



**OFICINA
DE EDUCACION
IBEROAMERICANA**

**LA ESCUELA RURAL PRODUCTIVA
SU CONTEXTO Y
POSIBLES ALTERNATIVAS**

CARLOS FOOD Y ANA TOBIN

OEI/MER - 3
Madrid, Mayo 1981

**MONOGRAFIAS
SOBRE
EDUCACION
RURAL**

* Primera Edición: Cuaderno del CIE, n° 29, Buenos Aires, Diciembre 1979.

** Esta publicación ha sido autorizada previamente por el Centro de Investigaciones Educativas (Argentina).

A partir de 1981, la OEI inicia la edición de 'una colección de Monografías sobre Educación Rural, que pretende recoger tanto la documentación sobre el tema y diversos trabajos sobre metodologías y medios empleados, como la exposición de casos y experiencias concretas. Con ello la OEI quiere contribuir, desde una base Informativa y documental, al desarrollo de este importante campo de la educación.

LOS trabajos publicados en esta colección no reflejan necesariamente los puntos de vista de la OEI.

INTRODUCCION

El proyecto de escuela rural productiva, de nivel primario, *constituye* una alternativa pedagógica que se propone alcanzar la integración del estudio y el trabajo productivo dentro del ámbito escolar.

El Objetivo de esta publicación es avanzar en la precisión de las alternativas que se plantearían a la escuela rural, tratando de Situar la discusión en un punto más cercano a la fase operativa.

. Se analizan, en primer lugar, diversos problemas que derivan de la aproximación al *contexto* de la experiencia: escolar-productiva, entendiéndolo por tal no solamente al contexto sociocultural y económico, sino además el marco institucional en que se inserta. 'Como imprescindible punto de partida para esta reflexión, se intenta "descargar" el concepto de comunidad de algunas de las connotaciones equívocas con que es habitualmente empleado.

En la formulación de los principales modelos de escuela se sintetizan las principales alternativas generales y se definen algunas dificultades y contradicciones que podría acarrear su aplicación.

En relación a los distintos modelos, el estudio se detiene particularmente en :

- a.. Explicar porqué la formulación de los modelos se realiza desde una definición de alternativas de producción

- b.** Incorporar la noción de "apertura" dentro de la definición operativa de la escuela productiva, marcando así el grado en que se incorporan los distintos actores sociales del ámbito local a la experiencia y definiendo; en consecuencia, las funciones que adicionalmente, va asumiendo un establecimiento de este tipo.
- c .** El énfasis sobre una definida y real participación de los destinatarios en la escuela productiva, considerando a aquellos en sentido amplio, es decir, las familias campesinas.
- d.** EL desarrollo de ciertas constantes pedagógicas, como ser: integración estudio-trabajo; cooperación; desarrollo de contenidos a partir de una pedagogía activa; participación y autogestión; trabajo grupal disciplinado y solidario; flexibilidad en el ejercicio del rol docente.

La descripción que se hace de cada uno de los modelos no pretende, en modo alguno, ser exhaustiva sino que por el contrario, teniendo en cuenta que constituye una formulación teórica, se ha tratado de reseñar los lineamientos generales, tanto productivos como pedagógicos, en función de su adaptación a realidades concretas.

Por otra parte, una de las intenciones principales de este trabajo es que sea un documento de discusión, con los docentes, teniendo en cuenta el aporte que ellos pueden brindar en función de contrastar las distintas alternativas con los posibles contextos en que pudieran implementarse y, en ese caso necesario, hacer las correcciones pertinentes..

A partir de este momento, dejamos abierto el camino para el intercambio con todos aquellos que se encuentran involucrados en la tarea educativa.

* CAPITULO I

APROXIMACION AL CONTEXTO DE LA ESCUELA RURAL PRODUCTIVA .

1. Posibles acepciones del término

Nos interesa reflexionar sobre los contextos posibles de nuestra propuesta educativa a fin de tener una medida teórica de su factibilidad, El término contexto -- en efecto-- hace referencia a las condiciones en que resulta factible, nace o, se desenvuelve una experiencia educativa determinada.

AL hablar- de condiciones', sin embargo, no aportaríamos mayores precisiones al tema si, al menos, no distinguiéramos las diversas acepciones posibles del termino, Mencionemos las principales :

a. Las condiciones pueden referirse al ámbito regional, a la caracterización socioeconómica o cultural de. un grupo social o de un ámbito productivo , o a la localización geográfica (comunidad) de la experiencia existente o, proyectada. Para cada condición, para un grupo de ellas o para el conjunto de las mismas, se puede referir las características que justifican la puesta en marcha de un proyecto de escuela rural productiva y al cual se llega primeramente por medio de una selección. de áreas posibles en base a criterios fijados con antelación.

b, Puede tratarse del marco institucional u organizativo en que se desenvuelve la experiencia o en el cual se la proyecta, incluyendo la forma específica de inserción en el sistema educativo

Puede enfatizarse el punto de partida de la experiencia, su genesis institucional, o hacerse una referencia concreta a la institucion u organización que le da origen. (1)

c. También puede hablarse de contexto cuando se estudia el impacto mismo de la escuela productiva en el medio en que tiene lugar.

Dentro del término contexto se incluyen) pues , acepciones que corresponden a distintos niveles de analisis. No sólo se consideran aquellas condiciones que, como la región, los sectores sociales o la comunidad, son usualmente consideradas como "externas" a la experiencia educativa, sino además aquellas más internas al surgimiento y desarrollo de la iniciativa : pensamos que el marco organizativo o institucional más amplio constituye una "condicion" mas o menos favorable para el desarrollo de cada experiencia y que, por lo tanto, debe ser tomada en cuenta,

EL marco institucional de una experiencia escolar-productiva puede ser el mismo que le da origen. Puede asumir formas organizativas diversas : puede tratarse de un plan de desarrollo oficial con influencia en un area, comunidad o región determinada; puede tratarse del producto de. iniciativas Privadas, a partir de una organización religiosa o, de una jurisdicción. eclesiastica; puede referirse a un proceso de colonización o a uno de reforma agraria; tambien el marco institucional. puede estar estructurado en torno

(1) Flood, Carlos y Tobin, Ana : "La escuela rural productiva. Elementos para la formulación de modelos en la República Argentina". Cuaderno N° 26, C.I.E. Buenos Aires, 1978. pág. 107-112.

de necesidades formuladas a partir del sistema educativo. Aun en aquellos casos en que aparece como importante el papel de personas particulares en relación con propuestas educativas; se encuentra presente alguna forma de respaldo institucional que de hecho opera como una modalidad mas de contexto.

Tambien al revisar distintas experiencias de educacion productiva , tanto nacionales como extranjeras, puede constatarse que en todos los casos existe algún tipo de referencia organizativa institucional , esta ultima en el sentido de un conjunto pautado de comportamientos, que sirve de "continente" para dichas experiencias, (2).

" A partir de ese marco institucional - organizativo se produce la definición de objetivos de Pa experiencia y se proveen los recursos humanos y financieros necesarios para lanzar la iniciativa, o al menos se respalda el, reclutamiento de personal y la búsqueda de los fondos necesario. A veces aparece la organización patrocinadora desempeñando el papel de *legítimadora* de la innovacion educativa, ya que la gestión escolar puede desarrollarse con marcada independencia .

Este marco institucional es de suma importancia para permitir la concrecion del tipo de escuela que propiciamos, En efecto, en el caso de la escuela rural productiva, el objetivo de integracion

(2) *Las experiencias* revisadas y que dan lugar a estas reflexiones han sido volcadas en las siguientes publicaciones

- Petty, Miguel., Vera, Rodrigo y Tobin, Ana: "Hacia una alternativa de educacion rural (Estudio exploratorio) , Cuaderno N° 19. C.I.E. Bs. As- 1976,

Tobin, Ana : "Escuela Rural Productiva Descripcion de experiencias", Cuaderno N° 24. C,I.E. Bs.As. 1977'

estudio-trabajo genera la necesidad de dar respuestas de tipo organizativo que aseguren la concreción de ese objetivo, equilibrando en la vida cotidiana de la escuela, las presiones tendientes a enfatizar los aspectos pedagógicos en detrimento de los productivos y viceversa. Quiere decir que la integración de estudio y trabajo no es solo conceptual, sino que debe reflejarse en los comportamientos institucionalizados ordinarios de la escuela y en las estructuras organizativas en los que estos últimos tienen lugar.

El tratamiento de esta cuestión del marco institucional es inseparable de la consideración del papel de :

- * la comunidad y los destinatarios;
- * los agentes externos.

Asimismo, además de referirnos, al marco institucional u organizativo como operando en cierto sentido como "agente externo", tal como hicimos hasta aquí, podemos también enfocar la cuestión a partir del ejercicio de roles específicos que tengan que ver con el desarrollo de la experiencia : maestros, encargados del plan, extensionista (si lo hubiere), encargados de campo, etc.

La definición del papel de los destinatarios es uno de los temas centrales que es necesario desarrollar. En relación a ese papel pueden plantearse cuestiones que se refieren a como juegan:

- en el inicio de la experiencia
- . durante el desenvolvimiento mismo de la experiencia; esto es iniciativas y participación durante su marcha.

: Ambas dependen, al menos en parte, del encuadre institucional y del grado y tipo de organización existente.

¿Cuál es el grado de iniciativa habitual de la comunidad en el comienzo de una experiencia educativa como la que proponemos? Pareciera que', excepto en casos en que ya existe un encuadre previo de los destinatarios en un marco organizativo que les asegure un mínimo de participación (el caso de máxima sería la autogestión), la experiencia educativo-productiva requiere un primer paso de movilización desde fuera, o sea partir de agentes externos.

Si bien parece que este tipo de experiencia difícilmente habrá de nacer de manera espontánea, puede pensarse en la posibilidad de que surja como una necesidad derivada de alguna experiencia anterior, sea educativa o no. En este sentido, es posible sentar las bases de la escuela productiva en función de cierto tipo de movilización social de uno o varios grupos de la comunidad o a partir de los mismos destinatarios.

A estas y otras cuestiones habremos de referirnos en las páginas que siguen. Todas ellas tienen que ver con formas específicas de relación entre escuela y comunidad, relaciones que tienen lugar en términos de contextos institucionales determinados, además de las condiciones Socioeconómicas, políticas y culturales que operan en el ámbito local y que se expresan en fuerzas sociales insertas en la comunidad.

El presente capítulo pretende considerar algunas de las consecuencias implícitas en cada forma de encarar el contexto. Si bien este análisis no pretende ser exhaustivo, sirve como orientación para enunciar algunos de esos problemas y cuestiones que derivan de la relación experiencia-contexto.

Parece importante proponer bases metodológicas para diagnosticar las condiciones en que se propone o se desenvuelve una determinada experiencia educativa. Sin embargo, conviene tener presente

que lo que más nos interesa no es el diagnóstico en sí mismo, sino más bien preparar un esquema orientado hacia la acción, es decir, que sirva para concretar una determinada experiencia educativa.

Hablar de contexto no significa limitarse a una referencia de tipo geográfico. La ubicación de la experiencia no 'es dato suficiente para conocer las condiciones de su desenvolvimiento. Tampoco es satisfactorio limitarse a la enumeración y descripción del área. (ej: población, área geográfica cubierta por la escuela, servicios disponibles en el área, cálculos de distancia-tiempo, etc) Se necesita bastante más que eso : es imprescindible detectar las condiciones estructurales en que opera la experiencia, caracterizar la estructura productiva y las relaciones sociales de producción que le corresponden, las relaciones de poder, etc.

Pero además, con el fin de evitar un sesgo globalista en el modo de formular la cuestión, resulta pertinente estudiar las modalidades específicas con que tales factores globales operan y los rasgos Culturales que los acompañan en el plano local (comunidad).

Por eso es necesario efectuar el estudio del contexto en forma simultánea abarcando distintos aspectos. Esto es, a nivel social-productivo-regional y local (comunidad) y a nivel socio-político y cultural, tanto regional como local.

2. Aspectos abarcados por el diagnóstico

- a. Diagnóstico general-regional
- b. Diagnóstico según sectores sociales
- c. Diagnóstico especialmente localizado, con actores de la escuela y como parte del desarrollo de la innovación educativa.

Los distintos aspectos que pueden abarcarse mediante el diagnóstico responden al propósito de compaginar dos etapas generales. Una orientada a la recopilación de antecedentes teóricos y empíricos referidos a una determinada región, a su papel en relación con otras regiones y fundamentalmente, al papel de cada una de las áreas que potencialmente son de nuestro interés y que forman parte de la región. La otra etapa apunta más bien a satisfacer nuestro deseo de ligar el estudio de situaciones determinadas (localidades, comunidades), con la acción que nos proponemos realizar en ellas. En esta etapa se incorporan los actores principales de las experiencias que deseamos promover,

Los problemas detectados en una comunidad campesina, o en el ámbito rural en general, rara vez tienen origen en el plano local. Pueden ser expresión de determinantes regionales y nacionales. En nuestro caso, puede ser importante tomar en cuenta los condicionantes productivos y comerciales derivados de la inserción de esa comunidad en una estructura de dimensión regional en cuanto a los recursos productivos empleados y a las decisiones concretadas por la administración provincial y, en Pa Argentina, más frecuentemente por la nacional.

Cada uno de los contextos particulares posibles para la concreción de una escuela rural productiva constituye, por lo tanto, una expresión del impacto que sobre una región dada tiene el proceso de desarrollo desigual. Dentro de cada región, a su vez, se producen diferenciaciones **internas** que dan lugar a contextos social-económicos diferentes para las escuelas. Estas diferencias no son de tipo abstracto, ni mucho menos son percibidas de ese modo por los destinatarios eventuales de cada escuela. Por el contrario, constituyen determinaciones múltiples que afectan a la vida cotidiana de las familias campesinas a través de los modos en que cada una de ellas trabaja, produce, satisface sus necesidades de consumo y de insumos productivos, coloca producción en el mercado, recibe determinados precios por esa producción, cancela deudas o se endeuda nuevamente, sale a trabajar como complemento de los ingresos provenientes de la propia explotación, dispone de tiempo libre para educarse formalmente, descansar, atender a su salud, etc.

Podría escribirse una larga lista de formas en que el comportamiento diario de cada una de esas familias es afectada por el contexto mediato a la comunidad misma, de la misma forma en que, además, podría comprobarse que muy a menudo los condicionantes locales no son más expresión de mecanismos y decisiones que escapan al control de la comunidad.

En tiempos recientes se ha producido la transferencia de servicios educativos nacionales a las provincias, En un futuro mediano podrán estudiarse los efectos de esas transferencias y, sobre todo, el margen disponible en cada sistema provincial para la concreción de innovaciones educativas en las comunidades rurales'.

Por ahora sólo 'podemos afirmar que las propuestas educativas, sus contenidos y métodos, han sido en el pasado muy fuertemente condicionadas por decisiones provenientes de un sistema educativo marcadamente centralizado. (3)

El diagnóstico general de la-región y de los sectores sociales deberá estar Compuesto principalmente por el análisis del sistema educativo y por el estudio de la estructura productiva y comercial, así como del papel que desempeñan en estas ultimas las distintas categorías sociales que son potencialmente destinatarias.. del proyecto de la escuela rural productiva.

Una parte importante del esfuerzo desarrollado en esta primera fase del diagnostico debiera estar destinado a concretar una selección previa de áreas *significativas*. para la instalación de escuelas productivas. También podría definirse a esta selección como un pre-diagnóstico. Una primera selección teórica de destinatarios posibles ha sido concretada en una publicación anterior.(4)

El material recogido durante esta primera fase del diagnóstico podría servir además, como documento de trabajo y material de referencia durante los primeros contactos con los destinatarios. Podría usarse como material inicial de discusión para la posterior realización de un diagnóstico más profundo en la comunidad a la que pertenecen los destinatarios, con la participación de ellos
m i s m o s .

(3) Aguerrondo, Inés : "El centralismo en la educación primaria argentina" Cuaderno N° 15. C.I.E. Bs.As. 1976

(4) Flood, Carlos y Tobin, Ana : op. cit: Cap. II.

3. La Comunidad

El término comunidad, a pesar de que es empleado con frecuencia, posee connotaciones que consideramos necesario refutar o, al menos, explicitar y acotar.

Suele asociarse el término comunidad con cierto tipo de propuestas orientadas a promover o mejorar la situación de sectores sociales calificados como relegados, pobres o marginados. Durante la década del sesenta, por ejemplo, estuvo en boga el "desarrollo comunitario", corriente doctrinaria y metodológica de la política social, generalmente dirigida a proveer de una infraestructura básica o equipamientos básicos a nucleamientos poblacionales menores (barrios, villas, caseríos, etc.) y, al menos teóricamente, a proveer: y promover la participación de la población en el acceso a esos bienes y en los niveles de decisión locales..

Fuertemente asociada con esta corriente aparece una concepción de la vida en sociedad que presenta como más deseables y "más humanas" el tipo de relación social "cara a cara" que se atribuya a la comunidad, como oposición a manifestaciones más masificadas de la vida moderna,

De todos modos, e independientemente del grado de idealización de la vida comunitaria, resulta aun hoy frecuente el empleo del término comunidad para referirse a cierto tipo de nucleamientos, rurales como si estos carecieran de aquellas diferenciaciones internas que *están estrechamente* ligadas al proceso productivo y a las relaciones de poder en su manifestación local. En todo caso, tales diferenciaciones son expresadas a través del estudio del fenómeno del liderazgo, pero se las toma como algo natural, algo

dado, de las cuales el desarrollo comunitario habrá de servirse para tener éxito. .

Sobre la base de estos supuestos, muchos escritos sobre política educativa abusan de temas tales como la relación. entre la escuela y la comunidad. Se recomienda sin más estrechar esos vínculos, sin caer en la cuenta que la comunidad local no es algo homogéneo sino que, por el contrario, reproduce las mismas asimetrías de la estructura de poder regional y nacional que explican en gran parte el actual divorcio entre la escuela rural y la vida cotidiana de las clases campesinas.

Si nos ubicáramos en un imaginario estadio inicial de la escuela rural productiva, frente al agente "'externo" que promueve la experiencia (institucion oficial o privada, maestro, extensionista, *promotor, etc) se encontraría la comunidad. Habría que definir bien qué entendemos por ella; quizás habría que seguir hablando de, destinatarios o simplemente de campesinos. Pero, en tal caso, no lograríamos conceptualizar el contexto de la experiencia educativo-productiva. en su integralidad y en su localización concreta .

Resulta claro qué en cualquier caso es fundamental rescatar la diferencia que existe entre los destinatarios específicos de una experiencia educativa en particular (tales o cuales campesinos o tal o cual categoría campesina), respecto de una unidad social tan diferenciada y heterogénea como es "la comunidad".

Las relaciones económicas a que da lugar toda actividad productiva origina relaciones sociales que al menos, en último término, tienen una connotación [referente) de clase, Decimos en último término porque puede tratarse de una fracción o conjunto

de fracciones de clase, cuya mutua relación sólo se entiende si no se pierde de vista la dimensión de clase a nivel regional o nacional por ejemplo. Tal sería el caso de diferenciaciones sociales originadas en distintas formas de vinculación jurídica con la tierra, o en formas disímiles de comercializar los productos de las explotaciones.

Quiere decir que debemos conceptualizar a los destinatarios en el plano local en función de un contexto social y económico (y cultural) que tome en cuenta las relaciones sociales asimétricas existentes, o sea que reconozca que el destinatario opera en su vida cotidiana en condiciones sumamente complejas que determinan su comportamiento. Desde esta perspectiva podemos decir que la escuela productiva aparece como relacionada con destinatarios que, a su vez, están insertos en una realidad comunitaria determinada.

Si, por el contrario no reconocemos las diferencias internas de la comunidad, o sea si partimos indiferenciadamente del concepto de comunidad se corre el riesgo de que el proyecto, una vez concretado, termine beneficiando a sectores distintos al destinatario elegido en un comienzo, y que de ese modo se contribuya a profundizar las desigualdades en que se desenvuelve la sociedad campesina.

Valgan estas aclaraciones como prevención frente al empleo acrítico del término comunidad. A pesar de todo lo dicho, nos vemos inclinados a seguir usándolo, bien que expurgado de algunos equívocos, debido a su aceptación generalizada en los escritos sobre cuestiones educativas.

Sobre la definición de los destinatarios ya hemos abundado en la publicación anterior (5). En cuanto al término comunidad no nos interesa tanto explicitar una definición acabada desde el punto de vista académico, sino más bien dejar en claro que nos referimos a cierto tipo de unidad sociocultural compleja que sirve, en el caso de nuestros **destinatarios**, como marco para un conjunto de personas que producen (como campesinos independientes o como asalariados) en un área común de residencia y que a su vez poseen cierta unidad u homogeneidad cultural y económica. (6)

A partir de esta somera descripción del concepto nos interesa definir el contexto de la escuela productiva para:

- a. Conocer el ámbito inmediato de la experiencia en cuanto área productiva con características determinadas.
- b. Conocer el contexto inmediato de la experiencia educativa en cuanto campo para la acción de fuerzas sociales, grupos concretos que operan directamente sobre ella. En base a estas definiciones se podrá diseñar una estrategia para relacionarse con cada uno de los grupos de la comunidad y en especial para la participación de los destinatarios en la puesta en marcha de la escuela.
- c. Para "poner en situación" al alumno, para enmarcarlo en un ámbito sociocultural de referencia;

(5) Flood, Carlos y Tobin, Ana : op. cit. Cap. II.

