ley y que vuelva a nosotros”.

Departamento de San José, Acta 23

“Debería el proyecto pasar por consulta, volver a las personas para su discusión”. Departamento de San José, Acta 27

La demanda de la profundización de los espacios de participación es un eje transversal al discurso. El mismo es planteado a la hora de pensar las distintas dimensiones de la educación, desde el diseño, planificación, implementación de planes y programas, así como de la gestión de los centros.

Como planteábamos anteriormente la participación es una dimensión que está presente desde los orígenes de la tradición pedagógica de la educación rural, donde el centro es posicionado como con un espacio participativo. La tradición pedagógica se ha caracterizado por un hacer con otros, a través de vínculos solidarios y cooperativos, trabajo conjunto con la comunidad que le devuelve su reconocimiento y dignidad.

| | | |
|---|--|--|
| <p>Compromiso con la realidad social nacional. Dimensión político pedagógica.</p> <p>Lo educativo como agente de cambio (de la realidad y del sujeto) en el marco de un escenario nacional socio económico y político determinado.</p> <p>El diagnóstico de la situación social. Mirada global de la situación del medio rural (falta de trabajo, grandes distancias, aislamiento, falta de servicios, vaciamiento de la campaña).</p> <p>El país productivo Reconocimiento del Uruguay como país productivo y del aporte de lo educativo al sistema productivo.</p> <p>Mirada intersectorial. Coordinación de distintos sectores para dar respuesta a las problemática.</p> <p>Descentralización: gobierno, conocimiento, información.</p> <p>El lugar de lo educativo y su vinculación con lo productivo: educación de calidad para todos y a lo largo de toda la vida, formación para los jóvenes, capacitación para mejorar la inserción laboral. Alfabetización digital.</p> | <p>I G U A L D A D R T</p> | <p>P A R T</p> |
| <p>El Centro Educativo como referente para la comunidad.</p> <p>La escuela como referente de la comunidad: espacio que convoca, nodo social. Trasciende la función educativa formal.</p> <p>Vínculo estrecho: posicionamiento horizontal que permite captar las necesidades e intereses de la comunidad educativa. Catalizadora de proyectos socio educativos productivos.</p> <p>Formación ajustada a las necesidades de la comunidad: educación para adultos, trabajo con padres, capacitación para el mundo laboral.</p> <p>Abordaje en red: articulación y coordinación con organizaciones y actores locales.</p> <p>Participación: de padres, vecinos y estudiantes. Mayor autonomía y cogobierno en los centros.</p> <p>Identidad local: contribución de una identidad nacional, vinculada a lo rural, potenciada desde el desarrollo de identidades locales.</p> | <p>D E C I O P A O C R T</p> | <p>I C I P A O C R T</p> |
| <p>Dispositivo didáctico con fuerte anclaje en el medio</p> <p>Discurso que hacen referencia a los aspectos didácticos y pedagógicos de las prácticas de enseñanza en el medio rural.</p> <p>El marco de las prácticas: Obligatoriedad, laicidad y gratuidad. Educación Integral.</p> <p>Currículo: Específico/Único. Acuerdo en la actualización y la contextualización</p> <p>Educación brindando posibilidades de optar: Lo urbano y lo rural como complementariedad</p> <p>Escuelas Granjas y Escuela Productiva: Sujeto activo, importancia de lo práctico, el medio como escenario para de despliegue de aprendizajes</p> <p>Formación Docente Específica: Posgrados, "Centro Agustín Ferreiro". Misiones Socio Pedagógicas.</p> | <p>U N I D A D E S</p> | <p>N I D A D E S</p> |

Cuadro de síntesis de categorías de análisis desde las actas

CAPITULO VI: ANÁLISIS DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

En el siguiente capítulo realizaremos el análisis de la Ley General de Educación N° 18.473, a la luz de las categorías que surgen del análisis de las actas territoriales de las Asambleas llevadas a cabo en Medio o Poblado Rural en el marco del Debate Educativo, así como de los Aportes Individuales y Sectoriales que formaron parte del presente estudio.

Insistimos con que el presente análisis no pretende cubrir todas las generalidades o aspectos que podrían surgir de un análisis más amplio, sino que el mismo tiene como objetivo el identificar continuidades y rupturas que surgen del análisis de contenido realizado de los textos categorizados de Medio Rural en el marco del Debate Educativo.

6.1 Consideraciones previas

La Ley General de Educación N° 18.473 es promulgada por el Poder Ejecutivo el 12 de diciembre de 2008. Dicha Ley generó fuerte expectativas en la sociedad en su conjunto, generadas a partir del acuerdo y decisión de la administración de gobierno de la necesidad de tener el país una nueva Ley de Educación.

La anterior Ley N° 15.739, había sido promulgada el 28 de marzo de 1985, en la reapertura de la vida democrática del país y dentro de una serie de medidas iniciadas con el fin de recomponer la democracia, se da una rápida elaboración y discusión de la misma. Dicha ley, el propio Poder Legislativo la denomina de “Emergencia”, dado el carácter de emergencia por el momento histórico en el que es formulada. También a partir de dicha denominación podríamos interpretar que sería necesario la formulación de una nueva ley a penas pasara ese tiempo de transición y de recomposición democrática, teniendo que establecer el país un acuerdo respecto a la Educación que deseaba. La comunidad era plenamente consciente de las deficiencias de la ley y aguardo años para que finalmente se formulara una nueva ley de Educación. La ley de emergencia rigió a la Educación durante 23 años.

De este modo, ante la iniciativa de la nueva administración de comenzar con el proceso de formulación de una nueva ley, generó en la sociedad en su conjunto grandes expectativas. Más aún cuando este proceso se definió en su inicio como participativo, convocando a participar a toda la ciudadanía a través de la convocatoria al Debate Educativo.

El Debate Educativo se llevó a cabo durante el año 2006, siendo liderado por la Comisión Organizadora del Debate Educativo, con una amplia participación de la ciudadanía en general y en especial de la comunidad educativa, culminando en diciembre de dicho año con el Congreso Nacional de Educación.

La CODE formuló distintos documentos, finalizando su labor con un Informe Final que fue entregado al Poder Ejecutivo y al Legislativo, como insumo para el proceso de elaboración de la ley. No era cometido de dicha Comisión, generar un ante proyecto de ley, sino el hacer llegar a los ámbitos correspondientes los insumos del debate con los aporte, ideas, etc. generados en las discusiones e intercambios.

Las formas asumidas en el proceso de elaboración de la ley recibieron grandes críticas de parte de sindicatos de la Educación, de diferentes intelectuales referentes de nuestra sociedad, así como de la oposición de gobierno. Las críticas estuvieron centradas en la falta de consulta por parte del Ministerio de Educación y Cultura, actor que llevó cabo la formulación del ante proyecto de ley.

La falta de consulta fue un aspecto que caracterizó el proceso en su fase de elaboración por parte del Poder Ejecutivo y luego los apremios en los tiempos en su fase Legislativa. Apremios que no permitieron tomar en cuenta las consideraciones de los referentes Institucionales de la ANEP (participación del Presidente del CODICEN junto a los Directores Generales de los Desconcentrados CEP, CES, el CETP y la DFPD), UDELAR, ADEMU, que pasaron por la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes.

Igual tratamiento sufrieron los aportes y señalamientos de los diferentes actores que pasaron por la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Senadores. Entre estos actores se encontraron: la Asociación de Docentes de la Universidad de la República (ADUR), nuevamente ADEMU, delegados de la Federación de Profesores de Educación Secundaria (FENAPES), la Asociación de Funcionarios de la Universidad del Trabajo del Uruguay (AFUTU) y una delegación de la Educación Católica en el país.

Los apremios temporales marcados por la intención del Poder Ejecutivo de aprobar la ley en ese momento, preponderaron ante las propuestas de reconsiderar algunos aspectos del articulado de la ley y poder tomar en

consideración los aportes de los actores anteriormente señalados, así como de las discusiones que dieron lugar en las sesiones de ambas cámaras.

Si bien el análisis del proceso de elaboración y sanción de la ley amerita un estudio que exceden nuestros objetivos, entendimos necesario realizar los señalamientos anteriores en tanto constituyen aspectos relevantes para ser pensados en relación con el proceso participativo llevado a cabo en el marco del Debate Educativo.

En este sentido, el largo y trabajoso camino participativo y consultivo iniciado con la instauración de la CODE, parecería haber tenido un quiebre en la fase de formulación del ante proyecto, en su evaluación y consideración, hasta llegar finalmente a su promulgación.

Más allá de los contenidos de la Ley (que abordaremos más adelante), consideramos importante señalar estos aspectos, en tanto surgen de las propias actas analizadas, elementos que daban cuenta de cierta desconfianza respecto a la valoración y consideración de los insumos generados en el proceso de consulta para la formulación del

anteproyecto. A tal punto este aspecto se encontró presente en los documentos, que la idea de que el ante proyecto volviera a pasar por espacios participativos de consulta, fue un elemento de frecuencia relativa que parecía asociado al discurso sobre la participación.

En relación al contenido de la Ley

Un elemento importante a destacar en relación al proceso de análisis de la Ley y que ofició como obstáculo para una mayor comprensión de la misma, está vinculado a que el texto de la norma que finalmente fue aprobado no tiene una exposición de motivos donde explicita los supuestos desde donde es pensada y redactada la misma y que da lugar a los capítulos y el articulado que la constituyen.

En este sentido, fue que procedimos al análisis del texto de la Ley en todo su articulado, partiendo de las categorías que surgen del análisis de las actas de las asambleas territoriales y de los aportes sectoriales e individuales.

6.2 En relación a los dos ejes transversales en el discurso:

Igualdad de Oportunidades y Participación

Los ejes transversales de Igualdad de Oportunidades y Participación, que fueron identificados en el discurso de la Educación Rural que se desprende de las actas en el marco del Debate Educativo, aparecen contemplados en el texto de la ley en tanto principios de la Educación según lo establecido en el artículo 6.

En este sentido, en tanto principios, ambos conceptos (igualdad de oportunidades y participación) se constituirían en las ideas fundamentales que deben regir el pensamiento” en relación a lo educativo.⁷ Por lo tanto estas “razones fundamentales” deben permear las distintas dimensiones de lo educativo abordadas por la normativa. Veremos que con distintos matices estos elementos se encuentran formando parte del discurso estructurante de la ley.

⁷ Aquí estamos parafraseando la definición de principio según la Real Academia Española la cual lo define como: “Norma o idea fundamental que rige el pensamiento o la conducta; Base, origen, razón fundamental sobre la cual se procede discurrendo en cualquier materia”. Diccionario de la Real Academia Española. <http://buscon.rae.es/drae/> Consultado el 8/03/12

Ambos principios están estrechamente relacionados con el restante de los principios establecidos por la ley. En este sentido, la norma también establece, la universalidad, la obligatoriedad, la diversidad e inclusión educativa, la libertad de enseñanza y la libertad de cátedra como principios de la misma.

Más adelante, el texto de la ley explicita los principios de la Educación Pública Estatal, agregando principios fundantes de nuestro sistema educativo nacional, estos son: gratuidad y laicidad.

Como planteábamos anteriormente todos estos conceptos están íntimamente vinculados, teniendo que ser analizados de forma relacional, dada su interdependencia.

6.3 En relación a la igualdad de oportunidades y el “marco de las prácticas”

En el artículo 6 se establece que el “estado brindará apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores” que se encuentren “en especial situación de vulnerabilidad” de modo de incluirlos y “a los efectos

de que alcancen una igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes” (Art. 6).

Este principio de igualdad surge de igual modo en el discurso sobre la educación en el medio rural, tomando forma de una demanda que reclama que el estado brinde las garantías para que todos puedan acceder a ese derecho fundamental.

Entendemos de gran relevancia esta explicitación como principio rector de la Educación en consonancia con lo surgido de las actas. Como hemos visto, aparecen fuertes dificultades en el medio rural respecto al acceso, la permanencia de los educandos en el sistema educativo (sobretudo en enseñanza media) así como en el logro de los aprendizajes.

Dichas dificultades en el acceso, señaladas en lo que hemos llamado el discurso sobre la igualdad de oportunidades, constituye un tema central que pretende buscar transformaciones ante ciertas diferencias en las trayectorias de los educandos, que se constituyen en desigualdades.

Esto nos ubica en un escenario que trasciende lo meramente educativo, en tanto el estado para garantizar dicha igualdad, deberá generar las condiciones necesarias a tales efectos.

En este sentido, el principio de igualdad debe ser pensando en el marco de un país con justicia social y no sólo desde el enfoque de líneas de acción educativa focalizadas. De este modo para el logro de la igualdad, será necesario articular las políticas educativas con el resto de las políticas públicas, comprendiendo que el tema de acceso, permanencia y logros en los aprendizajes no es sólo una cuestión y responsabilidad de los sistemas educativos, sino de las sociedades en su conjunto y de las formas en la que distribuye su riqueza.

A su vez para garantizar esta igualdad es primordial el asegurar otro principio, la gratuidad de la educación pública. Este principio está estrechamente vinculado al anterior y parte del reconocimiento de la Educación como derecho fundamental de las personas. “El principio de gratuidad asegurará el cumplimiento efectivo del derecho a la educación y la universalización del acceso y permanencia de las personas en el sistema educativo” (Art. 16).

La Educación en tanto derecho fundamental y bien público (Art. 2) debe alcanzar a todas las personas (universalidad) a lo largo de toda la vida, debiendo el estado garantizar la igualdad, atendiendo la diversidad de todos los grupos sin ningún tipo de discriminación.

Consideramos importante señalar, que al hablar de igualdad de oportunidades o equidad (Art. 18) se establece que el estado garantizará el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación a todos los educandos de la enseñanza pública estatal.

En el discurso de igualdad de oportunidades que surge de las actas, esta demanda de acceso igualitario a la tecnología se presentó recurrentemente, formando parte de una línea de pensamiento donde la apropiación y el uso con sentido de las TIC es considerada como un elemento más dentro de la alfabetización de las personas.

Otro de los principios establecidos en la ley y que también fue identificado en las actas como dando marco a las prácticas educativas en el medio rural, se refiere a la obligatoriedad.

Este principio de la Educación establece que la misma es obligatoria desde la Educación Inicial para niños de 4 y 5 años, Educación Primaria y la Educación Media Básica y Superior.

En relación a la Educación Inicial hay coincidencias respecto a cuándo dar comienzo a la misma. Como vimos anteriormente para los niños más pequeños las familias planteaban la necesidad de que fuera optativo y no obligatoria.

De todos modos, cabe señalar la preocupación planteada en relación a las condiciones en las que se daría dicho cumplimiento, respecto a la necesidad de maestros especializados y de material acorde para el trabajo en dicha franja etaria. En este sentido es que el discurso acerca de la calidad era desplegado desde las actas analizadas.

En la misma línea de análisis, podemos plantear el tema de la obligatoriedad en Educación Media Básica y más aún en relación a la Educación Media Superior. Claras son las denuncias de falta de

condiciones en el medio para que los jóvenes puedan acceder con igualdad de oportunidades a dichos niveles educativos.

En esta línea de análisis resaltamos en el artículo 1, plantea que el estado “garantizará y promoverá una educación de calidad para todos los habitantes, facilitando la continuidad educativa”. Para lograr esta educación de calidad, el estado deberá (entre otros aspectos) generar igualdad de oportunidades para todos los habitantes, facilitando la continuidad en la formación de los mismos a lo largo de toda la vida.

Luego en el artículo 34 reafirma el mandato de obligatoriedad haciendo foco en el medio rural, planteando que el estado debe garantizar como mínimo la educación obligatoria. De algún modo ante este señalamiento que insiste en el garantizar la formación obligatoria, podría estar dando cuenta de un reconocimiento de las desigualdades que enfrentan los pobladores de zonas rurales, siendo necesario pensar la implementación de las políticas desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades.

Consideramos que no es un dato menor, que al explicitar el principio de Igualdad de Oportunidades agrega “o equidad” (Art. 18). Esto implica una perspectiva de la política educativa que considera que para el cumplimiento de ciertas igualdades fundamentales, se debe partir del

reconocimiento de desigualdades en el punto inicial y en los trayectos, siendo necesario desarrollar políticas que las reconozcan, las identifiquen y actúen sobre ellas para así lograr esa igualdad fundamental.

Decíamos que los principios de la educación en los textos de las actas, se desprenden de un discurso que hace referencia a las prácticas. En este sentido la laicidad es otro de los elementos que estructura a las mismas, a las acciones dentro del centro, a su vinculación con el medio, con los actores sociales y fundamentalmente con el tratamiento que reciben los contenidos abordados.

La norma establece a este principio característico de nuestra Educación Pública en el artículo 17, donde plantea que “el principio de laicidad asegurará el tratamiento integral y crítico de todos los temas en el ámbito de la educación pública, mediante el libre acceso a las fuentes de información y conocimiento que posibilite una toma de posición consciente de quien educa. Se garantizará la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias” (Art. 17).

Insistimos con la idea de que este principio claramente se ve no solo en las prácticas de aula sino también en el tipo y modalidad de vínculo de la

escuela con la comunidad que ha caracterizado a la tradición pedagógica de la educación rural.

De igual modo, otro aspecto central está dado por la apuesta de una educación integral que apunte al desarrollo del sujeto en sus múltiples dimensiones que la componen. En este sentido para los distintos niveles de lo educativo se debe garantizar la integralidad de las propuestas inclusive en los grados de mayor especialización del conocimiento, estableciendo en que en los mismos se debe promover la realización integral de la persona (Art. 83). Las líneas transversales del Sistema Nacional de Educación (Art. 40) están dando cuenta de la contemplación de las distintas dimensiones del sujeto, así como los fines de la política educativa (Art. 13).

6.4 Participación

Otro principio coincidente, está dado por el reconocimiento de la participación como aspecto fundamental de lo educativo que transversaliza todos los niveles de la educación y alcanza a todos los actores.

En este sentido, en relación al sujeto de la educación, la ley concibe al educando como un sujeto activo en el proceso educativo, “para apropiarse de forma crítica, responsable y creativa de los saberes” (Art. 9).