(6) Reformulación o adaptación parcial de la definición contenida en: Estado do Pernambuco; Secretaria de Educacao e Cultura; IICA : "Centros de Educacao Rural". Relatorio N°3. Recife. 1978.

d) Para tomar a la comunidad y a los' destinatarios como ~~fuentes~~ de curriculum. (7)

En el caso de la escuela rural productiva, la relacion entre la escuela y la comunidad es de suma importancia porque las variaciones *locales* inciden directamente sobre los modelos de escuela productiva propuestos.

En el Cuaderno anterior hemos pasado revista a una serie de determinaciones que afectan a los destinatarios de la escuela productiva. Reiteraremos las más importantes :

- i.. El caracter Predominantemente deprimido de la situacion económica de la población campesina que debera atender este tipo de escuela.
- ii.. No sólo el bajo nivel de-vida de los pobladores en cuanto al acceso a vivienda, salud y otras necesidades basicas, sino además tomando en cuenta el acceso restringido a los insumos productivos.
- iii.. Caracter predominantemente familiar de la produccion:(8)
 - Por el peso predominante de la fuerza de trabajo familiar en la explotación campesina.

(7) Lucarelli; Elisa : "La comunidad y la institucion educativa **como** fuente de Curriculum". ICASE, Panamá, 1977. Esta cuestion se re-toma-en el Cap. III.

(8) En muchos casos, este caracter familiar puede ser atribuido, en' cierta medida, a los mismos asalariados rurales. En efecto, en muchas actividades y muy especialmente en periodos de cosecha, la unidad social de trabajo es la familia.

- Como consecuencia de lo anterior, buena parte de lo producido es destinado a cubrir las necesidades de los miembros del hogar campesino,
- Por lo tanto, están muy estrechamente ligados el trabajo productivo con la vida de la familia campesina; el trabajo productivo no es dissociable del resto de las actividades que cotidianamente desarrolla la familia campesina. La 'familia campesina constituye una unidad social propiamente económica.
- La baja disponibilidad de otros insumos (tierra, inversiones), otorga al trabajo un papel saliente en esa vida campesina, y es al mismo tiempo una clave, sobre la cual deberá operar el sistema educativo.

La oferta'-tradicional del sistema educativo en relación la comunidad campesina es manifiestamente indiferenciada u homogénea. La escuela productiva, mediante el aprendizaje sistemático en forma integrada con el trabajo productivo, ofrece la posibilidad (no la garantía) de crear métodos y contenidos más adecuados a las necesidades e intereses de cada población,

Si, como veremos después, agregamos que la propuesta de escuela rural productiva aspira también a constituir una modalidad "abierto" de educación, que provea una educación básica y productiva, elemental y permanente, con cobertura en un radio geográfico

definido, destinado sin distinción de sexo ni edad a la población campesina (en los términos en que se define a esta última en el Cuaderno 26), podremos tener una idea aproximada del impacto buscado mediante un programa de este tipo en una zona o región determinada .

4. El estudio de la comunidad

Para el desarrollo del diagnóstico localizado podemos proponer dos fases generales. En la primera de ellas trabajaremos el esquema de diagnóstico que hemos denominado general-regional y de sectores sociales. Este esquema se concretaría en un documento de trabajo para ser discutido con los distintos actores de la escuela rural productiva. En la fase de preparación de modelos conviene limitarse a docentes, estudiantes avanzados de escuelas normales, funcionarios medios de organismos educativos y productivos oficiales (INTA),- funcionarios de entidades representativas de la producción (FAA y FACA, por ejemplo) y del trabajo (sindicatos), responsables de otras experiencias en marcha, etc.

Con estos actores deberán: discutirse metodologías de aproximación al contexto, de selección de áreas de trabajo y de trabajo propiamente dicho en la zona, Con algunos de ellos extenderemos la discusión a todos los pasos de la formulación de los modelos de escuela rural productiva.

Ahora bien, el último paso, o sea el diagnóstico localizado se encuentra más bien ligado a la concreción de cada experiencia educativa. Se trata de un diagnóstico centrado en la comunidad, realizado con actores de la escuela proyectada y como parte inseparable del desarrollo de cada experiencia en particular.

Aquí el diagnóstico es, de hecho, una forma de aproximación a los destinatarios o a La comunidad en general.

Si la sucesión de instancias se concreta en una secuencia es conveniente conservar la perspectiva estructural buscada en el diagnóstico general-regional y según sectores sociales y a la vez referirse concretamente al ámbito en que directamente se desenvuelve la escuela, o sea la comunidad (diagnóstico localizado).

El estudio del contexto es en realidad un primer paso de **aproximación** concreta a la comunidad en que tendrá lugar la escuela rural productiva., Cuando hablamos de diagnóstico estamos refiriéndonos a algo más que a un estudio de las condiciones; en realidad estamos averiguando cómo relacionarnos activamente con el contexto, y de hecho, si nos lo proponemos, podemos empezar a hacerlo desde ese mismo momento (9) .

No es el caso de realizar un diagnóstico "desde fuera" de la comunidad o de los destinatarios. Tampoco es conveniente tomar en cuenta únicamente el punto de vista de los actores locales de la escuela : sería insuficiente para componer un cuadro de situación acabado sobre el contexto total. de la escuela.

(9) En la medida en que la escuela productiva no sea una respuesta a la demanda explícita de los destinatarios, la iniciativa del diagnóstico será externa a los destinatarios mismos, De acuerdo a las características de la comunidad, de los destinatarios y del modo en que se origina la iniciativa variará el tipo y grado de participación de esos destinatarios en los primeros pases del diagnóstico. La participación podrá ser un resultado del diagnóstico, un momento o una etapa, o una característica integral del mismo. La integración de los destinatarios puede ser directa o mediante "animadores" surgidos a partir de la población destinataria, o a través de miembros de organizaciones representativas.

Si estudiáramos a la comunidad (o a los destinatarios) sin tomar contacto con ellos, el resultado del diagnóstico terminarla siendo algo demasiado general y poco propicio para ser trasladado a la practica. Pero si nos limitamos al análisis de los actores y su contexto inmediato sin explicar su situacion en base a factores extracomunitarios, terminaremos analizando enunciaciones anecdóticas o puntuales. A menos que poseamos referencias contextuales que permitan emplear conceptos mas explicativos. Puede decirse que existe una distancia optima para el estudio de la comunidad, que deberá Integrar el. tratamiento de variables estructurales a través del punto de vista de los actores de la experiencia (docentes, alumnos, padres), Estos últimos, al encarar el diagnóstico como esquema de orientacion para la acción, lo convertirían en algo útil, aplicable.

. Tratandose de una experiencia educativo-productiva con participacion de los destinatarios, el diagnóstico puede servir como medio material para el aprendizaje en grupos y como toma de conciencia de la propia realidad por parte de esos mismos destinatarios.

La participación de los destinatarios en la realizacion del diagnostico puede prolongarse a través de la intervenciónde estos Últimos en la gestión misma del proyecto de escuela productiva.

De todas maneras, la eventual participación de los destinatarios en la forma señalada no excluye que; en pasos previos a la concrecion de laescuela se discuta la metodología Propuesta con el fin de analizar las condiciones en que habrá de desenvolverse el establecimiento. Esto podra hacerse mediante talleres con docentes y/o Escuelas Normales rurales.y con los propios destinatarios.

La realizacion del diagnóstico "con" la comunidad se vincula con el proceso de transformacion de la realidad inmediata en base a una secuencia que constaria de los siguientes pasos generales :

- a) identificación de problemas, necesidades e intereses de las destinatarios,
- b) Dimensionamiento de los recursos disponibles para resolver problemas, cubrir necesidades y satisfacer intereses.
- c) Propuesta de un programa de acción.
- d) "Devolucion" de los resultados de este diagnóstico y de las propuestas a la generalidad de los destinatarios y se discute crítica en conjunto (en caso de que a. b y c . hayan sido efectuados con 'Prerepresentantes'*) .La discusión ampliada con otros grupos de la comunidad dependerá de la estrategia desarrollada en cada comunidad concreta y de la resistencia previsible a la propuesta por parte de algunos grupos y el eventual apoyo de otros.
- e) Programación de cursos de acción más o menos definitivos,
- f) Mecanismos de evaluación permanente de los resultados obtenidos y procedimientos empleados, con participación de los destinatarios.

La investigación sobre la comunidad y la difusión de sus resultados, al ser participada, sirve como proceso de aprendizaje y toma de conciencia crítica acerca de la realidad inmediata y global. Al mismo tiempo, sirve para asignar progresivamente roles para los actores concretos de los grupos destinatarios en la experiencia educativa proyectada y en experiencias complementarias.

'Esto se logra constituyendo grupos que, poco a poco, prefieren los roles en la escuela productiva. Se puede comenzar con

los roles más generales, constituyendo grupos de padres y madres, de alumnos y de docentes. A medida que se va concretando la experiencia irán surgiendo *roles* cada vez más específicos, siguiendo la división interna de trabajo. Así, por ejemplo, irán apareciendo los roles de coordinación, docencia, encargado de producción, grupos especializados en la gestión administrativa, comercialización, etc. En esa forma cada participante podrá contribuir a la reflexión en común desde un rol más o menos definido, aportando de ese modo al desarrollo de los objetivos de la escuela productiva por medio de :

. la Incorporación de contenidos propios de la vida productiva cotidiana de la familia campesina al proceso de aprendizaje en niños y adultos;

el aporte de cada uno en aquello que más conoce, o sea todo lo relacionado con los problemas que a diario afronta la familia. A partir de la reflexión en común este tipo de inquietudes podrán ser sistematizadas, jerarquizadas y derivadas en propuestas concretas y cooperativas de trabajo productivo, comercialización, aprendizaje en niños y adultos, etc. Estas tareas configuran una modalidad de trabajo activo y de capacitación;

la definición grupal del papel de la escuela frente a los destinatarios y la comunidad, cobrando conciencia del aporte de los destinatarios a la concreción del curriculum, de la puesta en marcha de la escuela, de la necesidad del esfuerzo en 'común, etc;

.la integración del aporte de especialistas en educación, producción, comercialización, etc. a la experiencia cotidiana de las familias campesinas.

Para dar comienzo a este proceso será útil sacar provecho de la difusión de los resultados iniciales del diagnóstico, como un recurso para generar expectativas y acciones de cambio mediante el desempeño de papeles activos por parte de los destinatarios. Una vez que se han concretado los primeros pasos, la "devolución" de resultados al conjunto de los destinatarios y, de ser posible, al conjunto de la comunidad, asegura en mayor medida la realimentación crítica del proyecto. Con el tiempo, este mismo procedimiento puede ser formalizado en un esquema de evaluación permanente.

La investigación sirve además, como vimos, para programar cursos concretos de acción. En el marco de esos cursos; se insertan los actores, participando por esa vía en el proceso de toma de decisiones. Esta participación, que podrá ser dosificada según sean las posibilidades que surjan de las circunstancias, podría darse tanto a nivel de padres, como de hijos, aunque posiblemente deban crearse ámbitos diferentes de participación; el de los niños, obviamente; mas ligado al desarrollo de las actividades escolares programadas.

Resta como interrogante definir qué papel desempeña la escuela productiva en relación con el contexto comunitario, qué rol desempeña en relación a ella cada grupo de interés de la comunidad, y cuán exclusivamente orientada está la escuela hacia destinatarios específicos (Relativamente más homogéneos en cuanto categoría, según vimos).

En relación con el contexto comunitario la escuela aparece como institución que cumple funciones especializadas. La escuela es habitualmente visualizada como instrumento formal de aprendizaje; sin embargo, el papel de la escuela rural productiva excede este tipo de definición, ya que se la concibe como centro generador de una experiencia de participación (y de desarrollo) que

supera la sola actividad escolar formal. En 'qué grado esto habrá de lograrse dependerá de si la escuela se circunscribe más o menos a las actividades tradicionales, o si por el contrario resulta ser una parte, relativamente autónoma, de una experiencia de desarrollo más amplio. Más adelante veremos cuáles son las alternativas teóricas que se abren a la escuela productiva si esta se propone desarrollar acciones que resuelvan problemas o satisfagan necesidades detectadas en el seno de la comunidad o en relación a los destinatarios concretos.

La frase clave de todo este proceso de "involucramiento" de la comunidad o de los destinatarios consiste en comprometer a la comunidad en la programación y concreción de acciones para resolver los problemas y necesidades detectadas en el diagnóstico. Esta programación deberá incluir la priorización y compatibilización de metas-fijadas a partir de la interpretación del diagnóstico. Esta etapa de "involucramiento" no constituye una forma de participación efectiva, sino sólo el comienzo de un proceso que puede llevar a formas más complejas de participación.

'En efecto, hablar de participación implica hablar por lo me-nos de compartir la conducción de la experiencia con otros grupos de interés. El ejercicio de esta conducción se define por una real intervención en el proceso de toma de decisiones, Esa intervención no aparece asegurada por la mera realización conjunta del diagnóstico, pero permite sentar el precedente y hace más creíble para los actores la eventualidad de que tal participación se concrete; -por lo tanto, despierta el interés y mueve a dar los pasos necesarios en ese sentido.

El **tema** de la participaci3n acarrea, casi ~or definici3n el **peligro de** caer en cierto "facilismo". Este peligro' se enyntra implfcito, si se **efectúa** un an3lisis **meramente** pfincipista de la **c u e s t i b**. Una forma de'kitar **este** 'posible **sesgo consiste**'en plan_ **tear** los condicionantes' concretos de tipo.institucional que enma; can cada experiencia escolar-productiva **en marcha** o proyectada.

La participaci3n no es el resultado de la capacidad de presibn del **sector** o grupo que abti& **un** 'lugar en la conducci3n de ra e,xperiencia; al **menos** no es eso solamente. Tambih es el resQ t3do de una sntesis nueva entre la presibn por participar,,de un :i3do, y la fl.exibilidad del,contexto instikional de'la experieg kia kducativo-productiva,p3r otio. Las posibilidades de parhipa ci3n efectiva por **parte** de loq,,destinatarios **depende** en gran medi da de **las** caracterZsti?as' d~~~~~la.~-i-s.~ituci3n u organizaci3n que propicia la ,experiencie, le;:-ozorga, Cierta legitimidad inicial y ' en definitiva la respalda **..f,rente** a' los intereses contririos a la **partMpaci& que** eventualme+&pue+an existir. La participaci3n no es, **entoncbs,** resul.tado""de",a f3;^ir3a que obra **en un** s3lo ,sen' tido; sino que depende én mayo-r~..-o menor medida de los intereses de **otros** grupos de la comutiidad-Iy-de los intereses de otros grupos **ajenos a ella que** se expresan-a-trav3s de la :propia instituci3n u **o r g a n i z a - c o f i c i a l o p r i v a d a - -** que respalda **la puesta en mar: xha de la escuela.**

La única forma **cierta** 'de **superar** este **tipo restricci3n**<insti t&onal radica en I_r* autonom\$3a or'ganitativa **de** los destinatarios (ej : organizaciones campesi&) : En virtud de' e;la podr3n Fonver- **tirse** en sujetos de la experiencia' escolar productiva desde una posicibn dotada de mayor poder de negociaci3n, frente a **otro: grupos** de intks de la comunidad. Sin embargo ,,el escaso grado de

organizacion de los campesinos en la Argentina actual hace necesario tomar bien en cuenta las restricciones institucionales mencionadas.

5. Las relaciones entre La escuela y la comunidad

Nos interesa considerar la relacion escuela-comunidad como el fundamento para: concretar vínculos entre el agente externo inicial de la experiencia de escuela productiva y los destinatarios: La presencia de un agente externo es un hecho 'al comienzo de este tipo de experiencias) al menos en todas aquellas situaciones. en que un proyecto no surge por pura iniciativa de la comunidad o de un grupo de personas que forma parte de ella. Al menos por ahora la escuela rural productiva solo puede ser concebida como iniciativa. externa.

¿Cual es la posibilidad real de "promover" desde fuera una experiencia para que luego sea ejecutada por los mismos des destinatarios?

Tanto en la propuesta generadora formulada inicialmente como en los pasos posteriores resulta imprescindible partir de las necesidades concretas de los destinatarios. Para poder tomar en cuenta esas necesidades es preciso conocerlas previamente. De ahí la importancia: del diagnostico de ese contexto inmediato.

Como el diagnostico de la comunidad pasa a ser parte de la "accion" misma de poner en marcha la experiencia, la discusión de ese diagnostico con el docente, y la participacion de este último en su desarrollo lo convierte en "mediador" entre los destinatarios y el organismo que en definitiva promueve la experiencia.

Si bien casi por definición es un agente externo, en la medida en que el docente debe hacerse cargo de un conjunto de tareas específicas a través del ejercicio de su rol en la futura experiencia educativa, ese mismo rol, una vez legitimado por la comunidad o por el grupo de destinatarios, lo transforma 'virtualmente en un agente interno.

El diagnóstico y las técnicas de acercamiento a los destinatarios desarrolladas 'por el-agente externo contribuye a la preparación de un programa de trabajo que apunte a la concreción de la escuela productiva. Si en la elaboración del programa de trabajo y, en 'lo posible, en el diagnóstico mismo, se asigna un papel destacado a los destinatarios o a sus instancias representativas, es posible que los intereses y necesidades de esos destinatarios sean verdaderamente contemplados en la formulación de la propuesta y en su concreción. Este resultado implica, por otra parte, una respuesta de los destinatarios en términos de real participación Dadas ciertas condiciones, esta participación podría extenderse hasta la autogestión.

El problema. que puede surgir en este case es que la forma de "mediar" la comunidad por parte del agente externo contribuya a reforzar o reproducir, a consolidar una situación dada (preexiste; te, en términos de configuración de poder), o a dejarse absorber por ella.

¿Qué formas concretas debe asumir esta mediación a fin de asegurar la participación activa de los destinatarios (llegando eventualmente a la autogestión)?; ¿Cuál es el encuadre institucional más adecuado para garantizar que la experiencia educativa, proyectada sea aplicada en beneficio de los destinatarios originales, y no capitalizado por otros sectores o grupos de interés de esa

comunidad?; ¿En que medida contribuiría a que esto quede mas claro en la propuesta el hecho de que los destinatarios sean explicitamente elegidos segun sea su insercion ocupacional objetiva?

Una forma de asegurar el empleo de criterios ocupacionales, consistiría en incluir en el marco institucional Las organizaciones profesionales de base existentes en el ambito local : productores pequeños, asalariados, etc.

En cambio, la inclusión de entidades cooperativas locales dentro del marco institucional tiene el inconveniente de que generalmente se trata de cooperativas de caracter comercial y de que no suelen representar a los sectores que hemos definido como destinatarios de la escuela productiva,, con la posible excepción, en algunas zonas, de los medianos productores.

Sin embargo, no resultara fácil encontrar organizaciones de tipo profesional que ademas de ser representativas tengan cobertura en las zonas específicamente seleccionadas para realizar la escuela. Si estos requisitos no se cumplen, la acción de estas organizaciones se convierte en una mediacion más, ya que la entidad operarla como, "externa" en relación con los destinatarios.,

'Existe, sin embargo, la alternativa de promover la organizacion profesional sobre la base de metas extraeducativas y posteriormente desarrolla? la escuela productiva como una tarea que se desprenda de sus funciones primarias,- .El inconveniente de esta variante es que introduce un paso mas en la secuencia operativa del proyecto; pero como contrapartida contribuiría a conformar un respaldo institucional para la escuela productiva, pues la organizacion profesional se, encontraría directamente identificada con los intereses de clase de los destinatarios,

. Se ha dicho a menudo que la escuela rural se encuentra en muchos sentidos divorciada de la realidad circundante. El análisis de casos permite comprobar que, efectivamente, existen dificultades aparentemente insuperables para asegurar una real participación de parte de la comunidad en el planeamiento y ejecución de acciones que comprometen a los distintos actores en el *proceso* educativo, principalmente por la falta de disposición del sistema educativo a brindar oportunidades de participación. "La actitud de los responsables del servicio educativo tiende a favorecer una especie de mitología de la escuela, de la educación, de los educadores, los programas y los métodos y resiste la introducción de los cambios indispensables". (10)

Existen por lo pronto distintas formas de relación entre la escuela y la comunidad. Si admitimos que en una primera instancia la escuela como proyecto es en la generalidad de los casos el resultado de la iniciativa de un grupo externo, total o parcialmente ajeno a los destinatarios, ¿Qué significan las formas de relación escuela-comunidad desde el punto de vista de la aproximación a los destinatarios?; ¿A qué tipos de aproximación da lugar cada forma de relación escuela-comunidad?

Cuando hablamos de "aproximación" presuponemos la existencia de actores diferenciados : por un lado uno o más agentes (individuales o institucionales) que proponen inicialmente una *experiencia* educativa y por otro, destinatarios de esa experiencia. Esto no significa que la escuela rural productiva que proponemos deba

(10) PRADA, Abner : "Educación para el desarrollo rural en América Latina", UNESCO-CEPAL-PNUD.

iniciarse y desarrollarse en base a un agente "activo" --por ejemplo el maestro, el extensionista o cierto tipo de especialista en desarrollo rural- que opera frente a destinatarios pasivos. Al hablar de aproximación se pretende destacar la relación entre quien concibe y/o se propone inicialmente llevar a la práctica la experiencia, y el papel, también desde las primeras etapas del proyecto, de los beneficiarios en general.

No quiere decir que el agente iniciador de la experiencia deba ser necesariamente ajena a la comunidad o al agrupamiento de los destinatarios. Puede provenir de esa misma comunidad, pero de todos modos, 'su rol de iniciador o responsable principal de la puesta en marcha nos pone frente al problema de pensar cual va a ser su manera de vincularse con los destinatarios en el marco organizativo de la escuela.

Tanto el agente "iniciador" de la experiencia como los destinatarios pueden tomar distintas formas. El agente iniciador puede ser una persona, un grupo de personas o más explícitamente una institución. Por supuesto que en todos los casos las acciones concretas son desarrolladas por personas o grupos, pero-en algunos casos pueden aparecer instancias explícitas que desde un marco institucional dado legitimen la propuesta y contribuyan a su puesta en marcha.

En ocasiones la propuesta puede aparecer mas fuertemente vinculada a las características personales de quien tiene a cargo su desarrollo o a las características de la posición formal que ocupa (ej:maestro). Serian diferentes aquellos casos de primacia del contexto institucional u organizativo : puede ser una agencia estatal de extensión (ej: INTA), un obispado, congregación, o institución eclesíastica similar, una cooperativa preexistente, una organización campesina, un sindicato, etc. El componente personal y el institucional, sin embargo, se combinan en distintos grados.

Debemos formularnos interrogantes acerca de relación escuela productiva-comunidad, conservando el dinamismo propio de la relación que pretendemos conceptualizar. No se trata de pensar Únicamente en la iniciación del proceso de instalación de la escuela, sino además en la influencia que tiene la propia modalidad de aproximación a la comunidad que se haya elegido. Modalidad que habrá de determinar el desarrollo posterior de la escuela.

Desde esa perspectiva no parece razonable completar un aparato conceptual depurado 'como condición previa para 'la toma de contacto con los destinatarios, e incluso con los agentes ejecutores de la experiencia.

Así como desde el lado de la iniciación de la experiencia podemos a veces distinguir entre quien concibe y quien ejecuta la experiencia, del lado los destinatarias es necesario reconocer que pueden existir Formas de representación (ej: delegados), que medien la relación con la comunidad. Sin embargo, cuando hablamos más arriba de "devolución", hacemos principal referencia al destinatario final y es necesario tratar de que tal devolución se produzca en forma efectiva.

Conviene aclarar que muchas de estas distinciones entre concepción y ejecución y sobre el papel de los destinatarios no deben velar la posibilidad de crear la escuela productiva en condiciones más propicias; más cercanas a las ideales. Cuando se mencionan distintas combinaciones de-agentes y destinatarios no debe entenderse Como que cualquier combinación es buena.

Por el contrario, se reconoce la existencia de combinaciones mejores, modelos de máxima en los cuales el grado de iniciativa de los destinatarios sería mayor desde los comienzos del proyecto,

pero por otro lado, también se admite La existencia de condicionamientos que impiden quedarse con la combinación "óptima". (11)

Por ejemplo : no es lo mismo proponer una escuela productiva que suponga La participación de los destinatarios en un área donde no existen organizaciones o donde las organizaciones son poco o nada representativas, que en aquellos casos en que la organización exista e impulse la propuesta y su puesta en marcha.

El termino comunidad puede ser empleado de maneras diversas en relación con la escuela productiva. En un trabajo anterior hemos relacionado la escuela productiva con las características de la estructura de producción rural en general y campesina en particular, hemos señalado el significado que para ese tipo de destinatario tiene la reconceptualización del trabajo productivo en el proceso de aprendizaje y su impacto sociocultural y económico previsible sobre la vida campesina en general.

En este punto nos detendremos mas bien en el estudio de Las distintas maneras en que puede entenderse la relación entre escuela y comunidad, la mayoría de ellas no son totalmente excluyentes entre si.(12)

(11) Ver Flood, Carlos y Tobin, Ana : op. cit. Cap. V.

(12) Esta parte está inspirada en la clasificación que expone Guillermo Savloff en el primer capítulo de su libro "Educación de la Comunidad" Ed. Omeba. Buenos Aires, 1969. Esa clasificación ha sido libremente modificada en función del tipo de escuela que proponemos en el Cuaderno N° 26.

1. Una de las formas de ligar escuela productiva y comunidad consiste en que el maestro tome en cuenta la realidad (especialmente la productiva) del alumno. Puede o no incluir la realidad familiar, pero tanto esa como otras características que condicionan al alumno (económicas, culturales, políticas, etc.) son consideradas sólo a través del alumno concreto. Se trata, pues, de priorizar la relación docente-alumno; el estudio de aquellos condicionantes tienen sentido más que nada para asegurar un mayor conocimiento del destinatario individual con el fin de lograr una mayor eficacia en la tarea docente.

En el caso de la escuela rural productiva, sin embargo, pareciera que esta perspectiva de relación escuela-comunidad pudiera ser interpretada en un sentido demasiado restringido.

En efecto, cabe pensar que el contexto productivo del alumno (y de su familia, obviamente) es sólo parcialmente inteligible desde la escuela, sobre todo desde la perspectiva del docente. No siempre resulta fácil que el docente pueda componer una visión integrada de las situaciones múltiples que se producen en, cada caso individual. Si se toma en cuenta el origen socioeconómico de los alumnos, frecuentemente **heterogéneo**, aún tratándose de campesinos, es difícil que el docente pueda integrar cada situación individual en una tarea común de aprendizaje productivo. Esa dificultad resulta poco menos que insuperable si no se modifican métodos y contenidos de ese proceso de aprendizaje y si, además, no se produce algún tipo de incorporación activa de las

familias en un proyecto común (13).

- 2: Existe otra forma de relación escuela-comunidad, que consiste en que la escuela tiende lazos hacia la comunidad a fin de proveer servicios más eficaces o con el objetivo de recibir apoyo a través de funciones complementarias a la escuela, ejercidas por grupos formados por los destinatarios (o mejor dicho, sus padres) o por miembros de la comunidad en general.

Algunos de estos grupos voluntarios son bastante comunes en muchas escuelas urbanas de nuestro país. Puede tratarse de una-cooperadora escolar, asociación de padres o de madres, grupos de apoyo. o ayuda a la escuela (edificio, equipamiento, material didáctico, etc).

La posibilidad de orientar el aspecto productivo de la escuela hacia este tipo de relación escuela-comunidad podría pensarse a través asociaciones de padres agricultores, por ejemplo, que colaborarán en las tareas productivas. Pero para esperar un resultado eficaz en lo que se refiere al proceso de aprendizaje es necesaria una cierta integración de lo productivo en la escuela misma.

La existencia de este tipo-de asociaciones puede ser un primer paso para un compromiso creciente de la población o de los destinatarios con la escuela. Los mismos padres de alumnos (que también pueden, por otra parte, ser sujetos de la educación en programas para adultos), podrían colaborar en trabajos útiles y a veces imprescindibles para la

(73) Flood, Carlos y Tobin, Ana : op. cit. Cap. V.

escuela, tales como la construcción de edificios, provisión de materiales, maquinarias e insumos; incluso poniendo tierra a disposición de la escuela para sus actividades educativo-productivas.

La existencia de estos grupos puede brindar una oportunidad para que muchos padres agricultores realicen una experiencia de trato con aquellas agencias gubernamentales que ofrecen servicios o apoyo financiero (Ej: INTA, AA y EE, Bancos, etc). Esta practica, que forzosamente será grupal, hará trascender la función de la escuela como proveedora solamente de un proceso formalizado de enseñanza-aprendizaje cuyo actor es el niño, El sujeto activo podría ser en ese caso el propio grupo familiar del alumno. Nos encontraríamos, embarcados en una modalidad activa de capacitación con indudable impacto comunitaria. Hasta tal punto que pareciera exceder esta cuestión de nuestra clasificación de formas de relación escuela-comunidad, para transformarse en algo más parecido al modelo expuesto en 6,

3. Pareciera haber una distinta consideración de esta relación si se enfatiza la relación escuela-comunidad como contenido de la enseñanza.

¿De qué forma? Por ejemplo, cuando la comunidad participa en la preparación del curriculum (14).

(14) Lucarelli, Elisa: op. cit. y en el Cap. III de esta publicación.

En general, cuando se produce una incorporación de contenidos significativos para los destinatarios (15). No se trata solamente de contenidos Útiles en el sentido de instrumentales, sino más bien que los contenidos se encuentren formulados desde la perspectiva de los intereses, necesidades y problemas reconocidos por los propios destinatarios.

Una forma de considerar esta perspectiva es la incorporación de contenidos que vinculen el mundo del trabajo productivo con la escuela. Esto requerirá de una disminución proporcional en los contenidos de tipo más bien academicista del curriculum. Permitirá desarrollar un vínculo más estrecho entre la escuela y todo aquello que resulta pertinente para la comunidad, particularmente para los destinatarios. Al mismo tiempo, contribuirá a dotar de mayor eficacia al trabajo productivo del campesinado.'

Es cierto, por otro lado, que una perspectiva de este tipo puede ser encarada en forma restringida en base a procedimientos paternalistas. Sería el caso de que los intereses, necesidades y problemas sean detectados por el agente externo de la experiencia escolar y transformados en contenidos mediante el empleo más o menos eficaz de técnicas

(15) En las escuelas de producción panameñas se ha buscado asegurar una relación entre lo que se aprende y el ambiente que rodea al colegio por medio de la colaboración entre el maestro y agentes de otras agencias gubernamentales (agricultura, salud, desarrollo comunitaria, electricidad, etc), con el fin de estructurar un programa de estudio y de trabajo que constituya una respuesta a las necesidades sentidas así como un medio para el desarrollo de nuevas actitudes y pautas de comportamiento. Esto se logra concretamente por medio del desarrollo de actividades productivas y un curriculum revisada para nueve grados. Para mayores detalles ver: LOURIE, Sylvain: "Production Schools and rural employment in Panama" Unesco. Paris. 1976.

pedagógicas, pero prescindiendo de la dinámica que les proporcionaría la participación de los interesados; por ejemplo, a través de una evaluación permanente de los resultados del proyecto.

En suma, un sesgo hincado en lo metodológico, para sin, una real participación de los interesados haría que la adecuación curricular al medio se torne en algo completamente abstracto, una elaboración mental efectuada por el especialista.

4. Una manera alternativa de pensar la relación que nos ocupa consiste en proponer la comunidad como modelo de organización, de comportamiento o como metodología.

En efecto, existen propuestas pedagógicas que se orientan hacia la superación de las relaciones autoritarias en la escuela mediante una organización de esta última en forma tal que reproduzca algunos aspectos del mundo de los adultos. Principalmente por medio de la participación en instancias democráticas centradas en tareas de organización interna de la institución, administración, limpieza, toma de decisiones, arbitrios disciplinarios, etc. Se supone que el ejercicio de diversos papeles por parte de los niños acrecentará la solidaridad y contribuirá a eliminar las consecuencias de la competencia propia de la enseñanza tradicional. Este "como si" en relación al mundo de los adultos ha sido con frecuencia considerado como un aprendizaje en sí mismo. En el caso de la escuela rural productiva parece factible aplicar un enfoque semejante basado en un "como si" productivo. Es decir, los niños se organizarían para producir.

Sin embargo, una cuestión a tomar en cuenta es que el "Como si" acarrearía una falsificación de la realidad que derivarla en un distorsionado proceso de aprendizaje. En efecto, si por ejemplo los niños participan en un "como si" productivo, si de hecho producen, pero se prescinde de la participación en un proceso de comercialización, o si esa comercialización no se ajusta aproximadamente a los estándares vigentes, el niño tendrá una visión distorsionada de la realidad. Otro ejemplo: si en el cálculo de costos-retornos no se computan los aportes en trabajo realizados por los alumnos. Otro: si el niño no participa directamente mediante el aporte de su trabajo y, en cambio, si lo hace un asalariado, se puede recaer en la tradicional escisión entre trabajo manual e intelectual.

Una de las modalidades posibles de este modelo comunitaria tiene en las propuestas pedagógicas una concreción primordialmente metodológica. Eso ocurre en aquellos casos en que se pone énfasis en el aprendizaje grupal, es decir, en el trabajo organizado en grupos, centrado en el desarrollo de una actividad específica y tendiente a priorizar la cooperación como medio de concretar esa tarea.

Este enfoque de la cuestión centrado en la metodología suscita los mismos interrogantes mencionados en párrafos anteriores, Su utilidad, y más que nada su compatibilidad, con la propuesta que nos ocupa, depende fundamentalmente de que la experiencia no se reduzca a un juego o práctica a verificarse exclusivamente en el interior de la escuela, erigida en un simulacro de la realidad, sino que opere efectivamente en función de esa realidad; en nuestro caso, realidad productiva.

5. A veces se habla de una proyección de la escuela hacia la comunidad, o de una participación de esta última en aquella, de manera muy restringida,,

Ea el primer caso, proyeccion de la escuela hacia la comunidad, puede hacerse referencia al desarrollo por parte de los niños de actividades extraescolares o extraprogramáticas. Seria en aquellos casos en que los niños hacen su experiencia en clubes, festivales o actividades de servicio hacia la comunidad.

La otra posibilidad consiste en el desarrollo de actividades por parte de asociaciones voluntarias de la comunidad en el edificio o predio escolar. En ambos casos la relación escuela-comunidad es limitada. En el primero, la comunidad (o los destinatarios) no aparecen claramente involucrados en la escuela, Además, no es la escuela en conjunto la que sale a la comunidad, sino sólo una parte de ella (algunos grupos de niños y, eventualmente los docentes), pero en forma escindida de las actividades regulares de enseñanza-aprendizaje,

En el segundo caso la participación de los agentes y destinatarios de la escuela puede ser nula.

6. Una modalidad corregida de las anteriores, : pero no contradictoria con ellas consiste en el desarrollo por 'parte de la escuela. de programas de mejoramiento o transformación de la comunidad. Por ejemplo, cuando Pa escuela opera como foco irradiador de programas de salud, de técnicas agropecuarias, de organización de los productores agrícolas locales, etc.

En estos casos la escuela cuenta con el aporte de la relación padres-hijos, como punto de partida para la irradiación. La escuela puede oficiar de intermediaria entre los intereses de los campesinos y los organismos oficiales, o tomar explícitamente en sus manos una parte de un programa de desarrollo más amplio que se encuentra a cargo de otras agencias y en colaboración con ellas.

Desde el punto de vista productiva autónoma, su papel mediador puede convertirse en una mera instancia rutinaria o burocrático-formal. Para ejercitar un papel *activo* y definido la escuela precisaría tomar en cuenta el juego de intereses que operan a nivel local, percibir claramente en qué aspectos constituyen expresión de intereses con relevancia global (éxtralocal) y qué papel juegan en todo esto los intereses de los destinatarios de la escuela productiva y qué posibilidades existen para contribuir a su articulación a través de organizaciones representativas.

Quizas la forma mas activa de compromiso con el medio sea aquella en que la escuela intenta "movilizar" a la comunidad (los destinatarios) a favor de sus problemas, necesidades e intereses. En este caso la escuela se hace cargo de una tarea que excede en mucho las que caracterizan a la escuela tradicional, sin por ello dejar de lado la función educativa.

Aquí se trata de una actividad educativa en sentido amplio, -no restringida al trabajo en el aula (16). La escuela participa de este modo en una suerte de proceso educativo comunitario por medio de su contribución a la articulación de los intereses de los destinatarios por medio de la promoción de distintos tipos de organización.

Esta tarea es sumamente compleja, Si bien en la práctica. este tipo de proyectos parece limitarse a la irradiación, no se restringe a la difusión a través del efecto de demostración, según ocurre, por ejemplo, con las actividades tradicionales de extensión. Si se incorpora a la discusión de diagnósticos, estrategias y programas a los propios interesados (destinatarios), se supera el esquema de propuesta externa-aceptación o rechazo de la comunidad.. La propuesta deja de ser externa para constituir un producto negociado de los intereses o perspectivas en discusión. Es además, una metodología de trabajo que obliga a ir mas allá de una discusión de estrategias para arribar a la búsqueda de caminos viables para concretar lo que se discute. Por ejemplo: no se trata de proponer una técnica de producción para que la adopten aquellos productores que se interesen en ella más o menos espontáneamente, sino que, además, debe existir un análisis, crítico

(16) Esta función educativa general.0 comunitaria no debe ser propiciada en detrimento de la educación de los niños sino que ambas funciones deben complementarse en una misma tarea.

Lourie (op. cit) denomina a esto como educación "abierta" en 'cuyo caso la Escuela de Producción de Panamá involucra entre sus actividades programas de salud, construcción, agricultura, etc, a cargo de diversas agencias gubernamentales, Un verdadero programa de capacitación para toda la comunidad, con participación de adultos y niños ajenos a la escuela. Puede extenderse a cursos sobre teneduría de libros, redacción de informes, redacción de correspondencia, innovación tecnológica, etc.

sobre la supuesta bondad de la técnica propuesta y su viabilidad para la mayoría de los productores o para las distintas categorías de estos. Podrían encontrarse otros ejemplos en cuestiones tales como propuestas de organización, concentración parcelaria, cooperación productiva y/o comercial, programas de salud, programas para adultos en general: re-alfabetización de adultos, capacitación fuerza de trabajo familiar; de mano de obra general, especialmente en áreas con cultivos industriales,

Los distintos grupos de la comunidad desempeñan un papel en relación con la escuela, cualquiera sea el tipo de relación escuela-comunidad (17). Ese papel puede ser más o menos activo o pasivo, según sea el caso, pero su presencia está asegurada por su sola existencia, por la definición misma de comunidad. Pero al hablar de relación escuela - comunidad consideramos como más deseable la participación activa de los destinatarios (organizados de alguna forma) en el desarrollo y funcionamiento de la escuela productiva. Este es un presupuesto inseparable de nuestro enfoque.

Sin embargo, este principio, que resulta bastante claro en el papel, no lo es tanto en la realidad. En efecto, si sólo distinguimos grupos de la comunidad y grupos de destinatarios, ya nos encontramos con diversas combinaciones posibles -que pueden incidir sobre el proceso de formación de la escuela.

La participación de grupos "de la comunidad" puede significar

(7) Ver, por ejemplo, los casos definidos en los puntos 2 y 5.

que la escuela productiva termine operando en función de necesidades ajenas a los grupos señalados como destinatarios. Puede incluso contribuir indirectamente a lesionar seriamente los intereses campesinos (Ej: una escuela productiva que a través de su propia producción compita con la producción, familiar campesina).

Existen otro tipo de situaciones que deben ser clarificadas en relación con cada experiencia escolar-productiva en particular, y que también tienen que ver con la relación escuela-comunidad. Existen, por ejemplo, decisiones que deberán tomarse en cuanto a si conviene que la escuela opere prioritariamente con grupos voluntarios existentes o si es mejor favorecer el surgimiento de otros nuevos; o una combinación de ambas estrategias.

Esta discusión no es superflua, ya que la escuela; especialmente en el tipo 6 de relación con la comunidad, se encuentra en posición de estimular o inhibir procesos de formación de grupos que expresen los distintos intereses en pugna, tanto sea en todo cuanto se refiere a lo propiamente educativo, como así también con relación a cuestiones de otro tipo. Ello dependerá por supuesto, del grado de ingerencia de la escuela en estos asuntos.

Sin embargo, en la medida en que la escuela productiva pretenda favorecer el desarrollo de actividades productivas, comerciales y otro tipo de acciones que impliquen cierto grado de participación de los destinatarios en el proceso de toma de decisiones, la escuela deberá necesariamente contribuir a transformar la operativa habitual de los grupos naturales de la comunidad para orientarlos en un sentido más instrumental. También es posible, centrar este proceso en la formación

de grupos "ad hoc", creados al efecto de desarrollar actividades específicas. Por ejemplo: frente al problema de efectuar el estudio del contexto y elaborar la propuesta educativo-productiva, se reúnen los propios interesados y desarrollan esa tarea en común. La definición de un problema en común y la búsqueda de soluciones constituye un ámbito propicio para el desarrollo de organizaciones permanentes de participación directa de los destinatarios en la escuela productiva y eventualmente, en procesos más amplios de transformación productiva, comercial, etc.

En relación con la formación de grupos de destinatarios pueden obtenerse mayores especificaciones en la medida en que se definen las actividades de las escuelas y los pasos necesarios para concretarlas en forma regular, Si se toman en cuenta algunas de las actividades posibles, se puede pensar en la formación de algunas de los siguientes grupos :

- a) Grupos de padres y maestros para la realización del estudio del contexto y la elaboración de una estrategia a partir del mismo (ver punto estudio de la comunidad).
- b) Formación de grupos de padres y maestros para el desarrollo de un curriculum para la escuela y para, definir las restantes actividades de la escuela (18),

(18) Tanto en a como en b puede ser conveniente incorporar algún **tipo de** representación profesional de los sectores sociales involucrados en la experiencia Ej: organización campesina o de' asalariados rurales .