De este modo, en el artículo 48, plantea a la participación como principio básico del Sistema Nacional de Educación Pública, estableciendo que se “promoverá el cogobierno en los ámbitos que corresponda”. En dicho artículo se establece que se promoverá la participación de los “educandos, docentes, padres o responsables y de la sociedad en general” (Art. 48).

Como planteamos anteriormente, surge desde el análisis de las actas un discurso a favor de la creación de espacios participativos, así como se señala la trayectoria de la Educación Rural en la generación de espacios de participación y confluencia de distintos actores de la comunidad educativa en el centro educativo.

En este sentido, consideramos de gran relevancia este reconocimiento desde lo normativo lo cual decreta, reconoce y legitima un camino

transitado y conocido en buena parte por la Educación Rural. Consideramos de gran avance y confluyente con lo que surge en el marco del Debate Educativo, la participación de los educandos en sus procesos de formación. Hemos podido constatar esta demanda tanto de los jóvenes, como de los docentes y vecinos de las comunidades donde se establecen Escuelas Técnicas.

Por otro lado, nos parece importante nuevamente señalar que la participación, es un elemento constitutivo del posicionamiento histórico de la Educación Rural respecto a los distintos actores de la comunidad.

En esta línea de profundización de los espacios participativos en relación a los temas educativos del país, es que se establece en el artículo 44, la creación del Congreso Nacional de Educación.

El pedido de la institucionalización del Congreso Nacional de Educación, fue un elemento que surgía del análisis de las actas, formando parte del discurso sobre la participación. Es de destacar que en la historia de la Educación Rural la congregación, el encuentro entre pares y con actores de la comunidad, es un aspecto que formó y forma parte, a la vez que la caracteriza.

En esta misma línea de análisis, en el artículo 75, donde se plantean los Derechos y Deberes de los Educandos y de Madres, Padres o Responsables, se refiere nuevamente al derecho a la participación, en tanto derecho de opinar, realizar propuestas a los centros y a las autoridades de los consejos en relación a aspectos educativos y de gestión de los centros de enseñanza.

De igual modo, se señala el derecho de los estudiantes, así como de sus padres o responsables, a emitir opinión sobre la educación que reciben los educandos. Llama la atención que no se desarrollan los derechos y deberes de los docentes.

En el artículo 76, se establece la creación de los Consejos de Participación, un espacio participativo por excelencia, integrado por estudiantes, docentes, padres (o responsables), y representantes de la comunidad. Estos consejos tienen entre algunos de sus cometidos “el realizar propuestas en relación a”: el proyecto educativo del centro, a la realización de obras en la institución, en relación al funcionamiento e implementación de actividades culturales y sociales en el mismo.

Entendemos que estos Consejos participativos se constituyen en espacios de clara continuidad con la línea de trabajo con la comunidad y el tipo de vínculo que ha caracterizado a la tradición pedagógica en la Educación Rural. Aspecto que aparece en los aportes del debate educativo, generando un discurso sobre la participación. Entendemos que estos Consejos, son un espacio que contribuirá a la adaptación de las propuestas educativas a los contextos particulares de cada comunidad, a sus intereses y necesidades.

Habrá que trabajar en la generación de una cultura de la participación generada en el dialogo y en el respeto, que a la vez permita establecer claramente los límites para no invadir el terreno específico del docente como profesional de la educación. De igual modo, se debe avanzar en la profundización de los espacios participativos llenándolos de contenido de construcción colectiva que garanticen que los mismos sean auténticos espacios de participación y no meras instancias de legitimar propuestas que poco tengan que ver con el interés público.

En esta misma línea del discurso en relación a la participación, en el artículo 71 se establece la creación de las Comisiones Consultivas dentro de cada Consejo de Educación, de funcionarios no docentes, estudiantes y padres (o responsables). A su vez para el Consejo Técnico Profesional

se plantea la creación de una o más comisiones sectoriales en las cuales tendrían cabida distintos actores públicos y privados del sector productivo, trabajadores y empresarios.

Consideramos que estas comisiones consultivas son espacios participativos que podrían estar dando respuesta a la demanda de articulación de las propuestas educativas, a las necesidades específicas de formación en distintas regiones del país, garantizar la continuidad educativa, favorecer la igualdad de oportunidades, así vincular la educación en los niveles más altos con el sector productivo.

Pudimos constatar en las actas del debate educativo, la demanda de formación vinculada al sector productivo, que permita la inserción laboral de los jóvenes en los contextos en los que viven. En muchos casos, se ha señalado la falta de capacitación en determinadas áreas vinculadas a las características productivas de la zona, teniendo que emplear a personas de otras localidades, habiendo personas sin empleo (y sin formación para acceder a ellos). De algún modo, un buen funcionamiento de estos espacios de participación lograría establecer una articulación entre la oferta educativa y el sector productivo, posibilitando la formación para una

mejor inserción laboral acorde a las necesidades de las diferentes regiones.

En este sentido, se establecería una correlación con uno de los aspectos de la tradición pedagógica de la Educación Rural que es su vinculación con lo productivo, apostando al desarrollo de cada uno de los sujetos, así como de las comunidades rurales. Este último señalamiento no es menor, en tanto desde la Educación no se debe renunciar a la formación del sujeto en pro de las leyes del mercado, sino que deberá contribuir con la formación plena del sujeto (integral), brindándole herramientas que le permitan insertarse a la sociedad y trabajar por una sociedad más justa.

Entendemos que más allá del establecimiento de los espacios de participación pautados por la ley, los distintos actores de la educación tenemos el desafío de trabajar en pro de una cultura de la participación en los distintos niveles e instancias. El desafío está instalado en el pasaje de lo normativo al nivel de las prácticas, donde efectivamente toma cuerpo la participación.

Participación sí, pero con sus limitaciones

Como hemos estado planteado la noción de participación es un principio que establece la ley y de ese modo profundiza en la generación de espacios participativos. De todos modos, aparecen algunas contradicciones y cierta gradualidad a la hora de pensar la participación de todos los actores en los asuntos de la Educación.

Una contradicción que hemos señalado está establecida por un lado por el tratamiento participativo que se generó en el marco del debate educativo, que da cuenta de esta línea de participación democrática que tuvo desde sus orígenes el debate y por el otro la modalidad de trabajo generada desde el Ministerio de Educación y Cultura en la formulación del Proyecto que dio lugar a la ley analizada.

Allí claramente se establece un quiebre primando la clausura del Ministerio, modalidad que generó que la actual ley no cuente con los consensos de todos actores de la comunidad educativa. De igual modo, acelerado tratamiento tuvo en las correspondientes cámaras, desoyendo a órganos de la Administración Nacional de Educación Pública, de la Universidad de la República y gremiales de la educación.

Esta postura ministerial, ha sido acompañada por otros movimientos que terminan plasmándose en la vigente ley, donde el Ministerio va tomando terreno en ámbitos que dado el principio de autonomía que establece nuestra constitución, le confieren a la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública y sus respectivos consejos.

En este sentido, podríamos pensar que la creación del Consejo Coordinador de la Primera Infancia y el Consejo Nacional de Educación No Formal dentro del Ministerio de Educación y Cultura, se constituyen en vulneraciones a la autonomía de nuestra educación, la cual forma parte de nuestros principios fundantes y estrechamente vinculado a la laicidad.

La característica autonómica de nuestra educación recoge la defensa del interés público por sobre el poder e interés político de los gobiernos de turno, así como también de todo dogma y creencia religiosa.

Volviendo a centrarnos en el tema de la participación, otro elemento que de algún modo profundiza el espacio de participación está vinculado a la incorporación a los Consejos de la Educación de un representante de los docentes. En este sentido se constituye un logro por el cual lucharon los docentes durante largo años, a la vez que vieron pasar reformas sin

consultas creadas en paralelo por expertos que fueron desacreditando su lugar como profesionales de la educación.

Incluimos este punto dentro de este apartado “Participación sí, pero con limitaciones” en tanto consideramos que las posibilidades de profundizar en lo participativo contaba con mayores posibilidades de las que finalmente asumió en la ley, en relación al gobierno de la educación.

Si bien señalamos la inclusión del representante de los docentes en los consejos como una continuidad en la línea de participación que se desprende de la tradición de la educación rural, entendemos que el profundizar en dicha tradición participativa exigiría la apertura del gobierno a otros actores sociales y no sólo confinarlos a un carácter consultivo en las comisiones establecidas en dichos consejos de educación.

De igual modo, el número de consejeros y sus votos restringe el campo de acción. En el caso de los integrantes del CODICEN, se marca desde el comienzo una mayoría en la composición de los consejeros designados por el “Presidente de la República actuando en Consejo de Ministros previa venia de la Cámara de Senadores” (Art. 58). En nuestros días se están llevando a cabo una serie de acuerdos entre el Poder Ejecutivo y

actores de los partidos políticos, donde uno de los aspectos acordados es el dar doble voto al Presidente del Consejo Directivo Central para de este “modo retomar la conducción política de la educación”.⁸

Estos movimientos acercan cada vez más la incidencia directa del poder político dentro del gobierno de la Educación atentando contra la autonomía establecida en el marco de la Constitución de la República.