- c) Formación de grupos de padres productores y/o asalariados rurales a fin de encarar las tareas productivas y comerciales de la escuela y eventualmente la organización de actividades relacionadas más directamente con la producción familiar o de grupos de productores o con actividades de los asalariados. Este tipo de organizaciones deberá encarar otras cuestiones que en determinados contextos pueden, ser muy importantes, como sería el caso del desarrollo re-nológico, el aumento de la productividad de los minifundios, la formación de cooperativas, la capacitación, el crédito, etc. Sobre la base de la discusión surgida en estos grupos e incluso como tarea explícita de esos mismos grupos puede derivarse la programación de actividades educativas dirigidas a la educación general. o a la capacitación de adultos como actividades propia de la escuela productiva.
- d) Formación de grupos en base a alumnos, tanto en relación con las tareas desarrolladas dentro de la aula y la escuela, realizadas en función del proceso de aprendizaje, producción y la gestión de la escuela productiva en general, como así también aquellas referidas más bien a la proyección de la escuela sobre las familias de esos mismos alumnos y aquellas de otros sectores igual o más desvalidos que los propios destinatarios.
- e) En forma independiente o complementaria al punto anterior es posible y deseable contribuir a la formación de grupos juveniles en torno de actividades específicas que tengan relación con sus propias inquietudes, intereses, necesidades, etc. Este tipo de grupo podría servir para redefinir

el papel de La escuela en función de cada comunidad concreta y posibilitaría el desarrollo de actividades que tengan por objeto cubrir las necesidades educativas (y aun productivas] de una población desatendida por el sistema educativo. La formación de estos grupos podría estar dirigida a producir el reenganche al sistema (aunque sea en su versión no formal) de desertores escolares de distintas edades. La definición del tipo de oferta educativa factible para estos grupos puede dar lugar a un buen número de alternativas.

El desarrollo de este tipo de actividades por parte de la escuela productiva deberá ser necesariamente compatibilizado no solo con las que se orientan hacia la educación del niño, que juzgamos prioritaria en nuestros modelos, sino además con el tipo de tareas que puedan surgir a partir de los programas de adultos que figuran en c.

f) Otro tipo de agrupamientos complementarios pueden dar lugar al desarrollo de programas concretos que expresen la relación escuela-comunidad. Pensamos en el desarrollo de actividades centradas en formas específicas de capacitación [artesanal, agroindustrial, comercial, etc), en programas de mejoramiento comunitaria centrados en cuestiones atinentes a salud, higiene, vivienda, nutrición, etc.

Consideramos que el desarrollo de éste tipo de programas será mas o menos prioritario, según sean las características objetivas de cada comunidad y el tipo de necesidades sentidas que expresan sus miembros,, A partir de este tipo de consideraciones pueden surgir un sinnúmero de grupos instrumentalmente orientados.

Por las mismas razones ya señaladas en trabajos anteriores los modos de operar de la escuela rural productiva en relación con la comunidad deben ser concebidas en términos realistas (19). En la actual. situación del sistema educativo --decíamos en ese texto-- no parece razonable esperar una acción sistemática y concertada de tipo global en la línea que proponemos. Pareciera como más factible que la escuela rural productiva, aún cuando tenga el respaldo institucional de una institución oficial (mas probablemente en el orden local) o privada, de hecho sea impulsada por la acción de maestros relativamente aislados, en forma concertada con los destinatarios o con la comunidad en general., Quizás fuera más correcto afirmar que la unidad activa de la propuesta es la escuela, no siempre conectada con el sistema educativo (del cual en el mejor de los casos podrá esperar algo así como apoyo moral) en cooperación con los destinatarias o parte de ellos.

Una forma de evitar los problemas que derivarían del aislamiento de la experiencia microeducativa es la constitución de "núcleos escolares" o "centros". El trabajo combinado de diversas escuelas con un núcleo central permitiría por un lado asegurar un mayor respaldo institucional y por otro, lograr' un mayor impacto regional, irradiación sea en lo que respecta a los resultados educativo-productivos formales 'obtenidos, como en la educación de la comunidad en sentido amplio (lo-gros de tipo organizacional, mayor tecnificación, trabajo con adultos en general, etc).

(19) Flood, Carlos y Tobin, **Ana : op. cit.** pág. 107-112,

CAPITULO II

MODELOS DE ESCUELA RURAL PRODUCTIVA

1. Definición y funciones de los modelos

Uno de los principales objetivos de nuestro estudio es el de **sarrollo de modelos** de escuela productiva que sirvan para superar o complementar la escuela primaria en áreas campesinas. Por modelo entendemos la tipificación de los atributos fundamentales. de cada alternativa general de escuela. Los tipos resultantes 'que hemos. seleccionada resumen las propiedades que teóricamente estimamos habrán de tener estas alternativas generales, a las cuales denomi namos "modelos básicos"^{tp}. El modelo es más que nada un recurso me- todológico que permite ordenar los rasgos, salientes de cada tipo principal de escuela más o menos posible..

Mediante ese ardenamiento puede sistematizarse gran parte de" la reflexión acerca de los distintos modos en que podría concre- tarse la experiencia escolar-productiva, Pero los tipos propues- tos no derivan solamente de reflexiones acerca de que caracterís- ticas debiera tener la escuela productiva, sino que además debe considerar que factores determinan la viabilidad de la escuela productiva; Ejemplo: tipo de destinatario; modo de relación escue la-contexto social; tipo de ordenamiento productivo de la escue- la; etc.

En un trabajo anterior hemos descripto las dos funciones principales de la escuela productiva (21) :

- . la producción
- . el proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo formal

A la definición convencional de escuela como ámbito en el que tiene lugar una modalidad sistemática de aprendizaje, añadimos como nota fundamental el que dicho proceso se verifique en forma combinada (integrada) con una actividad productiva, orientada en lo posible hacia el mercado.

Estas dos funciones --enseñar y producir-- aparece en una primera aproximación, como objetivos institucionales de la escuela productiva. Ahora bien, esos dos objetivos pueden combinarse de distinta; maneras. El *carácter* escolar de la institución puede hacer pensar que es más importante el componente educativo, pero la faz productiva es, por otra parte, la diferencia específica entre la escuela productiva y la escuela rural convencional,

En términos teóricos el equilibrio entre las funciones educativas y las productivas está asegurado porque el trabajo productivo es en sí mismo educativo. Pero la puesta en práctica de esta síntesis educativo-productiva probablemente suscite dificultades -que impliquen diferentes combinaciones o "grados" en el enseñar y el producir, sobre todo en cuanto a esta última función.

(21) Flood, Carlos y Tobin, Ana: op. cit. Capitulo V.

En efecto tomando en cuenta las restricciones con las que seguramente trabajaría un instituto educativo de este tipo, resulta conveniente pensar modelos a partir de los "grados" en que aparecen cada una de las funciones y sus combinaciones posibles.

Si atendemos a los "grados" de lo educativo y de lo productivo, Surgen las siguientes preguntas :

- a) ¿La incorporación de lo productivo dentro de este tipo de escuela, admite grados?; ¿Hasta dónde es verdaderamente producción si los resultados de la explotación no están orientados hacia el mercado, a la creación de un excedente y a la maximización de una ganancia?
- b) ¿Hasta donde una producción restringida, sólo orientada al mercado en forma limitada, o no estándolo de manera alguna, es realmente "educativa"?
- c) ¿En qué medida es compatible la búsqueda de una eficacia productiva con la aspiración a una eficacia educativa? .

Estas preguntas constituyen el hilo conductor; para las reflexiones desarrolladas en este capítulo. Es probable que las respuestas sólo puedan hallarse en la práctica educativo-productiva misma. Sin embargo, "las preguntas pueden servir para ordenar nuestras interrogantes en torno a los modos en que se combinan en cada modelo **los mencionados** "grados" de lo productivo y lo educativo.

El punto de equilibrio entre educación y trabajo productivo se logra basando la enseñanza en un proceso de producción completo. Pero, de hecho, pensamos que la escuela productiva habrá de

operar dentro de un marco que probablemente restrinja las posibilidades de desarrollar tareas verdaderamente productivas; principalmente debido a la existencia de limitaciones en la disponibilidad de recursos productivos de todo tipo {tierra, capital, mano de obra adulta, crédito, etc).

La disponibilidad de tierra productiva (apta) en magnitud suficiente, por ejemplo, plantea desde sus inicios una seria dificultad para la escuela productiva. Los recursos financieros necesarios para adquirir un predio suficientemente extenso como para desarrollar una experiencia económicamente rentable, sumado a las inversiones imprescindibles para su puesta en producción, y a los gastos o inversiones necesarios para realizar las restantes operaciones propias de una escuela, son cuestiones que permiten poner en duda la utilidad de formular una sola propuesta "de máxima". Por el contrario, parece más conveniente desarrollar modelos alternativos que estimulan la reflexión sobre bases ciertas.

En general, es altamente probable que una escuela productiva que atienda a una población de bajos ingresos cuente con recursos escasos. Por lo tanto, es posible que surjan de hecho combinaciones diferentes según sea el peso relativo de la actividad productiva en cada establecimiento. Atender a este tipo de variaciones es también un objetivo central en el desarrollo de modelos,

No: sólo la variable disponibilidad de los recursos sugiere alternativas para los modelos, También es necesario considerar que los intereses y problemas son diversos para cada tipo de destinatario. La consideración de los problemas e intereses específicos de cada grupo social puede afectar la pertinencia de los contenidos mismos que se transmiten en la escuela. Por ejemplo, el tipo de tecnología al cual tiene acceso habitualmente un pequeño

productor no es el mismo que en el caso del mediano productor. Es más probablemente que **en este último** caso gran parte de los contenidos del proceso de aprendizaje estén centrados en la transmisión de tecnología que de hecho resulta útil y accesible, o sea visualizada como factible de ser empleada cotidianamente en la propia explotación. En el caso del pequeño productor, el tipo y magnitud de los problemas y necesidades hacen necesario que el proceso educativo sea focalizado en la escasez de recursos disponibles en las oportunidades existentes en el 'contexto productivo inmediato y en la remoción de obstáculos con vistas al logro de condiciones más propicias para la defensa de los propios intereses.

El equilibrio entre la función productiva y la educativa es un objetivo institucional que es necesario conservar, hacia el cual debe tender en forma creciente la escuela rural productiva. Pero las limitaciones señaladas 'en párrafos anteriores nos impulsan a pensar en propuestas intermedias que permitan generar al 'menos formas parciales o compensadas de equilibrio, tendiendo a completarlo--gradualmente a través de la práctica misma.

Existe el peligro de entender el concepto de trabajo productivo como la ejercitación o trabajo práctico que corresponde a una determinada metodología de aprendizaje. Sin embargo, en el contexto de nuestro proyecto no parece válido condicionar en forma absoluta la función productiva a la de enseñanza-aprendizaje, porque la innovación pedagógica se encuentra en este caso asentada sobre la incorporación de tareas productivas a la escuela. Por el contrario, las alternativas que proponemos ocurren, en todo caso, a partir de opciones dadas (a priori) en torno de las funciones productivas.'

Si bien la definición de los modelos se hace a partir de alternativas productivas, debe tomarse en cuenta que cronológicamente es posible que el desarrollo concreto de experiencias de este tipo-tengan lugar a partir de una realidad educativa dada (muy probablemente La escuela. rural tradicional), en base a un proceso de enseñanza-aprendizaje formalizado en base a determinados métodos y técnicas 'relativamente convencionales. A partir de esa realidad se procedería a incorporar la producción como actividad de la escuela y a modificar o substituir el esquema pedagógico empleado.

2. Los modelos básicos

. En trabajos anteriores hemos definido las formas en que se vinculan el aspecto educativo con el productivo dentro de la escuela rural productiva. Con el fin de pensar modelos básicos para nuestra propuesta escolar nos volvemos a preguntar : ¿Cuál es la relación educación-producción?

La función de enseñar aprender en cierto sentido está determinada por la. función de producir, ya que la producción es en nuestro proyecto algo así como una condición previa para desarrollar cierto tipo de aprendizajes orientados hacia una mayor interacción de trabajo manual-intelectual y de estudio-trabajo. Por tanto, definimos alternativas de escuela rural productiva a partir de la función productiva porque esta última permite discriminar mejor las principales formas concretas que podrían asumir las. experiencias institucionales de este tipo.

Contrastando con las variantes posibles en el aspecto productivo, la propuesta pedagógica se presenta, en cambio, como una función relativamente constante en sus características para cada tipo posible de escuela. Las variantes serían, en este caso, más que nada, de énfasis. En efecto, la propuesta pedagógica es más o menos común a los distintos modelos posibles, basada fundamentalmente en la integración y puesta en práctica de los siguientes conceptos: integración estudio-trabajo; cooperación; desarrollo de contenidos a partir de una pedagogía activa; participación y autogestión; trabajo grupal disciplinado y solidario; flexibilidad en el ejercicio del rol docente.

Como condicionantes externos de la propuesta productiva podemos reconocer una serie de factores, tales como las restricciones ecológicas, las características de la estructura global en la región y en el área, la disponibilidad de recursos e insumos productivos, las características del mercado y del 'proceso de comercialización, etc. A fin de simplificar el desarrollo de los modelos iniciales, sin embargo, hemos escogido dos criterios centrales, quedando aquellos factores como condicionantes de la puesta en marcha de experiencias educativo-productivas localizadas. Los criterios centrales son :

- a-. De que modo se incorpora la producción.
- b- Magnitud de la misma.

Los modelos básicos que resultan de tomar en cuenta ambos criterios son los siguientes :

- I. Escuela productiva sin predio propio y con régimen de alternancia.
- II. Escuela productiva con predio e inversiones propias en escuela no rentable.
- III. Escuela productiva con predio e inversiones propias en escuela rentable.
- IV. Escuela productiva con predio e inversiones propias en escuela no rentable y con régimen de alternancia.
- V. Escuela productiva para campesinos del tipo asalariado.

En todos los modelos aparecen distintas formas generales de vincular la función educativa con la productiva. En el modelo I la carencia de tierras hace necesario apelar a un tipo específico de integración del estudio con el trabajo, en la cual la relación se verifica a través de la complementación entre escuela y hogar campesino. La escuela desarrolla una actividad que tiene su contraparte en el trabajo productivo desarrollado por el niño en su hogar, Esta alternativa exige la incorporación de una metodología específica, del tipo "de alternancia", sobre la cual existen experiencias en nuestro país en el ámbito de la enseñanza media (22).

(22) Se trata de las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), desarrollada por la Asociación para la Promoción de Escuelas de la Familia Agrícola (CAPEFA), con sede en Reconquista, Santa Fe, Sin embargo, debe aclararse que las referencias hechas en el texto a los modelos I y II no se refiere a específicamente a las EFA.

En el caso I la magnitud de recursos e inversiones productivas es nula, Si, era cambio, comparamos II y III, aparecen diferencias que no son meramente de grado, En II no podemos hablar de escuela productiva en sentido pleno, ya que la producción no está orientada fundamentalmente al mercado. La magnitud de recursos disponibles (entre otros la dotación. de tierras), las inversiones realizadas en el predio y los recursos financieros operativos son escasos, o, al menos, insuficientes para encarar una modalidad productiva o una escala susceptible de ser rentable,

Pudría mencionarse la categoría II como Pa de más fácil aplicación, habida cuenta de la escasez de tierra y capital que padecen los sectores agrarios de escasos recursos y además en razón del alto valor de Ea tierra de **que necesitaría disponer una** escuela rural productiva en escala rentable. Un ejemplo del modelo básico II es la escuela-huerta. Cl sea un tipo de escuela productiva (en sentido restringido), que incorpore ciertas expresiones limitadas del trabajo rural, a partir de cuyo producto se puedan paliar las necesidades de% comedor escolar o las necesidades de los padres de los alumnos o, en el mejor de los casos, que sirva para autofinanciar algunos tramos parciales de la actividad escolar.

Por otro lado, la escuela-huerta servirla para desarrollar un "como si" pedagógico que *replique* **parcialmente** la actividad productiva normal en la zona para la población adulta, en forma combinada con los componentes de nuestra propuesta pedagógica, particularmente la cooperación, el trabajo grupal. y las autogestión

El modelo, básico III cuenta, por definición, con los recursos e inversiones necesarios para operar como empresa rentable. Constituye un tipo de escuela estructurada no sólo en función de criterios de eficiencia pedagógica, sino además en base a criterios de eficiencia productiva,

El modelo básico IV es la combinación de I y II. Con respecto a estos últimos tiene la ventaja de no limitar el desarrollo de la cooperación en torno a la actividad productiva familiar únicamente; brinda la posibilidad de 'ejercitar el trabajo solidario fuera del núcleo familiar y 'de participar en la gestión productiva sin la interferencia potencial de una estructura familiar, eventualmente autoritaria, sobre la cual poco influjo tendría la escuela.

Pero por otra parte, la escasez de recursos productivos en la escuela hace menos "real" el tipo de actividad productiva desarrollada en el establecimiento. Compensando en cierta medida, esta limitación, la actividad productiva desarrollada por la familia campesina, y trabajada pedagógicamente por medio de la alternancia, permitiría tener un referente productivo "real" que posibilito superar los límites del "como si" productivo que tiene lugar en la escuela.

Por último, el modelo básico V plantea problemas muy distintos a los modelos anteriores. En este caso el alumno carece de toda vinculación con una explotación "propia": sus padres trabajan en explotaciones ajenas, sobre las cuales sus posibilidades de tomar decisiones productivas son escasas o nulas. Aquí, pareciera que la pedagogía desarrollada en sus manifestaciones concretas dependerá de las metas que se pretenden lograr a través de la escuela, fundamentalmente el tipo de "salida" que se pretende para el destinatario. A título de ejemplo, podríamos mencionar dos tipos de salida clasificable como "productiva":

la capacitación de mano de obra relativamente más preparada con vistas al abastecimiento del mercado de trabajo local o regional;

la capacitación de futuros productores en aquellos casos en que el acceso a la 'tierra y demás recursos productivos aparezca como factible, a través de un plan de colonización, de reforma agraria, etc.

Otro tipo de salida no descartable desde el punto de vista teórico, es la capacitación, de mano de obra para potenciales migrantes (emigrantes). Pero esta alternativa escapa a los límites de nuestra propuesta.

Finalmente, es necesario destacar que la categoría "asalariado" pocas veces permanece en las áreas rurales en sus formas puras a lo largo del tiempo, o sea que lo más probable es que este modelo tenga como beneficiario a las categorías de asalariados puros y a los semiasalariados. No es *fácil*, además, fijar un límite al acceso para algunas de las restantes categorías campesinas. Tampoco resulta claro cual es el referente productivo que corresponde a este modelo.

3. Criterios para la especificación de los modelos básicos

En este punto pretendemos definir algunos criterios generales; que nos permitan señalar las principales opciones posibles para cada modelo. Designaremos a estos criterios del siguiente modo :

- a) Inserción regional-local
- b) Organización de la producción
- c) Peso relativo de los participantes en la experiencia
- d) Peso relativo de la actividad productiva en comparación con la actividad pedagógica
- e) Escala

3.1. Inserción regional-local

El tipo de inserción en la región constituye un factor determinante del desarrollo de la escuela productiva. Entre los condicionantes posibles seleccionamos tres, debido a que constituyen los tres factores principales sobre los cuales tendríamos control en la propuesta de escuela rural productiva. Ellos son :

- a) Tipo de producción
- b) Tipo de destinatario
- c) Tipo de relación escuela-comunidad

Tanto el tipo de producción elegida como el tipo de destinatario de la escuela, o sea el actor de este proceso educativo-productivo, determinan variantes en los modelos básicos. El tipo de producción elegida tiene consecuencia directa sobre el tipo de escala adoptada para los distintos factores productivos que intervienen en la explotación (requerimiento de tierras e inversiones, según monto y tipo, por ejemplo), sobre las modalidades de organización de la producción que se adopten dentro de la explotación (división interna del trabajo, por ejemplo), sobre el tipo de propuesta curricular que se desarrolle, etc.

El tipo de destinatario plantea, a su vez, alternativas específicas **para** cada modelo y posiblemente ciertas incompatibilidades. Por ejemplo : no es factible proponer un sistema de alternancia productiva para hijos de asalariados puros; sí para hijos de pequeños productores puros, (23)

También es importante definir las condiciones en que cada modelo aparece como más factible y que tipo de requisitos curriculares supone. Por ejemplo o un sistema de alternancia aparece ~~como~~ más factible de ser desarrollado con una población del tipo productor puro; los requisitos curriculares para una población de medianos productores parecieran estar particularmente orientados hacia una, variante de carácter irradiativo, centrado en la capacitación y en la difusión de innovaciones tecnológicas. Otro ejemplo : una escuela productiva destinada a población asalariada deberá basar el curriculum en un "como sí productivo" y posiblemente darle un enfoque del tipo de "capacitación".

Un tercer criterio para tomar en cuenta, complementario de los anteriores, se refiere más al nivel local, y es la relación escuela-comunidad, Aquí se retorna el tipo de destinatario, no tanta como categoría social genérica, sino más bien como referencia a una población determinada y localizadas en el espacio.

Este tercer criterio se expresa fundamentalmente en los tipos de servicios 'prestados por la escuela a la comunidad. Como primera aclaración es necesario destaca; que el proyecto de

(23) Esta incompatibilidad se refiere a la alternancia en los aspectos productivos de la pedagogía, por cuanto la familia asalariada no posee una explotación propia en donde, concretamente- sea experiencia productiva del niño.

escuela productiva está centrado en la categoría 'población escolarizable de 6 a 14 años'. Sin embargo, esto no quiere decir que la escuela no busque desarrollar modalidades que abarquen actividades complementarias. En ese sentido se pueden sugerir las siguientes variantes :

- . escuela productiva restringida a población campesina en edad escolar primaria (6-14 años de edad).
- . escuela productiva cuya actividad se hace extensiva a los padres de los alumnos.
- . escuela productiva cuya actividad se hace extensiva a otros destinatarios de la comunidad (escuela productiva 'abierta').

La clasificación presentada muestra grados de apertura en las actividades de la escuela hacia la comunidad. Pero es necesario tomar en cuenta que esa apertura está definida en función del alcance de las actividades mismas. Lo cual no quiere decir que una escuela concentrada Únicamente en los alumnos en edad escolar esté "cerrada" a la comunidad.,

El grado de apertura tiene en este caso un significado diferente, pues califica más bien a la forma en que se desarrolla la actividad escolar. Es más, diríamos que una escuela puede incluso ser abierta en términos de actividades (ej: alfabetización de adultos) sin por ello canalizar las inquietudes concretas de los miembros de la comunidad ni permitirles mayor participación en la experiencia; en cuyo caso se trataría de una experiencia relativamente cerrada debido al modo en que encara su tarea. Quiere decir que la inclusión de un mayor número de servicios para un mayor

número de destinatarios de distinto tipo no implica necesariamente que la escuela estreche sus lazos con la comunidad.

El tipo abierto puede ser estructurado a partir de las actividades escolares mismas. Un ejemplo de esto sería el trabajo de extensión orientada hacia los padres por vía indirecta, a través de Pos contenidos recibidos diariamente por el niño en la escuela por la participación de los padres en la actividad escolar destinada a sus hijos o por medio de un modelo de alternancia.

-Las actividades de la escuela que pueden servir como concreción de una modalidad abierta son muy diversas. Las siguientes nos dan una idea de algunas funciones que ella puede desarrollar en un área determinada :

- . educación primaria para niños en edad escolar
- . educación (o capacitación) de los padres
- . educación de adultos de la zona en general
- . educación de niños y jóvenes desertados del sistema

Muchas de estas funciones pueden ser desarrolladas como actividades autónomas. o como más o menos ligadas al carácter educativo-productivo del establecimiento. Un ejemplo sería el desarrollo de la actividad de enseñanza o capacitación de los padres como complemento (incluso como *auxiliares*) de la educación productiva de Pos hijos, o de ciertos adultos en relación con otros. Las posibilidades que se abren son diferentes, según se trate del desarrollo de uno u otro de los modelos básicos que hemos presentado..

La escuela productiva de tipo abierto tendería a desarrollar actividades complementarias con adultos y con niños, sobre la base de una aplicación (mayor cobertura) y un mejoramiento (mayor calidad y pertinencia) de la educación general impartida, por un lado, y a través de la extensión de conocimientos útiles para la vida rural cotidiana de los destinatarios, por el **otro**,

La incorporación de los campesinos adultos como sujetos de educación en la escuela productiva implicaría el desarrollo de actividades educativas no formales orientadas, por ejemplo, a :

- i) Realfabetizar y/o completar un mínimo de educación general en la población campesina.
- ii) Resolver, o al menos identificar y plantear *correctamente*, los problemas y los intereses relacionados con la producción y comercialización de origen campesino.
- iii) Aumentar su nivel de organización.

En lo que respecta a los dos últimos puntos los objetivos específicos de la escuela rural productiva debieran encuadrarse en un programa más amplio, tendiente a :

- ii) . Identificar carencias básicas en recursos productivos, tales como tierra, capital, tecnología, etc, por parte de la población campesina.
- . Definir los modos de aumentar la disponibilidad de recursos productivos.

- . Promover la transmisión de tecnología adecuada a las características de las explotaciones campesinas del lugar y, principalmente, a los recursos de que disponen.
- . Promover la búsqueda de los medios para elevar los niveles de producción y productividad sobre la base de los recursos productivos disponibles y otros que se puedan obtener en un plazo razonable.
- . En forma paralela al proceso mencionado en el punto anterior, buscar la forma de disminuir significativamente los costos de producción del campesinado.
- . Definir formas de comercialización más eficientes en beneficio de un mayor ingreso para el propio grupo campesino.

iii) Generar organizaciones que tiendan a :

- . Favorecer una mayor participación del campesinado en diversas cuestiones que le afectan directamente y de las cuales es habitualmente excluido.
- . Favorecer un mayor poder de negociación de los campesinos del área en relación con otros grupos de interés.

- . Favorecer la concreción de formas asociadas de producción que maximicen la actual disponibilidad de recursos productivos de la población campesina en función de una mayor productividad y menores *costos*, así. como de mejores condiciones de trabajo.
- . Favorecer la organización de formas asociadas de comercialización que aseguren un mayor ingreso-económico para la población campesina.
- . Capacitación en la gestión empresarial-cooperativa y, en general, en la toma de decisiones de tipo productivo-comercial.
- . Eventualmente podría complementarse el punto anterior con una capacitación orientada hacia la creación de pequeñas industrias complementarias de un núcleo productivo-comercial en manos de los propios productores campesinos.

Algunas de estas actividades, para tener visos de concreción. debieran quizás ser enmarcadas dentro de programas de transformación y desarrollo de un área geográfica relativamente más amplia en cuyo caso la escuela podría operar como foco irradiador del cambio a través de la movilización de los intereses de la comunidad y, particularmente, de los destinatarios. Pero la ausencia de condiciones globales favorables para la realización de este tipo de programas de transformación, sobre todo encarados en función de las necesidades del campesinado, hacen conveniente adoptar por ahora un punto de partida mucho más modesto, en el cual las diversas tareas que hemos adjudicado en las enunciaciones anteriores a la escuela productiva abierta no son más que objetivos finales de un largo y dificultoso proceso.

Todas estas variantes referidas a la acción de la escuela dentro de una comunidad plantean implícitamente la cuestión de las prioridades de acción de la escuela rural productiva. Estas prioridades están condicionadas primero por los recursos disponibles y por la flexibilidad institucional inmediata; pero además, la fijación de esas prioridades tiene directa relación con el tipo de participación de los beneficiarios en la puesta en marcha del proceso y en su evolución posterior.

3.2, Organización de la producción

3.2.1. Los modelos

Por organización entendemos aquellas formas pautadas de relación que se dan los actores de la escuela rural productiva para concretar los fines que se propone. Esas maneras de relacionarse cobran realidad en base a comportamientos que progresivamente se van institucionalizando y, por lo tanto, no son totalmente previsibles en un estudio como el que nos ocupa. Puede visualizarse a la organización a través de su origen y su evolución, pero también se la puede definir en base al organigrama resultante en un momento dado, es decir, como cristalización de conductas. Preferimos optar por un enfoque en que tal cristalización es sólo un momento en la vida de la institución y de los grupos que la conforman.

La organización de la escuela rural productiva es fundamentalmente el reflejo del trabajo productivo del establecimiento y del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario definir las principales pautas que estructuran las actividades productivas dentro de la explotación, según los distintos

tipos de agentes que participan en la experiencia y de sus roles (alumno, padres, docentes, personal administrativo, personal docente jerárquico, funcionarios externos a la escuela, técnicos o especialistas, etc.)

Cada modelo básico encara la actividad productiva de distinta manera. Desde el punto de vista organizativo la diferencia entre el modelo I y los modelos restantes {excepto el IV), descansa sobre el aspecto operativo y el uso del sistema de alternancia por parte del primero : para llegar al aspecto productivo en el I es necesario pasar por la empresa familiar. Esta última constituye el ámbito propiamente productivo de ese modelo. Por lo tanto, la incorporación de una práctica productiva dentro del esquema se hace más que nada desde una propuesta pedagógica específica : la alternancia. La organización de la producción en las formas puras de alternancia se focaliza en la misma organización familiar del trabajo : el hogar campesino, la **familia** en cuanto unidad de producción, con su propia distribución interna de responsabilidades y de poder, expresada en una división del trabajo familiar.

Los modelos II y III pueden presentar, en cambio, variaciones de tipo organizativo que tengan que ver más que nada con la forma en que se desarrolla el trabajo productivo dentro de la escuela misma y, sobre todo, de acuerdo con las diferencias en la escala de cada establecimiento.

La organización tipo II será probablemente más simple e indiferenciada que la III. La capacidad de autofinanciarse parcial, o totalmente difiere en forma marcada, y ello determina que los objetivos mismos de uno y otro modelo sean substancialmente diferentes.

Al no aspirar a la autosuficiencia productiva (al menos en el corto plazo) en II no se produce una división de trabajo tan signada por los requisitos productivos, incluso de maximización de la productividad. La limitación de recursos sesga el modelo más hacia un "'como sí" productivo con un predominio de las aspiraciones pedagógicas por sobre las metas productivas. Eso hace que el equilibrio del par estudio-trabajo se encuentre, desde el vamos limitado en sus posibilidades de hacerse realidad. Básicamente porque existirá un límite necesario [puesto por la escasez de recursos) a la eficacia económico-productiva : más simplemente; no es posible hacer de II una empresa agropecuaria (además de educativa} capaz de crear una ganancia.

En II existiría, por ejemplo, una huerta o animales para atender. La función básica y exclusiva de los cultivos y del ganado será el de constituir el "objeto" de una práctica pedagógica. Sólo subsidiariamente se aspira al aprovechamiento económico de la producción, porque la explotación no se encuentra montada para incorporarse al mercado en condiciones competitivas.

En el modelo básico III la cuestión organizativa pasa a primer plano, Porque al tratarse de una escuela productiva fundada sobre bases de eficiencia económico-productivas --no sólo pedagógicas-- aparecen, al menos desde el punto de vista teórico, desplegadas al máximo las potencialidades de nuestra propuesta.

En efecto, ya vimos cómo la "realidad" de **la** actividad productiva. es una condición necesaria para la realización efectiva del esquema pedagógico, que proponemos. Dentro del modelo básico III se dan todas las posibilidades para que la producción no sólo refleje lo que ocurre en el mundo de lo productivo (las relaciones de producción), sino además para que el establecimiento se

incorpore a la estructura productiva misma. Por lo tanto la pedagogía (el aprendizaje), se desarrolla desde el plano de las relaciones sociales-productivas. "reales" y no a partir de un juego de lo productivo.

Es necesario admitir, sin embargo, que esta incorporación del niño al mundo "real" sigue produciéndose desde su perspectiva de niño, y que por lo tanto no reproduce exactamente las características de la relación que los adultos tienen con el ámbito productivo. Esta distinción es crucial si no se desea exagerar las expectativas sobre el potencial pedagógico del trabajo productivo de los niños.-

3.2.2. Componentes capitalistas y cooperativos del modelo III

Volviendo al modelo básico III, podemos pensar en dos subtipos que difieren tanto en los objetivos como en los medios empleados para alcanzarlos.

- . la escuela productiva que emplea criterios predominantemente capitalistas para el desarrollo de sus actividades productivas
- . la escuela productiva asentada en un esquema de tipo cooperativo para desarrollar sus actividades productivas, (24)

(24) Flood, Carlos y Tobin, Ana : op. cit., Capítulo v.

En esta distinción entre dos modalidades puras de escuela productiva, resalta la centralidad que en esta clasificación adquiere el carácter productivo del establecimiento. Esto no supone admitir que la pedagogía empleada es totalmente indiferente en relación con la organización productiva 'de la empresa. Por el contrario, el desarrollo de los criterios empresariales de tipo capitalista hasta sus últimas consecuencias necesariamente pueden tender a desplazar los objetivos pedagógicos que componen nuestra propuesta.- La búsqueda de la eficiencia económica en los términos que usualmente definen a una empresa capitalista tendera a convertir en una formalidad el componente cooperativo de la propuesta pedagógica, ya que las modalidades de decisión convencionales para una empresa capitalista estarzan más orientadas hacia la centralización de estas últimas, la jerarquización de las posiciones administrativas del establecimiento, la consiguiente escisión entre los niveles de decisión y de ejecución (en el sentido de **trabajo directo**), los criterios usados para la-eventual incorporación de mano de obra asalariada al establecimiento, etc.

Como yavimos en una. publicación anterior la producción cooperativa constituye, en cambio, el ambito ideal para la concreción de la escuela rural productiva en cuanto propuesta educativo-productiva, de verdadera integración de estudio y trabajo (2 5) .

(25) En este estudio el término cooperación tiene dos acepciones: e-n todos los modelos se habla de Pa cooperación como uno de los núcleos centrales de la pedagogía a aplicar* otro significado de la cooperación, más restringido es aquel que hace referencia a una modalidad específica de organización para la producción y la comercialización agropecuaria, Esta modalidad aparece solamente como definitoria-de una alternativa de modelo en III. La oposición entre

Esto aparece bastante claro en aquellas especificaciones del modelo que suponen a la escuela como un servicio más dentro de una propuesta de desarrollo productivo global de familias campesinas, incorporadas unitariamente a una misma experiencia. Dentro de esta alternativa aparecen las mayores posibilidades de generar experiencias con plena participación de los destinatarios, basadas en una creciente autoconciencia de la propia cultura y en la confianza en las propias fuerzas a partir del carácter activo y cooperativo de la pedagogía empleada.

3.2.3. Algunas Limitaciones y peligros del modelo III (26)

La discusión ha tendido-hasta aquí a centrarse en los tipos puros que pueden derivar del modelo básico III. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta de que existe una gama de combinaciones, que en la práctica del modelo pueden implicar diferencias substanciales.

Tomemos por caso una escuela productiva organizada como empresa agropecuaria normal para la zona. Supongamos que se trate del modelo III, organizado de acuerdo a lineamientos capitalistas convencionales. En ese caso pueden existir importantes matices si

//. organización capitalista y cooperativa se plantea aquí sólo para simplificar la exposición. Las diferencias entre ambas formas es más aparente que real en algún sentido.

[26) Algunas de las limitaciones y peligros aquí enunciadas pueden aparecer en otros modelos.

se varía el tipo y peso del trabajo directo (e incluso del trabajo en el área administrativa) dentro de la empresa. Distingamos tres casos :

- . predominio de asalariados ajenos
- . predominio de familiares del alumno
- . predominio del trabajo de los niños.

Al *no* ser esta una clasificación *excluyente* **en** sus aperturas, debemos **admitir** que aparecen una serie de combinaciones alternativas y en cada una de ellas son diversas las posibilidades de desarrollar la pedagogía productiva en la línea-propuesta.

Las variantes que más pueden contribuir a obstaculizar el logro de los objetivos centrales de la escuela rural productiva son aquellas que impliquen la incorporación permanente de trabajadores directos y empleados administrativos; el empleo transitorio de **los** mismos es, en cambio, admisible, en tanto se justifique por el lado de los requerimientos estacionales.

Las dificultades que todo esto origina en el plano pedagógico tiene dos causas :

- a) el empleo de mano de obra asalariada para la realitación de tareas productivas refuerza la habitual escisión trabajo-intelectual y la de estudio-trabajo. EL empleo de asalariados puede contribuir a una diferenciación de tareas que vaya **más** allá de las necesidades del proceso productivo y que determine una consagración de la asimetría social en el interior de la escuela y a una desvalorización del trabajo directo.

- b) el empleo de ajenos para los niveles administrativos de la escuela puede dificultar o bloquear el acceso de los beneficiarios de la escuela a los niveles de gestión y de decisión.

Estas últimas observaciones nos permiten concluir que la pedagogía cooperativa es factible sólo en la medida en que no exista una delegación absoluta de funciones dentro de la institución. Lo mismo ocurre con la especialización de esas funciones, que sólo se justifica dentro de ciertos límites de eficiencia imprescindible para la empresa, ya que dicha especialización puede limitar la cooperación y la participación.

3.3 Peso relativo de los participantes de ha experiencia en las funciones productivas

El tratamiento de este punto es inseparable del anterior. Aquí se desea enfatizar la definición del peso relativo de cada actor de la experiencia en relación con las tareas educativo-productivas que se propone la escuela.

3.3.1, Papel de los padres

¿Qué tipo de participación tienen los padres en cada una de las funciones de la escuela (educativa y productiva)?

El modo de relacionarse de los padres con la escuela condiciona el tipo de integración de la producción con la pedagogía dentro de la institución. Una expresión clara de esta proposición son los modelos I y IV, en los cuales la actividad productiva es total o parcialmente desarrollada por la familia a la que pertenece el alumno, o sea en la explotación familiar. La escuela constituye más que nada un ámbito para gestar iniciativas en torno de la propuesta pedagógica dentro de la cual el aspecto productivo constituye primordialmente (en I, no así en IV) un contenido Temático.

En parte, esta proposición- es también válida para los casos II y III. Podrían pensarse dos alternativas polares; cada una de las cuales tiene un impacto diferente en II y en III, debido a la magnitud y calidad del proceso productivo que tiene lugar en ambas situaciones: (27)

- . Nula o limitada participación de los padres en el trabajo directo, en la gestión administrativa de la producción y en la toma de decisiones;

(27) En efecto, las consecuencias de la participación de los padres serán diferentes en todo sentido 'si se trata de una escuela-huerta que si se concreta en una escuela productiva en escala empresarial.

regular a mucha participación de los padres en el trabajo directo, gestión administrativa y en la toma de decisiones.

Esta alternativa da lugar a dos subalternativas :

- + Como explotación autónoma del desenvolvimiento productivo de cada familia.
- + Como producción que aporta a una empresa cooperativa de la cual forman parte las familias.

Para este último caso se podrían proponer formas intermedias para la incorporación de los padres, no necesariamente cooperativas, pero es muy probable que redunden en una relativamente mayor asimetría en las relaciones sociales de la empresa. Podría aparecer algún grupo o posición que ejerce el papel de "patrón", sea el docente, el perito en producción, los productores más aventajados, etc, frente a una mayoría de padres que sólo aportarían trabajo u otros insumos.

Es conveniente señalar que debido a la limitada disponibilidad de tiempo la participación de los padres en la producción de la escuela es por lo menos en alguna medida incompatible con las tareas productivas que desempeñan en sus propias explotaciones individuales. Esta situación sólo sería enteramente superable si la escuela formara parte de una explotación cooperativa del tipo III que abarcara a los mismos padres como miembros plenos de la misma.

¿Cuáles son los impactos posibles de este proceso educativo-productivo de la escuela rural productiva sobre las familias?:

- e los adultos pueden llegar a trabajar en tierras de la escuela o de la comunidad o en individuales ajenas, como tarea complementarla o integrada a la actividad escolar;
- . los adultos pueden acceder al conocimiento y/o adopción de nuevas técnicas de producción o gestión, recibidas de los extensionistas, los peritos o los docentes especializados (como fruto de la irradiación educativa proveniente de la escuela);
- . los adultos pueden llegar a semejante resultado por medio del aprendizaje realizado a partir de los niños mismos;
- . los adultos pueden incorporarse a un proceso de cuestionamiento de la estructura de tenencia y distribución de La tierra y de las modalidades de comercialización de sus productos; en etapas sucesivas pueden abrirse posibilidades para hacer efectivas las transformaciones necesarias en esos dos aspectos de la vida productiva;
- . en forma complementaria a este proceso, pueden proponerse cambios en la forma de administración de la producción, combinando los resultados de la reflexión en torno del problema de la tierra y de la comercialización de los productos, para llegar a propuestas concretas y viables, '

3.3.2. Papel de otros participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El peso relativo de los participantes en la experiencia educativo-productiva depende en cierta medida de la definición previa acerca de quienes son los sujetos posibles del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como ya hemos visto la acción de la escuela puede abarcar desde el niño hasta los adultos del área en general, pasando por los padres, los desertores del sistema educativo, etc.

El papel de los participantes en la escuela rural productiva habrá de variar no sólo según sea el tipo de enfoque adoptado en la formulación de los modelos, sino además según el momento o etapa en que se encuentre el desarrollo de la escuela.

Los distintos tipos de agentes posibles para pensar en *sentar* las bases para el posterior desarrollo de una escuela productiva son, entre otros :

- . promotores sociales específicamente orientados hacia una tarea (puede ser la construcción de la escuela);
- . el maestro de la escuela del lugar, si la hubiere;
- . algún agente u organismo conectado con la producción, Ej: extensionista de INTA; perito o *técnico* agrónomo, etc.
- . un agente proveniente de una institución religiosa;
- . alumnos de normales rurales o funcionarios del sistema educativo;
- . algún miembro de la comunidad que no exprese a los grupos dominantes de dicha comunidad;

- . uno o varios miembros de los grupos destinatarios de la experiencia* expresados a través de algún tipo de organización representativa de sus intereses.

La sola enumeración de los agentes es insuficiente. Es necesario estudiar de qué formas se incorporarían a este proceso y qué diferencias se podrían encontrar en los distintos modelos básicos y sus especificaciones. En algunos casos, por ejemplo el docente, es necesario definir el tipo de formación necesaria para desempeñar eficazmente el rol que le corresponde dentro de esta propuesta. Esto es válido para otros de los agentes mencionados y a las especializaciones que se requieren en cada caso (Ej: docente para adultos, extensionista, docentes especiales).

Una cuestión de fondo consiste en preparar mecanismos que generen la adhesión o el interés de esos agentes y contribuyan a su formación con vistas a la promoción de la experiencia educativo-productiva.

Existen estrategias posibles aunque no excluyentes, para el reclutamiento y/o formación de esos agentes' :

- . tender hacia la formación de un agente para actuar específicamente en un plan o experiencia determinada. No necesariamente deba tratarse de un docente. La formación de este tipo tendría que evitar situaciones formales; debiera más bien asentarse en la misma práctica de poner en marcha la escuela productiva
- . concentrarse en agentes provenientes de institutos regulares de formación docente (Normales), dedicados en la medida de lo posible a la formación de maestros rurales. En tal caso se trataría de promover en dichos institutos de formación docente una "perspectiva" apropiada para favorecer el desarrollo del tipo de experiencia que proponemos.