Como plantea el Mtro. Soler Roca la interpretación de la “prescripción constitucional” sobre la autonomía de la educación, ha pasado por distintos matices según el poder político de turno. “A lo largo de los años he aprendido que la prescripción constitucional puede ser caprichosamente aplicada, según cada contexto político partidario”. (Soler; 2008)⁹

⁸ Expresión que están utilizando actores de la oposición de gobierno en relación a este acuerdo respecto a la educación. Citamos al líder de Alianza Nacional, Senador Jorge Larrañaga “Fuimos claros en algo: que nos aproximamos a defender que el sistema político debe retomar la conducción nacional de la educación”. En: <http://alianzanacional.com.uy/web/noticias/cumbre-con-partidos-politicos-por-educacion/> Consultado el 10/03/12

⁹ A propósito de este tema el Mtro. Soler plantea una experiencia vinculada a la Educación Rural: “Las diversas interpelaciones parlamentarias que tuvieron lugar en 1961 para reclamar del Consejo de Primaria la revocación de la medida que éste había adoptado de suprimir la Sección Educación Rural no dieron resultado. Invocando la autonomía de que gozaba, el Consejo de Primaria, integrado mayoritariamente por personas de inadecuada condición profesional y, en algún caso, con notorias carencias éticas, destruyó esfuerzos que mucho habían contribuido al progreso de la educación pública primaria” (Soler; 2008) “El maestro Soler opina sobre el proyecto de Ley de Educación”.

En: <http://www.laondadigital.com/laonda/laonda/405/A1.htm> Consultado el 10/03/12.

Por lo tanto será necesario nuevamente defender la autonomía de la educación, respecto al poder político, así como de todo interés que esté más allá del bien y el interés común del colectivo social. Profundizar en movimientos participativos garantizaría la concreción de un proyecto educativo que apueste al desarrollo pleno de los sujetos y de la sociedad en su conjunto.

6.5 Un nuevo punto de encuentro: de las definiciones, fines y orientaciones generales

En el Capítulo I del texto, se presenta a la Educación como un Derecho Humano fundamental, donde el estado debe garantizar la misma para todos los habitantes del país, a lo largo de toda la vida. Aparece una visión integral de la educación, apostando al “desarrollo físico, ético, intelectual y social” (Art. 1 y 2).

Este primer posicionamiento de la Ley, estableciendo la Educación como un derecho fundamental y el estado como garante del ejercicio del mismo, es una coincidencia central entre el discurso que surge de las actas (en tanto visión de la educación) y la norma vigente. Este elemento es el que debe impulsar al diseño de políticas educativas que permitan el acceso a la Educación a todos y a lo largo de toda la vida.

En relación a la orientación, si bien todos los elementos planteados en el artículo 3 están contemplados en el discurso respecto a la Educación Rural que surgen del texto de las actas, destacamos algunos elementos que aparecen constitutivos como orientaciones de ambos discursos.

En este sentido destacamos tres líneas centrales que deberían sostener las líneas de política educativa para la Educación Rural según lo recogido en el análisis de las actas. Estas son: integración “a través del trabajo”, “el respeto por el medio ambiente”, y la necesidad de integrar una visión de “desarrollo sostenible”.

Como hemos visto el valor del trabajo en la propuesta educativa en la Educación Rural, es de indiscutible arraigo. Trabajo que fomenta el desarrollo del sujeto y del medio, señalando en el discurso que el desarrollo y crecimiento de este último tiene que ser en base a proyecto sustentables para las localidades y sus habitantes cuidando y respetando los recursos de la naturaleza.

En la misma línea del valor del trabajo que posiciona al educando de manera activa ante el aprendizaje, nos encontramos en la ley con que el énfasis del sistema está puesto en el educando, en tanto sujeto de la

Educación. Por lo cual ante esta intencionalidad que establece la ley, podríamos inferir que los planes y programas deben estar ajustados al desarrollo del educando, nivel, edad, necesidades e intereses. Podríamos pensar que esta orientación debería contribuir a la disminución de la brecha entre lo que los distintos actores han planteado respecto a las ofertas educativas y sus contenidos y las necesidades de los niños, jóvenes y adultos en el medio rural.

El trabajo como línea transversal

El trabajo aparece como una línea transversal en el Sistema Nacional de Educación. En el artículo 40 se establece que “la educación a través del trabajo tendrá como propósito incorporar a los educandos en el concepto de trabajo como actividad propia de los seres humanos e integradora a la vida social” (Art. 40).

De igual modo, en el artículo 13, establece dentro de los fines de la política educativa “integrar el trabajo como uno de los componentes fundamentales del proceso educativo, promoviendo la articulación entre el trabajo manual e intelectual” (Art. 13).

En el artículo 3, a la hora de plantear la orientación de la educación, se insiste con la visión del trabajo en su capacidad integradora junto a la cultura y el ejercicio de la ciudadanía entre otros aspectos.

En relación a la educación de jóvenes y adultos dentro de los cometidos del Consejo Técnico Profesional, se establece que en el marco de su quehacer educativo, a través de la impartición de cursos de capacitación laboral, producirán conjuntamente (estudiantes y docentes) bienes y servicios (Art. 64).

Entendemos que la jerarquización del trabajo como un elemento transversal a toda la educación, marca una continuidad, una correspondencia con el valor del trabajo en la tradición pedagógica de la Educación Rural.

En las propuestas didáctico pedagógicas que se han constituido como hitos en la Educación Rural de nuestro país, como ser las “escuelas granja”, escuelas productivas”, la concepción del trabajo y la importancia del mismo en dichas propuestas, formaban parte de los ejes transversales que estructuraban el dispositivo didáctico. Este aspecto está estrechamente vinculado al concepto de escuela productiva, donde el

educando a través del trabajo intelectual y manual se va constituyendo como sujeto de forma dialéctica con el medio.

6. 6 Las intra e inter articulaciones del sistema

En su artículo 20, la ley establece el concepto de Sistema Nacional de Educación, planteando que el mismo es el “conjunto de propuestas educativas, integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida” (Art. 20). Entendemos que esta visión sistémica tiene su correlato con la demanda de articulación entre los distintos niveles educativos que surge de las actas. Pedido de articulación y coordinación entre los distintos organismos encargados de los niveles educativos, que a la vez permitan movilidad dentro del sistema.

En este sentido, en el artículo 23, se establece que el Sistema “facilitará” la movilidad entre los niveles de Enseñanza Media Básica, Enseñanza Media Superior y la Educación Terciaria.

Otro aspecto que marca una continuidad con el discurso que se desprende del análisis de las actas, es en relación a la articulación de las políticas educativas con otras políticas públicas. En este sentido, en el

artículo 12, la ley establece la articulación de las políticas educativas, con “políticas de desarrollo humano, social, tecnológico, técnico, científico y tecnológico” (Art. 12).

De igual modo, en el artículo 43, en relación a los cometidos de la Comisión Nacional de Educación, establece que la misma tiene el mandato de “procurar la articulación de las políticas educativas con otras políticas públicas” (Art. 43).

Del análisis de las actas surge fuertemente la necesidad de coordinación y articulación de los distintos planes y programas implementados en el medio rural. De igual modo el dar cumplimiento a la Educación en tanto derecho y según los criterios establecidos en la ley, es necesario el desarrollo de diferentes políticas (económicas, sociales, sanitarias, entre otras) de forma coordinada.

A lo largo de las experiencias paradigmáticas de la construcción de la tradición pedagógica rural, como ser la Misiones Socio Pedagógicas y el Núcleo Experimental de la Mina, se puede constatar el alto nivel de coordinación y articulación inter sectorial que constituían a las mismas, afianzando una modalidad de trabajo en el medio rural.

Los presentes niveles de articulación establecidos dentro del Sistema Nacional de Educación, así como las articulaciones con las políticas públicas en general que orientan al sistema educativo desde la ley analizada, plantean ciertos aspectos de continuidad con la tradición pedagógica, en tanto visión de lo educativo amalgamado con las políticas sociales, económicas, productivas, sanitarias (entre otras).

6.7 La descentralización

Esta visión sistémica va acompañada de la noción de descentralización del sistema y de coordinación del mismo a los largo de todo el territorio nacional. A tales fines se crean las Comisiones Departamentales, integradas por representantes de los distintos consejos de la ANEP, del Instituto Universitario de Educación (IUDE), del Instituto Terciario Superior, Consejo de Educación No Formal, del Consejo Coordinador en Primera Infancia y de la Universidad de la República (Art. 90).

Cabe señalar que llama la atención que en un espacio de estas características no se le dé participación a las filiales de los gremios locales de la educación (de docentes y estudiantes), así como a representantes de las Asambleas Técnico Docente. Entendemos que en

este sentido se estaría planteando un quiebre con la línea de participación que establecimos anteriormente.

Las Comisiones Departamentales, tienen el objetivo de coordinar acciones específicas en cada uno de los departamentos, “promover la coordinación de planes y programas procurando se contemple las necesidades, intereses y problemas locales”, “difundir, seleccionar y proponer las becas a otorgarse a estudiantes con dificultades económicas”, entre otras (Art. 91).

Las Comisiones Departamentales, son potencialmente un espacio que permitiría articular y ajustar las propuestas educativas a las necesidades y problemáticas de cada localidad, cumpliendo un rol importante en la detección de las mismas y realizar las gestiones correspondientes para dar respuesta.