Por último, diremos que el papel asignado a los distintos agentes plantea por lo menos los siguientes problemas, que parece importante consignar, aún cuando su resolución pertenezca al desarrollo de la práctica misma :

- a) La necesidad de que el docente reciba algún tipo de capacitación en tareas productivas, pese a que existe en la escuela productiva un agente especializado en esta tarea. Esto es importante para no reproducir a nivel organizativo la escisión educativo-productiva.
- b) Definir, complementariamente, el rol del especialista en producción.
- c) Definir cuál es el grado de diferenciación de la instancia administrativo-productiva respecto de la tarea docente. El grado de diferenciación dependerá probablemente de :
 - . el tamaño de la experiencia
 - . el papel de las familias y de los mismos niños en la producción y comercialización
 - . el grado de complejidad burocrática de la escuela y del marco macroeducativo en que está inserta.

3.4. Peso relativo de la actividad productiva en comparación con la actividad pedagógica

En este punto corresponde discutir, al menos brevemente, algunas variantes que surgen del distinto peso que en cada modelo y en cada subtipo puede tener la actividad productiva en relación con la pedagógica.

Ante todo, conviene recordar que esta distinción entre dos tipos de actividades es, desde el punto de vista de nuestra propuesta, puramente artificial: se la efectúa sólo a efectos analíticos.

En todos los casos es preciso definir el alcance de la actividad productiva como tal. Es necesario reconocer el grado de incorporación efectiva del trabajo productivo a la propuesta pedagógica, para asumir los límites que la misma realidad impone.

Las posibilidades de desarrollar íntegramente la pedagogía educativo-productiva son menores ya algunos modelos que en otros. O al menos es diferente la viabilidad de aplicar algunos aspectos de la propuesta.

Las limitaciones productivas del modelo II, por ejemplo, restringen el desarrollo pleno de la propuesta pedagógica porque, como ya vimos, la convierte en algo así como un juego de lo productivo. En comparación, en el modelo III el trabajo productivo-educativo es factible de ser desarrollado más plenamente, incluyendo niveles tales como la gestión comercial.

. Con el modelo se trataría de otra situación, ya que la integración del estudio con el trabajo dentro de la explotación de la familia tiene características específicas que cierran

algunas posibilidades en la faz pedagógica. Ej: el trabajo solidario entre iguales, fuera del jerarquizado ámbito familiar-adulto. Esta última característica, que exige el desarrollo de una pedagogía adaptada a las formas de producción familiar, contrasta con la mayor división del trabajo y por lo tanto la mayor exigencia de especialización y coordinación que es posible lograr en una escuela del tipo III.

En aquellas alternativas en que el modelo es productivamente menos desarrollado [I, II, IV y posiblemente V), existe una cierta ventaja respecto de las variantes de III : se trata de una realidad más manejable por menos compleja desde el punto de vista productivo, precisamente debido a los escasos recursos productivos y humanos de que dispone.

En el caso de aquellos modelos productivamente poco desarrollados y a fin de rescatar el sentido educativo-productivo integral de esta propuesta por vía de compensación, es imprescindible atenerse a los siguientes lineamientos :

- . Intensificar el sentido solidario de la división del trabajo dentro de la escuela, a fin de contar con un referente objetivo *para esta pedagogía*, basada en gran medida en la cooperación en torno de actividades fundamentales (el trabajo). De ese modo *la* solidaridad deja de ser una aspiración abstracta y *se* torna en un hábito y en una necesidad. Una cierta socialización de lo producido puede constituir un complemento útil a fin de tender hacia una pedagogía orientada hacia necesidades ajenas. En todos los casos conviene buscar en cada tarea el fundamento práctico de la cooperación.,

- . Acentuar el uso del método de trabajo grupal, para
 - i. analizar temas y definir tareas
 - ii. planificar y asignar tareas
 - iii, decidir u optar
 - iv, organizarse y disciplinarse
- . Propender hacia el seguimiento científico de realidades cotidianas por medio del estudio de la agricultura y otras disciplinas.
- . Mantener cierta correspondencia con la realidad familiar y sus posibilidades actuales y futuras, sobre todo en cuestiones productivas.
- . Cubrir temática y prácticamente los siguientes aspectos : trabajo manual; conducción de tareas realizadas. por otros sin asumir rol de "patrón"; trabajo por medio de máquinas e implementos; descomposición analítica de tareas y procesos; administración de factores productivos; comercialización; , gestión en general ; programación de tareas por períodos determinados. Todo esto adecuado al nivel del niño,

Por último es conveniente mencionar que en.111 el límite a la pedagogía recomendada, sobre todo en lo atinente a la cooperación está dado por el eventual sesgo eficientista que puede caracterizar al modelo. Este sesgo puede ser ocasionado por la primacía de objetivos de maximización económica, característicos de este tipo de empresas, incluyendo a las propias cooperativas.

3.6. Escala

La escala adoptada en materia de recursos e inversiones no sólo determina la magnitud de la producción obtenida, sino además los resultados pedagógicos de la experiencia.

Desde el punto de vista económico esto es así porque la rentabilidad de la explotación determina la medida del autofinanciamiento factible para este tipo de escuela.

Desde el punto de vista pedagógico porque posibilita o dificulta la elección de distintas maneras más o menos intensivas de encarar la explotación, mediante la selección de insumos y tecnologías alternativas. Cuanto mayor sea la Libertad para seleccionar rubros de producción y formas de explotación de los recursos, mayores serán las variantes educativo-productivas posibles. Estas variantes amplían el espectro de posibilidades pedagógicas de la experiencia.

En el modelo I la escuela no posee predio ni medio de producción alguno. Si bien a primera vista la escala en la explotación familiar pareciera no afectar la experiencia pedagógica de **la** escuela, en realidad no es así. El desarrollo de contenidos pedagógico-productivos está limitado por las características y posibilidades de la explotación familiar, ya que el método de alternancia se basa en gran medida en la reflexión y en los trabajos realizados dentro de dicha explotación. Parte de esos límites están dados por la necesidad de buscar una mínima adecuación entre los contenidos educativos desarrollados y las características productivas de la explotación.

En el caso II, las limitaciones en la escala productiva de la escuela obliga a desarrollar la propuesta productiva sobre bases relativamente artificiales (el juego de lo productivo al que ya aludimos). La ausencia de un referente estructural productiva adecuado hace necesario enfatizar los componentes pedagógicos de la manera que vimos en el punto anterior.

. CAPITULO III

LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS PARA LOS MODELOS DE ESCUELA RURAL
PRODUCTIVA

1. Aspectos generales

Este capítulo tiene por objetivo profundizar y alcanzar ciertas precisiones acerca de las propuestas pedagógicas que guiarán la configuración definitiva de cada una de las alternativas de escuela rural productiva.

Las orientaciones pedagógicas generales ya se esbozaron en una publicación anterior (28), por lo tanto aquí se retomarán las ideas vertidas allí para concretizarlas en función de los modelos, tanto en aquellos puntos que se mantendrán constantes como en los que serán característicos de cada tipo de escuela.

Debemos aclarar que si bien como lo manifestamos más arriba, se intentará precisar la propuesta pedagógica para los diferentes modelos de escuela rural productiva, es cierto también que tal propuesta deberá considerarse con la suficiente flexibilidad, puesto que tendrá que ser factible de todas las adaptaciones necesarias en la puesta en marcha.

Somos concientes que la realidad tanto de la escuela rural como del sistema educativo en su conjunto son lo suficientemente

(28) Flood, Carlos y Tobin, Ana : op. cit. Cap. V.

complejas como para no considerar su incidencia en la puesta en funcionamiento de cualquier tipo de innovación educativa, por más simple que ella sea. Tanto más fuerte cuando se trata de una experiencia compleja como lo es la escuela rural productiva.

Esto es importante de tener en cuenta porque si bien lo pedagógico seaquizás el elemento más permanente en todos los modelos, es necesario considerar las particularidades pedagógicas de cada uno en función de la incorporación por una parte de lo productivo al esquema escolar y, por otra, de los destinatarios mediatos de la innovación, tal como se precisara en la citada publicación.

Por lo tanto, los puntos que compondrán este capítulo para alcanzar el objetivo propuesto serán :

1. Definición de aprendizaje.
2. Definición de curriculum.
3. Proceso de replanificación curricular.
4. Niveles de la replanificación curricular.
5. Fuentes del curriculum.
6. Lineamientos curriculares.
7. Factibilidad de los modelos de escuela rural productiva.

1. Definición de aprendizaje

La temática del aprendizaje ha sido intensamente trabajada en la literatura educacional desde diferentes ángulos : el pedagógica, el psicológico, el sociológico, etc. Cada una de estas disciplinas ha realizado sus aportes que han ido enriqueciendo el tratamiento de este problema.

Sin embargo, cuando se piensa en términos de integración estudio-trabajo, de modelos de escuela rural productiva, el abordaje del concepto de aprendizaje tiende a complejizarse porque entran a jugar factores de distinto tipo, que muchas veces no han sido tomados en cuenta en su conjunto por cada una de las disciplinas en particular.

En un trabajo anterior sobre escuela rural productiva (29) se explicitaron algunas ideas y definiciones sobre el concepto de aprendizaje que se manejará al hablar de este tipo particular de escuela, en función de los requerimientos propios de la propuesta pedagógica.

En este primer punto precisaremos una definición propia de aprendizaje, retornando los conceptos vertidos con anterioridad, con el objeto de alcanzar una mayor precisión conceptual en el planteo de los modelos.

De este modo, diremos que aprendizaje es un proceso social que proporciona al individuo formas de pensar, sentir y actuar que le brindan los mecanismos necesarios para adaptarse activamente a la realidad.

Si desglosamos la definición vemos que lo primero que caracteriza el aprendizaje es que se trata de un proceso social. Numerosas teorías avalan este enfoque, en este caso mencionaremos en primer término a la teoría del campo de Kurt Lewin.

(29) Flood, Carlos y Tobin, Ana : op. cit. Cap. V.

Esta teoría considera al aprendizaje como un proceso esencialmente social. Para aprender un individuo debe actuar en relación con otros. El trabajo en grupos y la interacción constituyen elementos importantes (30). Ya no se habla de un acto de aprendizaje, sino de situación de aprendizaje y de las fuerzas que actúan en él . el individuo, incluyendo su selectividad perceptual, sus propósitos y necesidades, las exigencias de su cultura y su aprendizaje previo. (31)

"El papel que juega la motivación en este caso es fundamental, El aprendizaje se produce como respuesta a las necesidades y metas básicas de motivación y se amplía por el interés y la motivación tanto como por la práctica, que no es sinónimo de repetición. La práctica consiste en modificar cada intento sucesivo de aprender algo y no en repetir el mismo acto con exactitud". (32)

En esta concepción se hace hincapié en las relaciones entre los individuos como elemento importante para el aprendizaje. Consecuente con este pensamiento Lewin reconoce el papel de la dinámica de grupos en el cambio social y en el aprendizaje. Los grupos entre los que se incluye la clase, tienen una dinámica especial y desarrollan un "clima" propio. El clima social en el cual los niños aprenden los afecta tanto como el aire cuando respiran: gobierna su productividad y determina el contenido de su aprendizaje secundario. En un grupo cada individuo tiene un espacio vital

(30) Taba, Hilda : "Elaboración del currículo". Ed. Troquel. Bs. As, 1974. pág. 116.

(31) Taba, Hilda : op. cit, pág. 115.

(32) Idem : pág. 116.

diferente. De él dependen evoluciones tales como las expectativas propias, las expectativas de la función que desempeñan, la ansiedad y la seguridad en el cumplimiento de tareas de aprendizaje, la motivación y posiblemente el mismo nivel y la calidad de la enseñanza (33).

En segundo lugar, podemos ver que para Pichon-Riviere también el aprendizaje es un proceso social y básicamente grupal, en el cual un grupo de sujetos trabajando en conjunto llegan al conocimiento. La situación de aprendizaje no se presenta como la mera transmisión, de conocimientos del maestro a los alumnos, sino que es una unidad, un proceso dialéctico, en que las funciones de Unos y otros se complementan.

Se le da importancia a la actitud investigativa de los miembros del grupo, puesto que a través de la indagación y de la puesta en común de sus inquietudes, de la problematización de las mismas, pueden llegar a la elaboración del conocimiento.

Decimos, entonces, que se trata de un proceso social no sólo en el sentido de la influencia que tienen los agentes sociales externos sobre la forma y sobre los contenidos que el sujeto aprende, sino también que queremos referirnos al proceso grupal, a la situación de aprendizaje en grupo, considerada como fundamental para la elaboración del conocimiento.

Precisamente, es la interacción grupal y del grupo con el medio socio-cultural que le permitirán al individuo adquirir formas de pensar, sentir y actuar, no de modo mecánico y repetitivo, sino de manera creadora.

(33) Taba, Hilda : op. cit. pág. 216.

Siguiendo a Pichon en este pensamiento, vemos que profundiza aún más la noción de aprendizaje en el sentido que lo caracteriza como "la apropiación instrumental de la realidad, para modificarla... se vincula... con el criterio de adaptación activa a la realidad. Esta adaptación activa a la realidad significa aprendizaje de lo real, la relación dialéctica mutuamente modificante y enriquecedora entre sujeto y medio" (34).

Justamente, la capacidad creativa del individuo ante los objetos y/o situaciones será lo que le permita la adaptación activa a la realidad, es decir, a una sociedad en constante transformación en la que el sujeto pueda insertarse como elemento creador.

Estas condiciones que debe cubrir el aprendizaje son de gran importancia en la escuela rural productiva, tal como la concebimos, para alcanzar la integración entre el estudio y el trabajo productivo, concebido éste como un trabajo transformador del medio en el cual le toca actuar al alumno y el cual a su vez lo está condicionando en su tarea intelectual.

En la medida en que el aprendizaje le brinde al alumno los elementos necesarios para que se convierta en un elemento dinamizador de su comunidad, a través de la escuela, se habrán alcanzado los objetivos de un proceso de enseñanza activo, respetuoso de la capacidad creadora del grupo escolar.

(34) Pichon Riviere, Enrique : "El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social". Ed. Nueva Visión, Bs. As. 1975. pág. 209.

2. Definición de curriculum

A los fines de nuestra propuesta, definiremos el curriculum en los siguientes términos :

Conjunto de actividades, experiencias y medios, basados en el diagnóstico de una realidad, que conforman el proceso enseñanza-aprendizaje, en el que participan alumnos, docentes y comunidad, en función de lograr los objetivos de la educación.

Hacemos referencia en primer término al "conjunto de actividades, experiencias y medios... que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje..": Uno de los puntos centrales de este párrafo está dado por el término experiencias. Estas pueden definirse como "la interacción que se establece entre el estudiante y las condiciones externas del medio ante las cuales éste reacciona" (35).

Este concepto lleva implícito la participación activa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pasando de un rol pasivo al de -actor, puesto que sus propias experiencias se convierten en un factor importante en la adquisición de conocimientos (3 6) .

Debe quedar claro que si bien se hace hincapié en la definición de curriculum en este aspecto de las experiencias, ello no significa que el aprendizaje comienza y termina en ellas; que si bien se pone de relieve el papel. que cumple el factor productivo

(35) Tyler, Ralph : "Principios básicos del currículo", Ed. Troquel, Buenos Aires, 1973.

(36) Dentro de esta línea se inscribe el concepto de adaptación activa" de Pichon Riviere que se ha trabajado en Flood y Tobin, Ana : op. cit pág. 119 y ss. y en el punto anterior sobre aprendizaje.

como promotor de tales experiencias de aprendizaje, el proceso no acaba en ellas' sino que se trata de una etapa en la secuencia del mismo lo consideramos como una fase.

Uno de los pedagogos que ha acentuado esta etapa ha sido Dewey , tomándolo también en esta perspectiva y señalando, además que el próximo paso es el desarrollo progresivo de lo ya experimentado hacia una forma más completa y rica y también más organizada.. ."(37).

Es decir , que a la fase de experimentación seguirá un proceso de objetivación de conocimientos, imprescindible- para alcanzar la plena incorporación de los mismos.

Tanto las actividades como los medios utilizados para el logro de experiencias de aprendizaje eficaces cumplen un papel importante en este marco. No puede pensarse ya en cualquier tipo de actividad ni en cualquier medio , sino en aquellos que sean conducentes para alcanzar los objetivos educacionales propuestos.

Aquí adquiere un papel. relevante el docente, puesto que será su responsabilidad la determinación de cuales son las actividades más propicias para el grupo de alumnos con los cuáles debe trabajar.

Es cierto también, que para ello contar5 con el diagnóstico de la realidad circundante que le servir% de fuente de estímulo de experiencias y actividades que le permitan alcanzar Los objetivos

(37) Dewey, J : "Experience and Education", Macmillan, 1938, pág. 87-89.

de la educación, respetando los intereses y capacidades de los alumnos.

Dentro del esquema de la escuela rural productiva que se propone y en función de la definición de curriculum que adoptamos, es conveniente señalar que los padres también tendrán una función importante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje en lo **que se** refiere a la producción de experiencias y como agentes movilizadores de actividades relacionadas sobre todo con los aspectos productivos de la escuela. Como veremos más adelante esta incorporación podrá darse tanto en los niveles de la planificación como de la práctica misma, a través de la participación en las diferentes tareas escolares.

3. Replanificación curricular

Tal como lo hemos planteado en el resto de los capítulos, y aún en este mismo, y en publicaciones anteriores, las necesidades y requerimientos pedagógicos de la escuela rural productiva son diferentes a los del resto del sistema.

Si bien esto no significa implantar una estructura educativa paralela se deben tener en cuenta la incidencia de varios factores que se incorporan en esta propuesta y que hacen necesaria tales reformulaciones pedagógicas.

Por una parte, y como lo señaláramos en el Cuaderno N°26 (38). las características curriculares actuales no permiten un margen de

(38) Flood, Carlos y Tobin, Ana : op. cit. cap. I.

flexibilidad o de adaptación a situaciones particulares que hiciera posible ciertas especificaciones para áreas geograficas determinadas.

En segundo lugar, y en directa relación con esto, esta la definición de curriculum que adoptamos y que incorpora a los actores del proceso enseñanza-aprendizaje y que toma en cuenta, muy concretamente, la consideración de la realidad en la cual se desarrollarán las actividades educativas y el medio del cual proviene el alumno.

Ambas consideraciones apuntarían a un nivel más teórico del problema, y también más externo a la escuela en sí, pero hay otros dos elementos que están intrínsecamente vinculados a la propuesta de escuela rural productiva y que son la introducción de lo productivo como factor definitorio de la modalidad y la consideración de los destinatarios mediatos de los servicios educativos, más allá de las funciones estrictamente educativas que cumple la escuela con los alumnos.

La incorporación de estos dos factores fundamentales y que definen en última instancia nuestra propuesta, son los que determinan la necesidad de plantear una replanificación del curriculum para poder hacer frente a las nuevas funciones de la escuela rural.

Remarcamos que se habla de replanificación del curriculum ya existente y no de plantear uno diferente (esto ha sido suficientemente fundamentado en publicaciones anteriores de los mismos autores, ya citada) en vistas a no producir una diversificación estéril del sistema y de los servicios que presta.

El curriculum oficial proveerá los lineamientos generales y la estructura básica sobre la cual se trabajará organizando los contenidos con el objeto de integrar los elementos nuevos de la innovación pedagógica propuesta.

¿Qué significa en este marco curricular la integración de lo productivo y de los destinatarios?

Significa la aceptación de que los contenidos deben tener en cuenta la estructura socio-económica regional y local, que este contexto debe ser permanente punto de referencia y núcleo motivador del aprendizaje. Significa entender, por otra parte, que la integración trabajo manual-trabajo intelectual conforman una unidad que pasa a convertirse en el eje alrededor del cual girará la replanificación curricular, por cuanto el trabajo productivo del alumno es carácter distintivo de la escuela.

Tal como se explicitó en el Cuaderno N° 26, el objetivo de la escuela rural productiva es prestar servicio a un número más amplio de beneficiarios, más que reducirlo a un limitada cantidad de alumnos asistentes usuales de la escuela. Es por ello, que también este es un factor a tener en cuenta en la replanificación curricular. Se trata aquí de una escuela abierta, de alcance mayor, no tanto en lo que hace a número de servicios que presta sino en el alcance de los mismos. De allí que los destinatarios mediatos, de la experiencia deben ser considerados tanto en la calidad como en la extensión de los contenidos que conforman el curriculum.

Tener en cuenta lo productivo a nivel de la escuela y a los destinatarios supone no solamente pensar en una adecuada selección y organización de los contenidos programáticos, sino también

en la apropiada formulación previa de los objetivos y en la posterior evaluación del proceso y del producto final del mismo.

Así, los objetivos, contenidos y métodos y la evaluación constituyen los tres grandes núcleos del curriculum que deberán analizarse al plantear la replanificación con vistas a mantener la unidad de criterio y la coherencia necesaria -con el curriculum oficial para no apartarse de los lineamientos de la política educativa global, evitando; de este modo, provocar desajustes, o desarticulaciones, con el resto del sistema educativo que traerían como resultado el aislamiento de la escuela rural productiva.

4. Niveles en Pa replanificación curricular

Partiendo del planteo del punto anterior sobre la necesidad de proceder a la replanificación curricular para satisfacer los objetivos y requerimientos de la escuela rural productiva, el siguiente paso es proceder a determinar los niveles en los cuales se ejecutará tal proceso.

En líneas generales tales instancias serían tres :

- nivel nacional
- nivel regional
- nivel escuela-comunidad

Los dos primeros corresponderían a un nivel que llamaríamos macro-educativo y el restante al micro-educativo (39).

(39) Ambos conceptos han sido definidos ampliamente en el Cuaderno N°26 ya citado.

Es evidente que aquí. se presenta un problema de optar por 'cuál es el nivel en el que nos detendremos. La respuesta es que dadas las características de nuestro estudio, 'no podemos ir más allá del nivel micro-educativo en lo que se refiere a una propuesta concreta como es la que pretendemos dar en este momento.

Ello no quita que realicemos algunas consideraciones generales sobre el nivel macro-educativo, puesto que son inevitables a los fines de contextualizar lo micro-educativo.

Comenzando por el nivel más general, es decir, lo macro-educativo, si bien como dijimos, no estamos en condiciones de dar mayores precisiones acerca de la reformulación del curriculum, sí podemos afirmar que una de sus características específicas será plantear sólo los lineamientos generales de la política educativa nacional a los fines de mantener la unidad de criterio respecto a los contenidos mínimos que deberán contemplarse en lo que hace a la educación primaria,

Esos lineamientos, irán acompañados del enunciado de los objetivos que se proponen para el sistema y para el nivel de que se trate, de modo que orienten la posterior especificación o particularización para el resto de los niveles de la replanificación.

Otro de los items que deben tenerse en cuenta también aquí, aunque no es privativo de este nivel, es el de la posibilidad de participación en la planificación, de los actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje :alumnos, docentes, padres, la comunidad que es beneficiaria del servicio.

Esto significa que debería haber alguna precisión acerca de los canales a través de los cuales podrá materializarse tal participación, además de las áreas más propicias para efectuar tal procedimiento.

A nivel regional puede pensarse en mayores especificaciones sobre todo en lo que se refiere a contenidos y participación, en tanto que los objetivos estarán referidos a la problemática del área.

En lo que hace a los contenidos **se contemplará** un acercamiento dinámico al estudio y a la comprensión del contexto social y económico de la zona en función de incorporar elementos provenientes de la realidad cercana como motivadores del trabajo escolar y a la vez que los alumnos puedan tener un contacto más directo con la problemática regional.

En la fase operativa de la replanificación a este nivel, la participación de los diversos agentes involucrados en el proceso enseñanza.-aprendizaje, que ya mencionáramos, podrán hacerlo en forma más directa a través por ejemplo, de grupos de trabajo y discusión formados por los diferentes sectores de la comunidad junto a los docentes y funcionarios intermedios del sistema educativo, de modo de integrar los aportes provenientes de cada uno de los sectores en una propuesta curricular acorde a los requerimientos y necesidades de la comunidad.

El último de los niveles, micro-educativo, se centra en la replanificación a nivel: de la escuela y la comunidad.

Aquí se trata en forma concreta del trabajo que en este sentido llevan a cabo los docentes, los padres (y otros miembros de la comunidad local) y los alumnos,

De allí la importancia que le asignábamos a la flexibilidad que debía tener la planificación del curriculum en los otros niveles, a fin de que en este nivel pudieran contemplarse en forma total las características inmediatas de *contexto*.

En lo que hace a la organización de los contenidos, deberán tener cabida en una proporción mayor, aquellos que hagan referencia directa a cuestiones relacionadas con el medio en el cual se mueve el alumno.

El ámbito escolar será caja de resonancia de la problemática de la localidad, puesto que ésta será motivadora de la tarea a la vez que por su intermedio pueden surgir propuestas de cambio, a través de las actividades de alumnos y docentes.

Es de suma importancia a este nivel la integración de los padres a la escuela para que en forma conjunta con los alumnos y docentes se determinen las situaciones y/o núcleos problemas alrededor de los cuales Girará la organización curricular.

En síntesis , vemos que a medida que se *vandelimitando* los niveles de replanificación se hace necesaria una mayor concreción y especificidad en el curriculum. : se procede de lo general a lo particular. Esto es importante de recalcar con el objeto de evitar que se piense en una diversificación excesiva : no significa que habrá tantos curricula como provincias o como escuelas rurales tengamos .

Pero sí que la replanificación a nivel macro-educativo tendrá suficiente amplitud de criterio para permitir que la escuela efectúe todas las adaptaciones necesarias, teniendo siempre presente como marco de referencia los lineamientos propuestos en los niveles superiores. Lo 'cual nos indica claramente que cada escuela no trabajará o propondrá objetivos, contenidos, métodos o sistemas de evaluación en forma anárquica, sino que deberá atenerse a las pautas marcadas por la política educativa a nivel nacional y/o regional pero sí tendrá el suficiente margen de libertad

para reorganizar el curriculum de acuerdo a las necesidades locales particulares pudiendo incorporar características sociales y económicas muy específicas. que puedan marcar en forma concreta el tipo de formación requerida por la población atendida.

Queremos aclarar también., que estos requerimientos y necesidades de una población particular están condicionadas por el **texto** social., económico y político nacional, cuestión que no puede obviarse cuando se planifique a nivel, escolar, en función de no producir una fractura en la formación de la escuela rural.

Por otra parte', el tener en cuenta esta consideración también contribuirá a la integración necesaria de La escuela rural productiva como propuesta pedagógica alternativa dentro del **sistema** educativo nacional haciendo frente a' las posibles críticas respecto a que se trataría de crear un sistema educativo paralelo.

Dificultades en la replanificación

Las mayores dificultades en este aspecto pueden plantearse, por cierto, cuando se encara la replanificación a nivel macro-educativo. Es por ello que hacemos hincapié en el nivel micro-educativo en función de buscar un espacio para el-desarrollo de la escuela rural productiva en cuanto se trata de una experiencia, Sobre' todo en una primera etapa, porque no se intenta de modo alguno proponer que todas las escuelas rurales deban convertirse en productivas.

Por Otra parte, apoyándonos en lo ya expresado en el Cuaderno N° 26, es nuestra intención centrarnos, por el momento en forma prioritaria,, en la escuela, por lo cual no debe pensarse que sea necesario hacer una reformulación curricular a nivel macro-educativo, con cambios sustanciales para dar cabida a la. experiencia propuesta. Sino que pensamos, que dadas las características actuales generales del sistema educativo (a nivel. macro) es más fácil, y por lo tanto se cuentan"-con mayores posibilidades de éxito, si se comienza desde la escuela (o cuanto más desde una región) como la mejor forma de Plegar a la implementación de la innovación.

5, Fuentes del curriculum

Desde la perspectiva que expusimos en el punto anterior en cuanto a la posibilidad que tendría la escuela rural productiva de organizar el curriculum atendiendo a particulares requerimientos de sus beneficiarios locales nos detendremos en este punto a analizar cuáles serían las fuentes que proveerían ese material, quiénes participarían en las tareas y en-'qué forma podría hacerse. (40)

Continuando con lo mencionado hasta aquí, diremos que ñas fuentes principales del curriculum escolar serán :

(40) En el planteo de las fuentes seguiremos en cierta forma Ea la modalidad propuesta por Lucarelli, Elisa : op. cit.

- . el curriculum **oficial**
- . la comunidad
- . la escuela (como institución)
- . el alumno y **su familia**

En cierta forma, **en los items** anteriores, hemos analizado cómo juegan estas fuentes como proveedoras de elementos para la organización curricular, pero de todas maneras, las retornaremos aquí.

En cuanto al curriculum oficial será la matriz sobre la que se trabajará, tratando de incorporar a ese marco general los aportes provenientes de las otras fuentes. El maestro deberá conocerlo y estudiarlo con detenimiento para saber cuales son las posibilidades y limitaciones que presenta para ser adaptado a la realidad concreta en la cual está actuando.

La **incorporación** de las características de la comunidad al curriculum se efectuarán a partir del diagnóstico de la estructura socio-económica local.

En la realización de este diagnóstico tomarán participación activa no sólo los actores directos del proceso enseñanza-aprendizaje (docentes y padres] sino también miembros de todos los sectores de la localidad.

De acuerdo con el tamaño de la población, podrán formar parte del equipo todos sus habitantes, tal el caso de poblaciones rurales muy pequeñas, o bien representantes designados por la misma comunidad:

De todas formas, lo ideal es que el mayor número posible de miembros participan en esta tarea.

Se integrará, entonces, un equipo interdisciplinario (docentes, funcionarios, dirigentes, padres de familia) que tendrán como objetivo la elaboración de un diagnóstico del contexto en el cual 'se inserta la escuela, para detectar los problemas que se consideren más importantes y prioritarios para ser incorporados como **material** curricular.

El tercer aspecto a considerar, será la realización del diagnóstico de la institución escolar con el objeto de conocer en profundidad el ámbito inmediato en el que se desarrollarán las tareas educativas. (Por supuesto, esta tarea se ejecutará cuando se trate de implementar la, innovación en una escuela que ya esté en marcha) . ,

Esto significa la observación y análisis detallado tanto de la infraestructura material de la escuela como' de la estructura de relaciones que se dan en la misma.

Esta tarea será realizada por los maestros y dará por resultado como ya dijimos, conocer cuáles son las oportunidades (**y/o** limitaciones) que brinda la institución ("como centro de relaciones personales y grupales") (41) para el desenvolvimiento de las actividades tendientes al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje propuestos, tanto en la faz productiva como en la específica del. aprendizaje.

Al tomar al alumno y su familia como fuente de curriculum, se valoriza el papel que cumple el primero como uno de los actores

(4.1) Lucarelli, Elisa : ,op. cit.

principales del proceso enseñanza-aprendizaje y la importancia que le cabe a **su** familia también dentro del proceso. Tal es el peso que se le otorga que, como hemos visto {en el capítulo II sobre modelos) **es** la base sobre la que se asienta una de las alternativas de la escuela rural productiva.

El alumno llega a la escuela con un bagaje de experiencia y conocimientos (provistos en gran medida por su entorno familiar) que deben ser tomados en consideración, y aprovechados curricularmente, por cuanto a partir de ellos se planteará la re-elaboración de los contenidos. 'En este caso, pensamos que en la situación de aprendizaje no se trata de "impartir" o "transmitir" conocimientos, sino que es un proceso activo en el cual el mismo alumno, guiado por el maestro los va elaborando y asimilando.

De allí la importancia que tiene que el docente realice un acabado análisis de las condiciones de vida y de los diferentes ámbitos en que se desarrollan las actividades de los alumnos, para tomar de los mismos los elementos esenciales que actúen como reactivos en el aprendizaje,

En la perspectiva de la escuela rural productiva este punto es aún más significativo en tanto supone integrar una parte de la realidad inmediata, cual es el productivo, el mundo del trabajo, a las actividades habituales de la escuela.

Esta cuestión es destacable al considerar todas las fuentes de currículum que hemos mencionado hasta aquí, puesto que supone la incorporación de un elemento, lo productivo, que no es habitual ni en la teoría ni en la práctica pedagógica, Quizás sea en **este** punto donde mayor hincapié haya que hacer al tomar los materiales surgidos de las distintas fuentes, es decir, cuanto y que aportan

en función de la innovación propuesta. No hay que perder de vista que el núcleo central de la experiencia radica en la integración del estudio y el trabajo productivo y que es con 'el objeto de alcanzar esta meta' que se siguen todos estos pasos de la replanificación curricular y es con las fuentes donde mayor atención debe prestarse.

6. Lineamientos curriculares para los modelos de escuela rural productiva

El objetivo de este punto es esbozar las bases teóricas, organizativas y metodológicas que sustentarán cada uno de los modelos o alternativas de escuela rural productiva que se proponen.

Decimos que es nuestra intención efectuar un esbozo de tales principios, 'puesto que pretender un grado máximo de explicitación o concreción sólo es posible de alcanzar con la puesta en marcha de Pa, escuela, ya que recién allí podrá verse la relación de los distintos factores que juegan en la realidad.

De todos modos, es nuestra finalidad lograr el máximo de claridad y concreción en la formulación de estas bases para que sirvan de guía en la puesta en práctica de la experiencia.

6.1. Principios teóricos del nuevo currículum

En el Cuaderno N° 26 se explicitaron ya, en 'cierta forma, cuáles serían los principios pedagógicos que sustentarían la propuesta de la escuela rural productiva y que por ende, estarán avallando el **nuevo** currículum o las reformas curriculares que se plantean.

En este apartado la cuestión clave está en la incorporación del trabajo productivo como elemento, podríamos decir, generador de la actividad escolar. Es evidente que este trabajo tendrá características propias en cada tipo de escuela, pero algunos puntos deben quedar claros previamente, puesto que conforman **las** principios básicos generales que se mantendrán como constantes y que definen aquello que es propio de la propuesta pedagógica en La escuela rural productiva.

En primer lugar, recalcamos que en todo momento, se habla de trabajo productivo, en donde el adjetivo *está* determinando (y calificando) una modalidad pedagógica, no factible de ser confundida con lo que habitualmente se entiende por trabajo manual, o trabajo práctico, en la escuela tradicional.

Los conocimientos adquiridos a través de este tipo de trabajo tienen como característica : que son compatibles con las necesidades e intereses de Las familias campesinas y que, por lo tanto, sirven para lograr una mejor inserción dentro del esquema productivo de la zona (42).

(42) Ver Flood, Carlos y Tobin, Ana : op. cit. pág. 102 y ss.

Otra de las características que contribuyen a diferenciarlo de las manualidades tradicionales, es que en tanto productivo supone que una de sus finalidades es reeditar algún beneficio económico para el grupo, en este caso, la escuela, Es cierto que es este uno de los objetivos más difíciles de alcanzar, pero también es cierto que no puede dejar de considerarse como particularidad, por otra parte, asumirá modalidades bien diferentes' de acuerdo a la alternativa de **'que se trate, tal como** lo veremos más adelante.

En tercer lugar, anotamos que este principio de la integración del estudio con el trabajo productivo, se inscribe dentro de una corriente pedagógica, también ya esbozada en el Cuaderno N° 26, que jerarquiza el rol activo del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se tiende a que adquiera, progresivamente, un papel protagónico en todo lo que haga a la gestión escolar; lo cual implica una metodología de trabajo que apunta al trabajo grupal, a la cooperación.

Pensamos que estas líneas pedagógicas generales deben mantenerse como constantes cualquiera sea la alternativa escolar en la que se piense. Por más primitiva que sea la experiencia, estos principios estarán subyacentes en la reformulación Curricular, en la medida en que solamente a través de ellos puede pensarse en la práctica de la escuela productiva.

Las propuestas emanadas de una pedagogía activa, 'como. la que se expone, son factibles de ser aplicadas 'en torno a cualquiera de los modelos de escuela rural productiva', si bien es cierto que esta aplicación puede significar un cambio profundo en la orientación pedagógica de la escuela rural tradicional.,

Pero también es cierto, que la adhesión a los mismos por parte del sistema como totalidad, o por la unidad escuela, o los docentes, redundara en un mayor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales de que se disponen, además de una formación de los alumnos que incentive su espíritu crítico su capacidad investigativa, en suma, la posibilidad de trabajar en un ámbito de libertad y de respeto por su persona.

Allí radica la importancia de mantener este marco teórico como fundamento, pensando aún más allá del éxito particular de la experiencia de escuela rural productiva.

Veremos ahora, en que medida pueden presentarse algunas características específicas en cada una de las alternativas escolares, ateniéndonos siempre a los que serian los principios teóricos generales,

En el modelo I: la particularidad está dada por el sistema de alternancia, lo que de por sí imprime un sello propio a la escuela.

Por el hecho que el alumno pasa buena parte del periodo escolar en su hogar, siendo el tiempo de permanencia en la escuela mucho menor que en la escuela común, puede acentuarse la tendencia hacia una actividad más individualizada, en la cual las posibilidades de integración grupal entre los alumnos y con los docentes se torne más difícil, al igual que el logro de los objetivos específicos de la escuela productiva, en tanta que precisamente la producción se realiza fuera de la escuela,

En este caso es imprescindible durante el período de estadía en la escuela incentivar el trabajo grupal, mediante la aplicación de las técnicas apropiadas', teniendo en cuenta la edad y las tareas que se emprendan.

Si bien el trabajo productivo, como dijimos, se realiza en el hogar, puede ser de utilidad implementar la ejecución de algunas tareas en la escuela que apunten al trabajo solidario de docentes y alumnos, por ejemplo : mantenimiento de la escuela, la imprenta, etc., a la par que toda la planificación y evaluación del trabajo que se hace fuera de la escuela.

'Por cierto que la integración estudio-trabajo en los términos en que se plantea en el Cuaderno N°26 y aquí, es más difícil de alcanzar en este modelo de escuela dada la imposibilidad de realizar un trabajo productiva dentro del ámbito escolar y las limitaciones que ello implica para un eventual seguimiento y evaluación del mismo por parte del grupo. (En este aspecto, será importante ver como se incorpora a los padres y cuál es el papel que les corresponde, pero esto se verá al hablar de los principios metodológicos).

Volviendo a la que es la integración estudio-trabajo deberá encaminarse a través de fas actividades que puedan programar se dentro de la escuela, manteniendo este principio, aunque no sean estrictamente productivas.

En lo que se refiere a la orientación de la escuela siguiendo los postulados generales de la pedagogía activa, no se presentarían mayores problemas en la medida que se realizara una adecuada planificación y puesta en marcha en este sentido, puesto que la misma alternancia ya plantea una propuesta innovadora dentro de esta línea.

Para los modelos II y III en principio no' se presentarían diferencias significativas en cuanto a los lineamientos pedagógicos generales ya que la práctica concreta se inscribiría dentro de la replanificación tal como se ha expuesto en puntos anteriores.-

Es probable que en el modelo II dadas las limitaciones productivas propias del modelo, deba reforzarse la propuesta pedagógica en lo que hace a la organización y a la metodología en función de la orientación de la escuela productiva. En tanto que en el modelo III, que se acercaría a un modelo de máxima, parecería que brinda las oportunidades para que la práctica pedagógica cubra con todos los requisitos exigidos.

En el modelo IV se combinan las características mencionadas para los modelos I y II, con la ventaja para este que al poder realizarse tareas productivas dentro del ámbito escolar puede alcanzarse con mayor facilidad la integración estudio-trabajo con todas las particularidades que ello implica.

Hasta aquí hemos mostrado cuál sería el marco pedagógico global que estaría enmarcando a la escuela rural productiva como propuesta general y aquellas especificaciones que en este campo podrían caracterizar a cada una de las alternativas. En los puntos siguientes las precisiones se dirigirán al ámbito de la organización de cada modelo y a los principios metodológicos a aplicar en cada uno.

.6.2. Principios organizativos

En el tratamiento de este punto referido a la organización curricular mantendremos la tónica del apartado anterior, es decir, pensaremos en primer lugar en las características que serían uniformes para todos los modelos para pasar luego a las notas distintivas de cada uno de ellos.

La incorporación de la faz productiva a la **escuela primaria** plantea algunas dificultades en lo que hace a la forma en que deberá organizarse para acomodarse a esta nueva situación a la par que mantener la coherencia con los principios pedagógicos generales.

Como primera impresión parecería que la división tradicional en grados no sería el mejor modo de estructurar la escuela en función de lo productivo y de las posibilidades y limitaciones que presenta la edad de las alumnas,

El esquema que podría proponerse es el siguiente (común a todos los modelos): la división por ciclos, El primer ciclo abarcaría del 1° al 3er, grado de la escuela actual; el segundo 4° y 5° grado y el tercero, los dos grados restantes: 6° y 7°. Puede pensarse también en la posibilidad, si el caso lo requiriera, de agregar un ciclo posterior de, por ejemplo, dos grados, como otra alternativa a esta organización.

Esto implica también el modo en cómo el niño se irá incorporando a las tareas productivas de la escuela de acuerdo a sus capacidades,

En el primer ciclo el peso mayor estará, dado por los contenidos **elementales**: lecto-escritura y cálculo, fundamentalmente para los que recién ingresan. Por cierto, que ello no impedirá la **aplicación** de los principios metodológicos enunciados por la pedagogía activa : la motivación se basará en estímulos provenientes de la realidad inmediata del niño y se apuntará a que paulatinamente se encamine hacia la integración del trabajo con el estudio.

Por otra parte, por medio de la actividad diaria en el aula y en la escuela, se tenderá a introducirlo en los rudimentos de la cooperación, de la solidaridad, del: trabajo grupal.

No hay que olvidar que el niño del medio rural está preparado más tempranamente para hacer frente a tareas laborales, que el del medio urbano, por lo que la relación entre la escuela y el mundo del trabajo podrá lograrse con menores dificultades que en otros ámbitos (43).

En los dos ciclos siguientes la integración estudio-trabajo apuntará a su totalidad, aumentando las responsabilidades en la parte productiva a medida que nos acercamos al tercer ciclo. De este modo, se reservara, por ejemplo, lo atinente a la conducción de la explotación para los alumnos del tercer ciclo,

Dos cuestiones que están íntimamente relacionadas con la organización por ciclos de la escuela, son las que se refieren a la evaluación y la promoción.