Este espacio implica un grado de coordinación en territorio, lo cual exige no solo habitar ese espacio desde lo normativo en tanto aplicación de la ley, sino el generar una cultura de la articulación, colaboración y coordinación (al igual que en relación a la participación) que permita efectivamente aunar esfuerzos para brindar una mejor educación para los educandos del territorio que le compete.

En relación a la línea de descentralización delineada en la ley, destacamos el establecimiento del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública, el cual está integrado por la Universidad de la República, el Instituto Universitario de Educación y los Institutos de Educación Terciaria. Entre sus diferentes finalidades dicho sistema tiene la de “acelerar los procesos de descentralización compartiendo recursos de las diferentes instituciones”, así como la de “contribuir a formar capacidades acordes con el desarrollo productivo del país” (Art. 83).

En este sentido se crea el Instituto Terciario Superior, “constituido por una red de instituciones ubicadas en diferentes lugares del país” (Art. 87), formando técnicos en las área de la producción y los servicios. Destacamos dentro de sus cometidos el “impulsar Programas Regionales de Enseñanza Terciaria, que reúnan en distintas regiones los esfuerzos de las instituciones educativas públicas, de otras instituciones públicas y de actores de la sociedad civil” e “impulsar Programas Nacionales de Desarrollo de la Enseñanza Terciaria en áreas específicas, tales como el área agraria, artística, de la salud, tecnológica, científica, humanística y social” (Art. 88). La comisión de implantación del Instituto Terciario, deberá consultar a los trabajadores, empresarios, cooperativas y distintos entes y organismos del estado, para la generación de sus propuestas de formación.

Entendemos que este Sistema de Educación Terciaria Pública y específicamente el Instituto Terciario Superior, se constituyen en uno de los espacios del sistema educativo de mayor vinculación con el sector productivo, permitiendo la formación acorde a las necesidades productivas del país y de cada región en particular. Es de los pocos momentos donde la Educación aparece vinculada de forma explícita al desarrollo productivo del país y donde se hace mención al área agraria.

Como hemos estado viendo a lo largo del trabajo, la tradición pedagógica de la Educación Rural, ha tenido un vínculo fuerte con el sector productivo como forma de dar respuesta a las necesidades específicas de formación de las distintas localidades, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de sus habitantes, mejorar las posibilidades de inserción laboral, contribuir al desarrollo de la sociedad y del país.

6.8 El artículo 34, “de la Educación Formal en el Medio Rural”

El artículo 34 es en el único espacio donde la ley explicita una especificación respecto a la educación en el medio rural. En este sentido establece que “la educación formal en el medio rural tendrá como objetivo asegurar, como mínimo, la educación obligatoria de las personas,

teniendo en cuenta las especificidades del medio en que se desarrolla” (Art. 34).

Podemos plantear distintos aspectos en relación a este artículo. Por un lado nos parece que no es menor la expresión de “educación en el medio rural” a la vez que en todo el texto en ningún momento aparece el enunciado de “Educación Rural”.

En este sentido, entendemos que hay una posición expresa de no reconocer una especificidad que amerite diferenciar la educación en el medio rural, de otros contextos. De hecho la educación en el medio rural es enunciada como una “modalidad” estableciendo por lo tanto que “la educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación”. Agrega luego “Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios” (Art.33).

Desde este artículo hay un reconocimiento de la diversidad, en tanto escenarios, contextos, tramos etarios, personas con discapacidad, es decir hay un posicionamiento desde la igualdad de oportunidades que reconoce la diversidad de las personas y de los contextos y por lo cual para dar cumplimiento al objetivo de desarrollo pleno del sujeto (Educación) es necesario desarrollar “diferentes modalidades”.

Desde este lugar, es que se fundamentan las “contextualizaciones”, las “adaptaciones” de las propuestas educativas que parte de respetar la diversidad, la diferencia en los contextos y personas. Estas propuestas educativas se desprenden de un modelo universal de educación que en los territorios toma cuerpo de distintas modalidades. Por lo consiguiente estaríamos ante un quiebre en relación al reconocimiento de una especificidad en materia educativa que amerite la implementación de políticas educativas diferenciadas.

El tratamiento es uniforme a todos los contextos, y en esta línea es que se generan modificaciones en algunas propuestas específicas diseñadas para el medio, como ser el Ciclo Básico diferenciado en la UTU, altamente valorado por la comunidad rural. De igual modo, podríamos pensar que poca fuerza toma en este contexto normativo el pensar en una formación docente específica para el trabajo en zonas rurales.

Si bien aparece en la ley una relación de la educación con el sector productivo en un sentido amplio (tal vez podamos establecer algún tipo de correlación entre este aspecto y el discurso del país productivo que surgía de las actas) encontramos una carencia en relación al aporte de lo educativo a la producción rural y por consiguiente a la poblaciones rurales que viven de las actividades agropecuarias. En este sentido, podemos pensar que nuevamente hay a una primacía de eso “principios ciudadanos” al decir de Julio Castro, que permean la ley desde una mirada preponderantemente urbana.

Tal vez no sea correcto el pensar en líneas generales que contemplen una especificidad de lo rural, en tanto como hemos planteado en el referencial teórico, actualmente es necesario pensar en la existencia de distintas ruralidades (como también ha surgido del análisis de las actas), y en ese sentido la línea de contextualización de las propuestas podría estar dando respuestas a esas necesidades. A su vez parecería que hay un grupo personas, de poblados, que aún responden a esas características que ha definido clásicamente a lo rural y sobretodo que aún están expuestos a esas dificultades materiales, a una extrema precariedad, a las distancias, al aislamiento y esos aspectos no están siendo contemplados desde una visión de lo educativo contribuyendo a mejorar la calidad de vida en las zonas rurales. En este sentido, parece necesario el volver a resaltar la visión de país productivo pero justicia

social, de lo contrario se vuelve productivo para unos pocos y allí la educación tiene lo suyo por hacer.

| | | |
|--|--|---|
| <p>Compromiso con la realidad social nacional. Dimensión político pedagógica.</p> <p>No se presenta un reconocimiento de especificidad de la Educación en el medio rural. Se enuncia como "modalidad". Contextualización. Adaptación al medio.</p> <p>El diagnóstico de la situación social: Ausencia de una mirada del país productivo rural con justicia social. No aparece una mirada a la ruralidad o ruralidades.</p> <p>El país productivo: Visión macro del sistema productivo. Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública (Art. 83), Instituto Terciario Superior (Art. 87 y 88).</p> <p>Mirada intersectorial: Política Educativa (Art. 12), Sistema Nacional de Educación (Art. 20), Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación (Art. 50). Comisión Nacional de Educación (Art.42 y 43), Comisiones Coordinadoras Departamentales. Cometidos del MEC (51). Movilidad (Art. 23)</p> <p>Descentralización: Comisiones Departamentales (Art. 90), Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública (Art. 83), Instituto Terciario Superior (Art. 87).</p> <p>El lugar de lo educativo y su vinculación con lo productivo: Educación Media Superior (Art. 27), Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública (Art. 83), Instituto Terciario Superior (Art.87 y 88).</p> | I G U A L D A D R T D I C I O P A C O R I Ó N N I D A D E S | P A R T I C I P A C I Ó N |
| <p>El Centro Educativo como referente para la comunidad.</p> <p>La escuela como referente de la comunidad: Consejos de Participación (Art. 76), Centro Educativo (Art. 41)</p> <p>Vínculo estrecho: Los Centros Educativos (Concepto, Art. 41)</p> <p>Formación ajustada a las necesidades de la comunidad: Cometido CODICEN (Art. 59) Educación no formal (Concepto Art. 37). Modalidades de la Educación (Art. 33 y 35) Comisiones Departamentales de Educación (Art.90)</p> <p>Abordaje en red: Comisiones Departamentales de Educación (Art. 90)</p> <p>Participación: Principio de la Educación, Principio del Sistema Nacional de Educación Pública (Art. 48), Congreso Nacional de Educación (Art.44), Consejos de Participación (Art.76), Comisiones Consultivas de los Consejos (Derechos y Deberes Art. 72 y 75), Integración de representantes en el CODICEN y en los Consejos de Educación (Art. 58 y 65).</p> <p>Identidad local: Fines de la Política Educativa</p> | | |
| <p>Dispositivo didáctico con fuerte anclaje en el medio</p> <p>La educación en el medio rural es vista como una Modalidad (Art. 33 y 34). Contextualización.</p> <p>El marco de las prácticas: Principios de la Educación (Art. 6 al 11); Principios de la Educación Pública Estatal. (Art. 15 al 19), Educación Integral Fines de la Política Educativa (Art. 13); Líneas transversales del SNE (Art. 40).</p> <p>Currículo: Modalidad Educación Formal (Art. 33 y 34).</p> <p>Educando brindando posibilidades de optar: Fines de la Política Educativa (Art. 13)</p> <p>Escuelas Granjas y Escuela Productiva: Sujeto activo (Art. 9), El educando como Sujeto de la Educación. Educación Integral. Educación a través del trabajo (Línea Transversal, Art. 40), Fines de la Política Educativa (Art. 13)</p> <p>Formación Docente Específica: no hay reconocimiento de la especificidad de la educación rural.</p> | | |

Cuadro síntesis de categorías de análisis desde la Ley de Educación

CAPÍTULO VII: REPASANDO EL ANÁLISIS: EN CLAVE DE CONCLUSIONES.

A lo largo del análisis de las actas hemos podido constatar la presencia de distintos elementos que dan cuenta de un discurso que contiene los principales aspectos que constituyen la tradición pedagógica de la Educación Rural.

Dicha tradición pedagógica ha sido producto de un proceso de construcción histórico, rico en experiencias, debates, consensos y disensos, que partió de una generación de maestros comprometidos con su realidad socio histórica. Realidad caracterizada por una profunda desigualdad que colocaba a buena parte de nuestra población rural en situación de pobreza extrema, condiciones de vida precaria y un estado que solo podía garantizar una corta educación, de mala calidad, sin recursos y no acorde con las necesidades de los “campesinos”.

La problemática del analfabetismo en hombres y mujeres de nuestro campo, “el vaciamiento de la campaña”, la pobreza, en definitiva la injusticia y la desigualdad delineaban el paisaje mayoritario del medio rural.

Desde ese contexto y en respuesta a la necesidad de transformar esa injusta realidad, se fue delineando un modelo de intervención pedagógica crítico, que sin perder de vista el complejo marco socio económico y político que generaba y sostenía las desigualdades, no renunció al valor de la acción educativa, transformadora del sujeto y de las comunidades, así como denunciaba la necesidad de implementar otras políticas, “la escuela sola no puede”.

De este modo se pensó a la escuela impactando más allá de su población escolar, llegando a los distintos rincones comprendidos en su radio, llegó de a pie, valoró al otro y su cultura y desde allí se propuso apostar a la construcción del conocimiento. Puso en el centro de su estrategia al educando y su trabajo, lo pensó activo y montó en el medio un escenario didáctico. Vinculó a la educación con lo productivo, con las actividades que se desarrollaban en el medio. Trabajó con niños, jóvenes y adultos rescatando la dignidad del sujeto y desde allí se “ganó” un lugar, espacio construido que colocó a la escuela como referente de la cultura. Este lugar de referencia fue sostenido desde lazos solidarios, de cooperación y de respeto por el otro, rescatando la dimensión del actuar colectivo, del pensar con otros y perseguir el bien común.

Este proceso se desarrolló en una dimensión praxológica, donde la práctica está unida a la reflexión, lo que posibilitó a lo largo de los años la construcción de un corpus teórico, de una matriz de intervención, de una estructura dentro del sistema educativo, de un programa específico al igual que una formación diferenciada. Desde allí se fue consolidando una Educación Rural que tomó los principios rectores de nuestra educación pública, la laicidad, la gratuidad, la obligatoriedad y fue delineando una especificidad desde lo didáctico pedagógico.

Este proceso fue llevando a la construcción de un enunciado que posiciona a la educación desde su dimensión política, comprometida con la realidad socio histórica, posibilitadora y transformadora del sujeto. Una educación puesta al servicio del desarrollo pleno del sujeto, que reconoce las múltiples dimensiones del mismo y que lo concibe como un ser social histórico.

Es en su núcleo un enunciado de resistencia, de lucha por una sociedad democrática con justicia social y donde la educación es considerada un derecho fundamental.

Este discurso resistió a interrupciones de las experiencias, desmantelamientos, desapariciones, reformas y sigue vigente en los actores de la comunidad educativa.

En el marco del debate educativo este discurso circuló por las asambleas territoriales y por los distintos aportes individuales y sectoriales relevados, demostrando que son enunciados que aún tienen valor para el colectivo y que opera como sustento a la hora de las prácticas y el proyecto educativo.

Las tres categorías establecidas a priori en la investigación se identificaron en las distintas dimensiones del discurso.

En relación a la dimensión político pedagógica, pudimos visualizar un discurso que sigue pensando a la ruralidad desde su globalidad y complejidad y desde allí piensa a la educación comprometida con esa realidad. En este sentido, muchas de las dificultades que décadas atrás eran expresadas por los docentes, siguen presentándose. Los problemas socio económicos, la pobreza, la falta de trabajo, los movimientos migratorios en la campaña, continúan siendo problemáticas que muchos de nuestros hombres y mujeres de campo siguen enfrentando.

De igual forma aparecen las dificultades planteadas específicamente dentro de lo educativo, la falta de materiales, recursos, el deterioro de los establecimientos, la falta de propuestas educativas que garanticen la continuidad de los estudios, la formación de los maestros noveles sin herramientas para desempeñarse en el medio.

La falta de política educativa clara y de apoyo (técnico, formación, recursos) a la Educación Rural en los años anteriores al debate, fueron generando efectos disímiles en los docentes, en la calidad de sus prácticas y en la percepción de las comunidades respecto a la educación.

Esto último ha producido la vivencia de la Educación Rural como “la gran olvidada”, de constituirse en el “último orejón del tarro”, confinadas las comunidades a las posibilidades particulares de generarse sus recursos para mejorar la calidad (financiar las auxiliares, pago de profesores especiales, arreglos de mantenimiento de local) así como a las posibilidades de los docentes de desarrollar proyectos acordes al medio, que posibiliten el aprendizaje de los educandos y la inclusión de las familias, apuntando al desarrollo sustentable de las localidades. Esto enmarcado en un momento histórico donde diferentes procesos coadyuvaban (y coadyuvan) en la desvalorización del docente, así como de los efectos que genera la educación en los educandos.

A pesar de lo anteriormente planteado la escuela sigue siendo pensada como referente de la comunidad y constituyéndose desde sus prácticas en un espacio de la cultura, representante del estado de derecho, inclusora y participativa, receptora de demandas, necesidades e intereses de la localidad.

Sigue apostando a impactar más allá de sus paredes, generando proyectos que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de los pobladores, a su desarrollo pleno.

De igual modo este lugar de referencia de la escuela también es simbolizado como un espacio de preservación, generación y transmisión de una identidad nacional que es forjada desde lo local. Identidad nacional, identificada con los valores democráticos de nuestra cultura, con la libertad, con el pensamiento crítico, con la historia y memoria de nuestros pueblos. En igual sentido, aparece una fuerte defensa de la cultura rural, de las tradiciones y prácticas locales en dialogo con otras culturas.

El centro educativo sigue siendo visualizado con un vínculo fuerte con lo productivo, tanto por su concepción de escuela productiva que coloca al

educando en el centro, produciéndose y generándose como sujeto a través del trabajo, (produciendo valores éticos, conocimientos, experiencias que enriquecen su integralidad como persona), así como por su vinculación con los sistemas productivos de las zonas rurales y la concepción del país productivo que subyace en su quehacer (país caracterizado por su producción agro ganadero).

Algunos indicios se presentan de los cambios productivos generados por la inclusión de la tecnología en los procesos productivos, así como aparecen otros sectores y servicios en desarrollo, como el turismo, las artesanías, la forestación (por nombrar algunos de los que se recogen en las actas).

No solo se evidencian los cambios generados a través de la incorporación de la tecnología en los procesos de producción, sino que desde el discurso también se logra visualizar los impactos que podría generar y las posibilidades que podrían brindar su manejo y uso con sentido en la educación y en la vida personal, planteando la demanda de concebir la alfabetización digital como un elemento más en la formación del sujeto.

Esta ausencia de incorporación de las tecnologías en la educación es vivida como una desigualdad ante los centros que poseen equipamiento tecnológico (computadoras) y docentes que las incorporan en sus prácticas. Desigualdad en el acceso a la información, a la comunicación y procesos de construcción del conocimiento que imprime el S. XXI. El no desarrollo de ciertas habilidades digitales acentuaría otras brechas sociales que hemos estado planteando.

De igual modo, el acceso y uso de la tecnología podría contribuir a disminuir las distancias y el aislamiento que padecen ciertas localidades. Es de resaltar cómo las experiencias de educación a distancia (las cartillas) es una modalidad que ha sido valorada positivamente para la formación y capacitación de adultos. Modalidad no solo utilizada para la capacitación laboral, sino también para el trabajo formativo, informativo, de promoción y prevención. Habrá que transitar un camino que genere las bases de apropiación tecnológica que permita implementar propuestas de formación acordes a las necesidades e intereses de las localidades utilizando el soporte tecnológico.

El escenario es heterogéneo (como lo fue desde los orígenes de la tradición, ya Castro planteaba la diversidad de ruralidades generadas a partir de los sistemas de producción que se desarrollaban en cada

localidad, imprimiéndole cierta lógica diferencial en su funcionamiento) y si bien surge del discurso de las actas una impronta significativa de zonas de producción agro ganadera, con habitantes que viven exclusivamente de actividades rurales, también comienzan a aparecer otras actividades (madres que realizan artesanías para el turismo, trabajo zafral en temporada estival) y en algunas localidades otros intercambios entre lo urbano y lo rural, dando indicios de la nueva ruralidad.

La facilidad de este intercambio o no, está dado por la existencia de transporte que comunique las localidades, de su frecuencia y costos, de caminería transitable, de puentes en buen estado, de energía eléctrica, de telefonía, de presencia de conexión a internet, de las inclemencias climáticas.

Como decíamos anteriormente la realidad es heterogénea, pero desde el discurso se desprende que buena parte de las localidades no cuentan con estas condiciones, sumándole otras necesidades como ser la no cobertura de salud, la falta de instituciones educativas para jóvenes y adolescentes, falta de espacios de recreación y socialización.