Con respecto a la primera, por cierto que la modalidad que se adopte estará condicionada por la edad y nivel del que se trate. En función de estos requerimientos pensamos que el modo mejor es avanzar de una forma más individualizada hacia una forma grupal, en ambos casos centrada en el cumplimiento de objetivos

(43) Si bien esto es cierto, ello no nos da la certeza de que el niño realizara gustosamente trabajos productivos en la escuela. De allí surge la necesidad de que ese trabajo productivo, sea además, un trabajo motivado y motivador, que el alumno se vea impulsado a hacerlo con gusto y que a su vez 'sea generador de nuevas experiencias, enriquecedoras para él como individuo y para el grupo escolar y familiar, que puede colaborar en la tarea. (Cobre este tema ver: Freinet, C.: "Las invariantes pedagógicas". Ed, Laia, Barcelona, 1974. pág. 30 y ss.)

a corto plazo (sobre todo para el primer nivel) y mediano plazo.

Estas formas llevan consigo pensar en que la promoción será automática y por ciclos, teniendo siempre presente el logro de los objetivos propuestos para cada uno de los niveles.

Tanto la evaluación como la promoción serán comunes a todos los modelos de escuela que se proponen,

En lo que hace a la organización por ciclos, si bien en términos generales, la propuesta se adapta a los distintos modelos de escuela productiva, en el caso concreto del modelo I se plantearían ciertas dificultades surgidas por su modalidad de funcionamiento.

Cabe preguntarse ¿cómo influye el sistema de alternancia en, la organización por ciclos a nivel primario, sobre todo con el primer ciclo? Se supone que los niños en esta etapa necesitan, por el tipo de contenidos que deben llegar a manejar, de una asistencia continua a la escuela porque no siempre la familia en el medio rural puede colaborar con la escuela en este aspecto de la iniciación y dominio de la lecto-escritura y el cálculo.

Una posible vía de solución estaría dada, pensando en que los períodos de alternancia (es decir, de permanencia con la familia) sean menores para este ciclo y estén más en relación con la inserción del niño en lo productivo.

Otra alternativa, está dada por el modelo IV. Es decir, que la escuela cuenta con un pequeño predio, una huerta, en la cual pueden los alumnos iniciarse en el trabajo productivo de acuerdo a sus posibilidades reales. Esto significaría una **participación más activa** de los docentes en la realización de las tareas, para suplir las limitaciones impuestas por la edad de **los** alumnos.

En el modelo II si bien las limitaciones serían de tipo productivo , en cuanto a extensión del predio y rentabilidad de la explotación, esto no influiría para el logro de los objetivos pedagógicos puesto que estarían dadas al menos las condiciones mínimas de la puesta en **marcha**,

Con el modelo III, no se presentarían problemas- por- cuanto contaría con todos los requerimientos que aseguran una exitosa implementación.

6.3. Principios metodológicos

En este último punto del capítulo se analizarán las líneas metodológicas que acompañarán la propuesta curricular de la escuela rural productiva, tomando en primer término los elementos comunes a todos los modelos para luego ver las particularidades de cada uno.

Al adentrarnos en la temática aparecerían como tres núcleos principales alrededor de los cuales giraría la parte metodológica y que guardan íntima relación entre sí : el trabajo grupal la cooperación (en los dos aspectos en que se definió en el capítulo anterior) y la autogestión (44) . Trataremos de **ver** qué papel juega cada uno y el **peso** que tiene en cada modelo.

(44). Estos temas fueron tratados y definidos en el ya citada Cuaderno N° 26

En lo que hace al trabajo grupal aparece como un requisito casi indispensable si se habla de pedagogía activa y en función de fomentar la cooperación y la autogestión. Esta actividad grupal nace o tiene como fuente, la actividad productiva que actúa como motivadora y eje de interés del resto de las tareas. Pero es evidente que su práctica estará condicionada por el nivel (en el sentido que le damos al hablar de los aspectos organizativos) y por la edad de los alumnos, al margen además, como veremos luego, de las posibilidades que brinde cada modelo.

En el primer nivel, dada la edad de los alumnos y el tipo de actividad primordial que se realiza, la iniciación en la lecto-escritura y el cálculo y la escasa inserción en lo productivo, es muy difícil de implementar una actividad grupal, que recién podría comenzarse hacia el final de este nivel para ir intensificándola a partir de allí.

Hay que tener presente que la "posibilidad de desarrollar cualquier tipo de actividad grupal... tiene que ver con la definición progresiva 'de una tarea común por parte de sus miembros'(45), -no Como imposición externa. Esto significa que el grupo, se trate del aula o de la escuela, debe recorrer un camino, seguir un proceso-de integración que los conduzca paulatinamente a actuar en la forma definida,.

¿Qué pasa en cada modelo?

(45) Flood, Carlos y Tobin, Ana : op. cit. pág. 115.

En el modelo I, por las características organizativas : la no permanencia continua del niño en la escuela, no encararse en ese ámbito actividades productivas, se toma más dificultoso alcanzar este objetivo a nivel de la escuela, aunque a nivel del aula a través de la preparación, discusión y evaluación de las tareas que **se** realizan en el hogar y en la escuela, pueden lograrse resultados positivos en este sentido.

Los modelos II, III y IV ateniéndonos a lo estrictamente pedagógico, mostrarían formas de trabajo grupal similares dado que su implementación no estaría invalidada por las características productivas de cada uno, en la medida que lo productivo aparece como el referente de la actividad del grupo.

Un segundo momento, podríamos llamarlo así, sería la cooperación, entendida no sólo en el sentido de una forma de organización, sino tal como la define Freinet "una verdadera sociedad de **niños** capaz de administrar la vida escolar casi íntegramente (46). Es decir que la actividad pedagógica, junto a la productiva, puede **ser** encarada en esta forma y aquí sí más allá de la edad o de los niveles en los que se encuentren los alumnos (47).

Aún los niños que recién ingresan a la escuela pueden ser **introducidos** en esta modalidad pedagógica de trabajo, nucleándose alrededor de tareas sencillas [en muchos casos vinculando la noción de "juego-trabajo" de la que habla Freinet] (48) relacionadas con **su** mundo y el tipo de contenidos que deben incorporar.

(46) Flood, Carlos y Tobin, Ana : op. cit. pág. 118.

(47) Ver Lodi, Mario : "El país errado".

(48) Ver' Freinet, Celestin : "Por -una escuela del pueblo". Ed. Laia, Barcelona, 1974, pág. 38 y ss.

Pero es cierto que en la cooperación, desde esta perspectiva, está más centrada, o es factible de implementar, a nivel del aula, presentando otra perspectiva si se piensa a nivel de la escuela porque en este ámbito se dirigiría más a lo organizativo y aquí entran a jugar las posibilidades y limitaciones dadas por la edad y nivel de los alumnos y también, por el modelo de escuela que se trate.

En cuanto a las diferencias que aparecerían para cada alternativa, nuevamente, estaría por un lado el modelo I, en el cual la cooperación en la unidad aula se extendería al fomento de la solidaridad y la colaboración entre los alumnos en la ejecución de las tareas.

La real limitación estaría en el ámbito de la escuela, por la particular organización de este tipo, como ya lo dijéramos anteriormente, Esta limitación tendría que ser superada, probablemente, considerando la posibilidad de organizar centros de interés a nivel escuela, en los cuales se cuente con la presencia simultánea de todos los alumnos, reunidos en torno al logro de algún tipo de objetivo común.

Para los modelos II, III y IV las características asumidas por la cooperación son similares, si bien a nivel de la escuela el grado de compromiso por parte de los actores del proceso será mayor por los requerimientos propios de la organización productiva.

En el aula las exigencias a cumplir por ambas alternativas son las mismas, en tanto que son impuestas por la pedagogía a aplicar, contando por supuesto, - como ya lo dijimos, con la edad y nivel de los alumnos.

El tercer punto, es el de la autogestión, aspecto que está condicionado notoriamente por las capacidades de los alumnos, teniendo en cuenta la definición de este concepto que se brinda en el Cuaderno N° 26 (pág. 123) y las oportunidades de cada modelo de escuela.

Las posibilidades que tienen los alumnos de tomar decisiones sobre el conjunto de la vida escolar está en directa relación con la edad de los mismos. Es por ello, que el momento de llegar a la autogestión sea recién al alcanzar el tercer nivel, alrededor de los 11-12 años, si bien puede, ir preparándose el proceso hacia el final del nivel anterior, por la intensificación del trabajo cooperativo, por ejemplo, a nivel de la unidad escuela.

Parecerla que en este aspecto el modelo I de escuela no sería el que más favorecería esta modalidad, orientada en gran medida, **a tomar** a la escuela como una totalidad educativo-productiva, aspecto que aparece fragmentado en este modelo.

En los modelos II, III y IV se daría una graduación de menor a mayor de la autogestión debido, sobre todo, a los requerimientos de la producción, puesto que como venimos sosteniendo en lo estrictamente pedagógico no deberían plantearse diferencias sustanciales.

En la medida que en el modelo III las necesidades que surgen de la actividad productiva imprimen un sello distintivo a la escuela, supone a la vez el logro de la máxima integración estudio-trabajo y la más acabada implementación de las técnicas de una pedagogía activa como la propuesta.

Desde este planteo de líneas metodológicas vimos que se daría una complejización de los tres núcleos que citamos, en el

que el primer paso estaría dado por el trabajo grupal, luego la cooperación para llegar finalmente a la autogestión.

Otro punto que aparece, sería que a medida que el modelo se acerca a la propuesta de máxima, mayores son las posibilidades que ofrece de una implementación de los tres principios en forma exitosa.

El tercer aspecto es que en ello influye además, la mayor inserción de lo productivo en la escuela como totalidad con el fin de superar lo que sería la mera práctica pedagógica y se alcance la imprescindible articulación educativo-productiva en el conjunto del ámbito escolar.

Un cuarto punto,....que no hemos mencionado hasta aquí, es el papel que le cabe al docente en función de estos tres núcleos. A medida que se avanza en complejidad de los mismos la directividad del docente va dejando paso a un margen amplio de libertad a los alumnos en la conducción de las tareas, convirtiéndose de conductor del proceso a guía del mismo,

Por cierto,. que la misma relación se mantiene si se trata de las alternativas. En el modelo I tendrá cabida, en algunos aspectos un desempeño del docente más activo en la conducción que en los modelos II, III y IV en los cuales deberá ir integrándose a las formas de trabajo cooperativas y de autogestión.

En lo que hace a la unidad escuela, la actitud de los directivos con referencia a estos temas, sobre todo en cuanto a la cooperación y autogestión, tenderá a una mayor permisividad de acuerdo a la edad y nivel de los alumnos y sobre todo, de las demandas provenientes del sector productivo en el cual tendrán ingerencia fundamental los alumnos.

Hasta aquí hemos enunciado en términos generales, los lineamientos metodológicos específicos que deberán considerarse en la puesta en marcha de cada uno de los tres modelos alternativos que se proponen para la escuela rural productiva.

7. Factibilidad de los modelos de escuela rural productiva

Una cuestión que esbozaremos por último. y que va más allá de lo estrictamente organizativo curricular, es lo que hace a la relación entre el sistema educativo global y la escuela rural productiva en lo referido a la intervención del Estado o de instituciones privadas en la organización de la experiencia.

En el Cuaderno N° 26 se ha tocado en alguna medida este problema y allí se observaba que dada la rigidez del sistema educativo, ésta aparecía como obstáculo para la implementación de experiencias que pudieran entrar en conflicto con la estructura vigente, puesto que eran vividas como amenazadoras del orden establecido, atentando contra la uniformidad del sistema.

Pensando en la factibilidad de organizar a nivel oficial una experiencia como la que aquí se propone, parecería que cuantos menos fueran los elementos innovadores que se intentaran introducir, es decir cuanto menos se apartara la escuela de lo ya establecido, menor sería la resistencia que opondría el sistema.

Es cierto, también, que con la transferencia de los servicios educativos de jurisdicción nacional a las provincias puede producirse un mayor grado de permisividad, ante el hecho que deban superarse menos barreras burocráticas para llegar a los niveles de

decisión, en tanto que éstos se encuentran actuando en el medio mismo en el que se hace necesaria la innovación,

En función de los modelos de escuela rural productiva, en este sentido, el modelo II supondría el que contaría con mayores 'probabilidades de ser avalado en la medida que no aparecería alejándose demasiado de las reglas generales,

La situación es diferente cuando la iniciativa parte del sector privado, Aquí se encuentra un margen mayor de flexibilidad que permite posibilidades de amplias innovaciones; y esto es válido para todos los modelos en todos los niveles.

Enfocando a lo macro-educativo, no sólo como sinónimo de "sistema educativo oficial" o más bien. como "burocracia", habría que pensarlo como la posibilidad que brinda el contexto (tal como se define en el cap. I) de insertar una experiencia productiva en el ámbito escolar.

Para ver la factibilidad desde este punto de vista, habrá que tener muy en claro la relación entre el tipo de escuela que se piense y el destinatario inmediato del servicio, en función de no provocar desajustes entre la propuesta y sus objetivos, con la realidad económico-social en la que se desarrollará,

En la medida que los modelos están definidos por lo productivo, este aspecto deberá guardar total coherencia con la realidad, lo que no significa en modo alguno que tienda al estatismo., pero hay que tener en cuenta que los cambios que se propugnen a través de la escuela deben partir de las oportunidades que brinda el medio y que se tendrán que considerar las limitaciones propias de cada situación con el fin de no generar expectativas imposibles de concretizar por escapar a las posibilidades del accionar escolar.

Creemos que esta es una de las razones primordiales por las cuales, en primer lugar, no se puede hablar de un modelo organizativo único de escuela rural productiva y en segundo lugar, la necesidad de contar previamente a cualquier puesta **en marcha o** replanificación curricular, con un diagnóstico preciso de la zona o localidad en la cual se piensa implementar la escuela, como única forma de controlar todos los factores que pueden incidir en el éxito o fracaso de la escuela, además de poder prever los ajustes necesarios a los requerimientos de los 'destinatarios.

Como vemos este segundo enfoque de lo macro-educativo va más allá de la consideración de que la iniciativa surja del ámbito oficial o privado, puesto que-este tipo de reflexiones son válidas en cualquiera de los casos y de ella dependerá, en última instancia, las posibilidades de desenvolvimiento de la experiencia.

. BIBLIOGRAFIA GENERAL

- A P E F A : Otra escuela en América Latina.: Resistencia, APEFA, sf,
- Bhrán, Maxt&a: "La integraciñ de la educación y el trabajo productivo: tres .experiencijs kn fhérica Lati-na". Divisishn of Educational Policy and Plan-ning. UNESCO. ParXs, 1979,
- Bleger, JosG: "T.emas de Psicologla^{ly}, Ed, Nueva ?(isiOn, Bs.As. 1974.
- Bernard van Leer Foundation: "Participaciñ de los padres y de ia comunidad en la educación infantil temprana, Shtesia y conclusiones. Tercer Seminario del Hemisferio Occidental, Cal, i, Colombia, Marzo 1979". La Haya, 1979. _
- Borrero, NePis y otros: "Administraciñ de los 'cètitrts&de educa-ciñ básica general de Pa~lam~~'~ UNESCO, Santiago, 1978,
- Brask Governo de Estado de Pernambuco Secretaria'de Educacao e cultura, "Centras de Educãcao Rural". Reeife, 1978.
- Casassus, Juan: "Education arãd .workp a review of majo, issues and ex-perienc@s'?, UNESCO, París, 11976.
- 'Cousinet, Roger: 'Ea escuela nueva°' Ed, Miaacle, ⁵Barcelona 4967.
- Dewey 2 John: "Experience and Education" Macmillan. N.Y. 1938.
- DolP, Ronald: "El mejoramiento del curriculum: toma de dgcislo nes y proceso? Gd. El Ateneo, 7974.
- E\$=háador, Ministerio de Educación hblica: Wucfearizaciñ de la educaeiOn para ef desarro'blo rural.". Quito, 1976. '

- Figueroa, Max,
Prieto Abel y
Gutierrez, Raúl: "The basic secondary school in the country:
an educational innovation in Cuba". *Experiencias e Innovaciones en Educación* N° 7.
UNESCO, 1974.
- Figueroa Araujo ,Max: "Políticas de educación, empleo y trabajo
productivo en Cuba". Division of Educational Policy and Planning. UNESCO, París,
- Flood, Carlos y
Tobin, Ana : La. escuela rural productiva. Elementos para
la formulación de modelos en la República
Argentina. Cuaderno CIE N° 26. Bs.As. 1978.
- Freinet, Celestine: "Las invariantes pedagógicas". Ed. Laia.
Barcelona, 1974.
- "Por una escuela del pueblo". Ed. Laia,
Barcelona, 1974
- Freinet, Celestine y
salengros, R: "Modernizar la escuela",. Ed. Laia, Barcelona,
1972.
- García, Antonio: "Cooperación agraria y estrategias de desa-
rrollo". Siglo XXI Editores. Méjico, 1976.
- Gomez** de Sousa,
Luis y Ribeiro Lucía: "Participación de la juventud en el proceso
de desarrollo: un estudio del caso en
Panamá", *Experiencias e Innovaciones en
Educación* N° 18, 1975.
- Goméz, Germán: "Teoría piagetiana del' Aprendizaje". Ed.
de la Revista del IIE. Bs.As. 1976.
- ICOLPE: "La evolución institucional aplicada a la
educación". Bogotá, 1974.

- Iglesias, Enrique: "Administración de las Escuelas Agrotécnicas de la República Argentina". UNESCO, Santiago de Chile, 1978.
- Lalley, Raymond: "La innovación en Alto Volta: educación rural y enseñanza primaria". Experiencias e Innovaciones en Educación N° 21, UNESCO, Paris, 1977,
- "Una experiencia de ruralización de la enseñanza: el IPAR- y la reforma comenunesa" Experiencias e Innovaciones en Educación N° 8, UNESCO, París, 1974.
- Lodi, Mario: "El país errado". Ed. Laia, Barcelona, 1973.
- Lourie, Sylvain: "Production schools and rural employment in Panamá. UNESCO, Paris, 1976.
- Lucarelli, Elisa: "La comunidad y la institución educativa como fuente de curriculum". ICASE, Panamá, 1977.
- Milhollan, Frank,
Forisha, Bill: "De Skinner a Rogers, Dos maneras contrastantes de encarar la educación". Ed. Bonum. Bs.As, 1977,
- Mahor, Selim: "Formas de producción agrícola e intervenciones educativas en América Latina y el Caribe". Division of Educational Policy and Planning, UNESCO, París, 1979.
- Nuñet , José "La escuela rural en áreas rurales modernas". UNESCO, CEPAL, PNUD, Bs.As, 1978.
- O.E.A. : "Glosario de términos utilizados en América Latina en materia de desarrollo curricular". Venezuela, 1976.
- Parra Sandoval, Rodrigo: "La educación rural en la zona cafetera colombiana", UNESCO-CEPAL-PNUD.

- Piaget, Jean: "Biología y conocimiento". Ed, Siglo XXI. Madrid, 1977.
- Pichon Riviere, Enrique: "El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social". Ed. Nueva Visión. Bs.As, 1975,
- Prada, Abner: "Educación para el desarrollo rural en América Latina". UNESCO.CEPAL.PNUD.
- Schilier, Otto: "Formas de cooperación e integración en la producción agrícola" Siglo XXI Editores, México, 1972. .
- Savloff, Guillermo: '*Educación de la comunidad". Ed. Orueba, . Buenos Aires, 1969,
- Taba, Hilda: " Elaboración del currículo". Ed. Troquel. Buenos' Aires. 1974.
- Tyler, Ralph: "Principios básicos del, *currículo*" Ed. Troquel, Buenos Aires, 1973.
- UNESCO : "La educación en el medio rural". París, 1974.
"Contribución de la educación al desarrollo rural", París, 1976.
- Vielle, Jean Pierre: "Educación no formal, capacitación para el trabajo e innovación tecnológica en el medio rural". Revista Comercio Exterior, Vol. 27 N° 12. 1977.
- Werthein, Jorge: "Sistema integrado de educación rural: SIER, la experiencia de Pernambuco". IICA, Río de Janeiro, 1979.

I N D I C E

INTRODUCCION	1
CAPITULO 1: <u>APROXIMACION AL CONTEXTO DE LA ESCUELA RURAL PRODUCTIVA.</u>	3. -
1. Posibles acepciones del término	
2. Aspectos abarcados, por el diagnóstico	
3. La comunidad	
4. El estudio de, la comunidad	
5. Las relaciones entre la escuela y la comunidad.	
CAPITULO II: <u>MODELOS DE ESCUELA RURAL PRODUCTIVA</u>	49. -
1. Definición y funciones de los modelos	
2. Los modelos básicos	
3. Criterios para la especificación de los modelos básicos	
3.1. Inserción regional-local	
3.2. Organización de la producción	
3.3. Peso relativo de los participantes de la experiencia en las funciones productivas.	
3.4. Peso relativo de la actividad productiva en comparación con la actividad pedagógica.	
3.5. Escala	
CAPITULO III: <u>LINEAMIENTOS PEDAGOGICOS PARA LOS MODELOS DE ESCUELA RURAL PRODUCTIVA.</u>	87. -
Aspectos generales	
1. Definición de aprendizaje	
2. Definición de curriculum	
3. Replanificación curricular	
4. Niveles en la replanificación curricular	
5. Fuentes del curriculum	
6. Lineamientos curriculares para los modelos de escuela rural productiva	

- 6.1, Principios teóricos del nuevo curriculum.
- 6.2. Principias organizativos
- 6.3. Principios metodológicos
7. Factibilidad de los modelos de escuela rural productiva,

BIBLIOGRAFIA

125.-

INVENTARIO
N.º 0115
DGPE
Fecha
2 10 89