Este punto es uno de los aspectos centrales que conforman el discurso de igualdad de oportunidades en la educación. Para que el estado dé respuesta a estas situaciones garantizando la igualdad de oportunidades, debe partir de una mirada articulada de sus políticas públicas y no solo de las políticas educativas. Políticas que generen cambios en las condiciones de vida de las personas que posibiliten acceder a la educación. Este es un núcleo duro del discurso que demanda la acción coordinada de los distintos sectores del estado.

En este sentido, cabe señalar que la demanda está colocada en la necesidad de contar con igualdad de oportunidades, que en el caso del nivel de enseñanza media en un primer término, está referido al acceso al centro, a la falta de centros y en el caso de su existencia, al contar con las condiciones para poder acceder (económicas, de transporte, de relativa cercanía que no implique el desarraigo temprano). Nos encontramos entonces ante una vulneración del derecho a la educación, a su universalización, al cumplimiento de la obligatoriedad, a la continuidad educativa, elementos que no aparecen garantizados por el estado.

Del discurso se desprende que ante esta situación se han intentado algunos formatos para dar respuesta a las necesidades de acceso a la enseñanza media.

De este modo aparece la experiencia de 7º, 8º y 9º que ya hemos presentado en el análisis correspondiente, pero lo que nos interesa resaltar en este momento del cierre, está vinculado al eje central del discurso respecto a ese tema, el cual pone el énfasis en la calidad de la propuesta. En este sentido, las opiniones en cuanto a impulsar o no la experiencia estaban repartidas, pero un denominador común estaba dado por la percepción de que las propuestas carecían de calidad fundamentalmente por la falta de formación de los docentes para abordar áreas del conocimiento específicas (desconocimiento de las didácticas específicas acordes al nivel y la disciplina) carencias de recursos y materiales didácticos y la falta de coordinación entre enseñanza primaria y enseñanza secundaria.

Entre quienes impulsaban más la experiencia, se presentaban motivos que no valoraban la formación en sí misma, sino que aparecían vinculados a que es “una manera de evitar que salgan a trabajar tan jóvenes”, “para no sufrir el desarraigo” o por lo menos por “garantizar unos años más de escolarización” porque no van a seguir estudiando. De igual modo, quienes se posicionaban en contra de la experiencia el acento de su fundamentación estaba dado en que los estudiantes al continuar sus estudios se encontraban en desventaja en relación a los aprendizajes alcanzados.

Entendemos que estas situaciones de desventaja que se denunciaban. no solo deben de ser pensadas en relación a la formación de los docentes y sus posibilidades de abordar las disciplinas (que se debe estar jugando) sino también en función de otros elementos vinculados a la socialización, a las diferencias de funcionamiento institucional, a la cultura institucional que caracterizan a los distintos niveles de la enseñanza. Efecto similar sucede del pasaje de la escuela rural al liceo, de un maestro multigrado a distintos profesores.

El punto a resaltar es que este discurso de igualdad de oportunidades, también pone el acento en el tema de la calidad educativa, demandando mayor calidad en la educación en dicho medio y por momentos mostrando una percepción de que las propuestas urbanas detentan de mayor calidad.

Entendemos que el pensar la calidad (en la educación rural y en la educación pública en general) debe ser abordado desde distintas ópticas y no solo valorada en relación al acceso a la educación, los logros en los aprendizajes, la retención y deserción en el sistema (siendo estos los principales indicadores que en el momento actual se manejan), sino que amerita de un abordaje más integral de las distintas dimensiones implicadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

De este modo una valoración de la calidad de la educación, debería incluir las diferentes áreas (didácticas, pedagógicas, contextuales, de formación de los docentes, de la gestión de los centros, de los procesos y aprendizajes, de las condiciones de los establecimientos, entre otras) que de forma interrelacionada deben garantizar el derecho a una educación de calidad.

Señalamos este aspecto ya que es un tema de interés público, donde los medios de comunicación cuestionan la calidad de la educación, donde la oposición de gobierno plantea sus grandes críticas a la política educativa argumentando la la baja calidad de lo educativo en nuestros días, donde organismos internacionales también plantean sus criterios, a la vez que se constituye en un punto importante dentro de la ley.

En este contexto el término calidad es utilizado de distintas maneras, dado su carácter polisémico, pero en pocas ocasiones se explicita su definición, la cual implica un posicionamiento ético, político y filosófico.

Entendemos que el pensar desde una mirada integral e inter relacional, contribuiría a mejorar las prácticas y crear propuestas educativas de calidad ajustadas a las necesidades de los sujetos, pertinente con las

exigencias que impone las sociedades de la información y el conocimiento, que garanticen el desarrollo pleno de la persona.

Este aspecto tiene que ir acompañado por el otro elemento central que hemos identificado en el discurso de las actas y que forma parte de la tradición pedagógica de la educación rural, a la vez que es recogido como principio de la ley de educación, la participación.

Entendemos que la participación, sumada a la defensa de la autonomía de la educación ante el interés privado (político, religioso, corporativo, económico, entre otros) es un principio que contribuirá al establecimiento de acuerdos en relación a cuáles son los mejores formatos, características, fines, principios, contenidos, que deben incorporar, formar parte, estructurar, la educación en los medios rurales.

La participación posibilitará avanzar en base acuerdos, legitimando las propuestas, pero por sobretodas las cosas, dará pertinencia y pertenencia a las formas que adquiera lo educativo en el medio rural.

Volvemos a insistir en que es necesario profundizar en la participación e ir salvando las contradicciones entre lo declarativo y los hechos.

A la vez estamos convencidos que hay que habitar los espacios participativos logrados, llenándolos de contenido, de funcionamiento democrático, de diálogo y por sobretodo de una ética comprometida con el bien común, con el desarrollo integral de las personas en el marco de un país con justicia social.

Si bien hemos señalado las contradicciones de la ley en la materia (tanto en su articulado, como en el procedimiento a través del cual fue formulada) entendemos que no hay que perder de vista algunos logros respecto a la participación de los docentes, de los padres y comunidad y otros actores en relación a lo educativo, que han sido elementos constitutivos de la tradición pedagógica de la educación rural.

Estos espacios participativos, junto a los movimientos de descentralización generados a través de la creación de distintas comisiones y sistemas, permitirían un ajuste a las necesidades de las localidades, así como una coordinación y articulación (inter sectorial) que posibiliten el acceso a una educación de calidad.

El marco que establece la ley es de un modelo de educación universal para el territorio nacional, que a su vez debe garantizar la igualdad o equidad, respetar la diversidad, contextualizando propuestas, facilitando la continuidad educativa, estableciendo a la educación en el medio rural como una “modalidad”, lo cual permite generar una forma “organizativa” y “metodológica” (Art. 33) específica con el objetivo de lograr dicha igualdad.

De este modo, habría un quiebre respecto al reconocimiento de una especificidad de la educación en dichos medios en un sentido amplio. A la vez, como hemos estado señalando, los principios de igualdad de oportunidades, de diversidad, de libertad de cátedra y de enseñanza y de participación, estarían brindando la posibilidad de continuación de elementos centrales que constituyen la tradición pedagógica de la educación rural a través de la contextualización, de la adaptación de las propuestas, de la generación de formas específicas de organización de lo escolar, así como la implementación de metodologías acordes a las necesidades que el medio requiera.

Entendemos que el marco que brinda la ley por momentos puede ser ambiguo (por lo amplio de los términos y la no explicitación de los mismos, exposición de motivos) a la hora de establecer los alcances de

las “modalidades” establecidas y reconocidas, dejándolo abierto. De todos modos, a nuestro entender, interpretado el artículo 34 a la luz de los principios que rigen la educación, permitiría profundizar en todos aquellos aspectos que requieran de una diferenciación a través de la adaptación, contextualización, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades.

En la misma línea de pensamiento, del discurso que surge de las actas en el marco del debate, se desprende una postura que demanda la contextualización de las propuestas, respetando las características del medio, la vigencia y defensa de los principios de la educación pública, el valor del trabajo en lo educativo, el vínculo estrecho con la comunidad, aspectos todos que señalan una continuidad con la tradición pedagógica y que no encontrarían limitantes legales.

Una distancia establecida en la ley con la tradición pedagógica de la educación rural, está dada por la falta de un reconocimiento del vínculo estrecho de la educación en el medio rural, con los sistemas de producción rurales.

El vínculo que se establece entre la educación y lo productivo es en un sentido amplio, no deteniéndose en ningún sector en particular, pero si explicitando una relación.

Cabría preguntarse entonces, ¿qué papel cumple la educación en el medio rural, en el proyecto de país productivo?

Podemos pensar que el marco de las nuevas ruralidades, las nuevas formas de producción y los distintos sectores productivos que se han ido desarrollando en el país, estén jugándose a la hora del establecimiento genérico del tipo de relación entre la educación y lo productivo.

Aún abrazamos la esperanza de que el proyecto de país productivo sea en el marco de un país con justicia social, que garantice el derecho a la educación a todos los habitantes del territorio, brindándoles las condiciones para su desarrollo pleno y sustentable.

7.1 En síntesis:

Hemos identificado en los textos de las actas del debate educativo la presencia de las categorías a través de la que hemos operacionalizado la tradición pedagógica.

En este sentido podemos afirmar que sigue vigente una concepción de lo educativo comprometido con la realidad social nacional, a la vez que concebido como agente de cambio (de la realidad y del sujeto) en el marco de un escenario socio histórico económico y político determinado, donde lo educativo tiene para aportar a lo productivo.

A su vez, el centro educativo es posicionado como referente de la comunidad estableciendo un vínculo estrecho con la misma, constituyéndose en un espacio democrático y participativo por excelencia.

De igual modo, se presenta un discurso que da cuenta de una manera de hacer escuela, de una forma de abordar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, donde el acento está puesto en el educando, el cual es pensado de forma activa, donde el trabajo es un valor transversal y donde el medio es un escenario más para la enseñanza y el aprendizaje.

El discurso de igualdad de oportunidades es un eje transversal que busca garantizar el acceso a la educación de todos a lo largo de toda la vida, apostando al desarrollo pleno de las personas y las comunidades.

Por otro lado aparece otro elemento transversal dado por la participación de la comunidad educativa en los asuntos de la educación, aspecto que caracteriza a la tradición pedagógica de la educación rural.

En este sentido, el discurso presente de la tradición pedagógica en la Educación Rural aparece constituido por el posicionamiento epistemológico, ético y político pedagógico que sostiene las prácticas, así como por aspectos didácticos, que imprimen una forma de abordar lo educativo.

En relación a la Ley General de Educación se presentan algunas continuidades con lo recogido en las actas del debate a la vez que marca ciertos quiebres.

Por un lado se explicitan como principios de la educación los dos ejes transversales identificados en el discurso de la tradición pedagógica:

Igualdad de Oportunidades y Participación, lo que se constituye en la principal continuidad con la tradición pedagógica identificada en la ley.

Por otro lado, no aparece un tratamiento diferenciado de la Educación Rural, es más en su texto siempre se refiere como la Educación en el medio rural, dando cuenta del no reconocimiento de una especificidad, ubicando a la misma como una modalidad de la Educación. En este sentido, se establece una distancia con el discurso que surge de las actas en relación a la tradición pedagógica de la Educación Rural.

BIBLIOGRAFÍA

Abela, J. (2000) Técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Forum Qualitative Sozialforschung.

Alvariza, M. (2005) La Educación Rural. Rev. Quehacer Educativo, N°72. FUM TEP..

Antaki, C.; Billig, M.; Edwards, D.; Potter, J. (2003). El Análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. Athenea Digital, 3, 14-35. Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num3/antaki.pdf>

Bentancor, G.; Cabrera, E. ; Carro, S. y M. Rebour. (2004) Desarrollo Social Rural. Estudio exploratorio de las principales dificultades percibidas desde la institución escolar. En Memorias de las XI Jornadas de Investigación: Psicología Sociedad y Cultura. Tomo I y II. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Secretaría de Investigaciones.

Bentancor, G.; Carro, S. y M. Rebour. (2005) La Escuela rural: una escuela polivalente. Rev. Quehacer Educativo. FUM TEP N° 71

Bentancor, G.; Carro, S. y M. Rebour. (2004) Características Socio - Culturales de las Familias que viven en el Medio Rural y sus implicancias en la propuesta Educativa. En el Primer Curso de capacitación para Maestros de Escuelas Rurales de Tiempo Completo. ANEP. CDC. CEP. Proyecto MECAEP. ANEP/ BIRF.

Bentancor, G.; Carro, S. y M. Rebour. (2005) Y el camino nos va llevando...Psicología y Educación en el medio rural. Una experiencia de extensión universitaria". Rev. "Quehacer Educativo". FUM TEP N° 72,

Bordoli, E. (2006) Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela-medio. En Martines (Comp). Pensar la Escuela más allá del contexto. Ed. Psicolibros Waslala. Montevideo.

Caggiani, M. (2005) Pensar lo rural hoy. En Rev. Quehacer Educativo, N° 71. FUM TEP.

Capurro, T. (2004) La escuela rural, su contexto, su rumbo. Rev. Quehacer Educativo. N° 65. FUM. TEP. Montevideo.

Castro, J. (1940) El Analfabetismo. Imprenta Nacional Montevideo.

Castro, J. (1944) La escuela Rural en el Uruguay. Talleres Gráficos. Montevideo.

Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE) (2007) "Informe Final. Debate - Nacional Educativo sobre La Educación". Montevideo. IMPO.

Da Silva, T. (1997) Descolonizar el currículum: estrategias para una pedagogía crítica. En: Gentili, P. (Comp) Appel, M. y T, Da Silva. Cultura,

política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Bs. As. Losada.

Da Silva, T. (1998) Cultura y currículum como prácticas de significación. En Atkins, E. Et al. En Rev. de estudios del currículum. Pomares-Corredor. Vol I, Num. I . Barcelona.

De Alba, A. (1995) Curriculum: Crisis, mito y Perspectivas. Miño y Dávila. Bs. As.

Demarchi, M. y N. Richero. (1999) La educación rural en Uruguay. Construcción y vigencia de una doctrina. Departamento de publicaciones FHCE. Montevideo.

Dirven, M. (1993) Integración y desintegración social rural. Rev. de la CEPAL N° 51, Santiago de Chile.

Dussel, I.; Tiramonti, G y A. Birgin. (1998) Hacia una cartografía de la reforma curricular: reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. En Ball, S. Et al. Política educativa y reforma del currículum. En Rev. de estudios del currículum. Barcelona: Pomares-Corredor. Vol. I Num. 2, 1998.

Fontes, M. (2004) Reina Reyes: La escuela rural que el Uruguay necesita. Rev. Quehacer Educativo. N° 67. FUM. TEP. Montevideo.

Foucault, M. (1970) La arqueología del saber. Ed. SXXI. México.

García Sanz, Benjamín. (1997) La sociedad rural ante el siglo XXI. Serie Ministerio de Agricultura, pesca y Alimentación.

Gentili, P. (Comp) Appel, M. y T, Da Silva. (1997) Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Losada. Bs. As.

Iñiguez Rueda (Edit.), L.; Antaky, Ch.; Díaz Martínez, F.; Derek, E; Ibáñez, E.; y otros. (2006) Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales Ed. UOC.

Kornblit, A. (Coord.) (2004) Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Ed. Biblos. Argentina.

Mancuso, H. (2001) Problemas de la investigación científica: La resolución de un tema problema. En: Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología. Piados, Bs. As.

Mendicoa, G. (2003) El punto de partida para investigar. En: Sobre tesis y tesis. Lecciones de enseñanza-aprendizaje. Espacio Editorial, Bs. As.

Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. (2005) Desafíos de la educación uruguaya. Interrogantes para el debate Educativo. Gega S.R.L. Montevideo.

Reyes, R. (1943) "La Escuela Rural que el Uruguay necesita". Editorial Claudio García. Montevideo.

Reyes, R. (1971) ¿Para qué futuro educamos? Ed. Biblioteca de Marcha. Montevideo.

Richero, N. (s/d) Maestros y pobreza: La tradición de los maestros rurales. En Rev. de la Educación del Pueblo N°75.

Ruíz Sartorio, H. (1986) Reflexiones en torno a las funciones de la escuela en el campo y los principios que deberían orientar el curriculum de la escuela rural. En Revista Punto 21. N°33/34. CIEP. Montevideo.

Santos, L. (2006) Una historia de ausencias. Las políticas educativas del Estado uruguayo hacia el medio rural en el decenio 1994-2004 en Martinis P., Redondo P. (comps.) Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas, del estante editorial, Buenos Aires.

Santos, L. (2006b) La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la "Escuela de Contexto" en Martinis P., (comp.) "Pensar la escuela más allá del contexto" Editorial, Psicolibros / Waslala Montevideo.

Silva, O. El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. 2002 N° 26. En: www.razonyplabra.org.mx

Soler, M. (1984) Uruguay Análisis Crítico de los Programas Escolares de 1949, 1957 y 1979. Barcelona

Soler, M. (1996) Educación y Vida Rural en América Latina. Coquena Grupo Editor.

Soler, M. (1999) A 50 años de un hecho educativo fundamental. El programa de 1949 para las Escuelas Rurales cumple medio siglo. En Rev. de la Educación del Pueblo. N° 76.

Soler, M. A 50 (1999b) A 50 años de un mojón de nuestra historia educativa. El programa para escuelas rurales cumple medio siglo. En Rev. de la Educación del Pueblo. N° 75.

Soler, M. (2003) Reflexiones generales sobre la educación y sus tensiones. FUM TEP, Montevideo.

Soler, M. (2005) Discurso en el acto inaugural del Congreso de Educación Rural. Inédito. Montevideo-Piriápolis.

Soler, M. (2005b) Replica de un maestro agredido. Ed. Trilce. Montevideo.

Soler, M. (2005c) Pensando en la futura ley de educación de Uruguay (reflexiones, propuestas, interrogantes) Inédito. Barcelona.

Sosa, J. (1943) Los fundamentos de la nueva psicología. Ed. Americalee. Buenos Aires.

Valles, M. (1997) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Ed. Síntesis Sociológica. España.

ANEXOS

A modo ilustrativo se anexa un Acta de Asamblea Territorial y un Aporte Sectorial

