

377.8
PTFD er ej2



Ministerio de Cultura y Educación

DIRECCION NACIONAL DE GESTION
DE PROGRAMAS Y PROYECTOS

PROGRAMA DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE

PTFD

Programa de Transformación
de la Formación Docente

PROFESORADO DE ENSEÑANZA BÁSICA

MATERIALES DE ENSEÑANZA DESTINADOS A LA CAPACITACIÓN DOCENTE

**AREA DE ORIENTACION
INSTITUCIONAL**

INV	029831
SIG	377.8
LIB.	PTFD er ej2

EDUCACION RURAL

Documento curricular

República Argentina, 1995

NOTA INTRODUCTORIA

Durante 1995, el Programa de Transformación de la Formación Docente enfrentará el desafío de poner en marcha el Área de Orientación Institucional, correspondiente al Profesorado de Enseñanza Básica. Esta ha sido pensada como un espacio formativo destinado a incluir de manera sistemática, en la formación de grado, contenidos formativos que se consideran relevantes en función de los requerimientos que las características de las escuelas primarias de las diversas regiones de nuestro país, imponen al ejercicio profesional docente.

El documento base "Área de orientación institucional", establecía el marco organizativo de implementación del Área y definía, en función de las sugerencias enviadas por los institutos, de las inquietudes manifestadas por los alumnos que se forman para ser maestros en el PEB y de nuestra propia evaluación sobre las características que debería tener la formación docente de grado, una propuesta de seis orientaciones.

Cada instituto ha optado por alguna(s) de las orientaciones propuestas, a partir de los criterios expuestos en el documento de base. En función de estas elecciones aspiramos a que las escuelas, a partir del trabajo de capacitación, de relevamiento de información y de producción específica sobre el área, vayan conformando un perfil institucional especializado, sobre la base de la construcción de tradiciones académicas en torno a los requerimientos formativos que la realidad educativa impone a los docentes en formación y en ejercicio. Asimismo, esperamos que, independientemente del contenido sustantivo de cada orientación, se vaya conformando un estilo de trabajo en la formación inicial de docentes, dirigido a captar la especificidad de contextos socioculturales diferentes a través del diseño de estrategias de relevamiento y análisis de las características de las escuelas de distintos contextos socioculturales y de estrategias de intervención pedagógica en dichas escuelas.

Cada una de las orientaciones será abordada en tres instancias: un documento de trabajo, una selección bibliográfica y una propuesta de capacitación de los docentes a cargo.

Presentamos aquí el documento curricular correspondiente a la Orientación en Educación Rural. El mismo ha sido elaborado por el Lic. Carlos Hurtado, con larga experiencia como maestro rural, especialista en la materia, consultor del Consejo Federal de Inversiones en Programas de Desarrollo Rural Integral. En el mismo se ofrecen los elementos teórico-conceptuales desarrollados en el campo, y se recortan las problemáticas que se consideran más relevantes para abordar la temática en el marco de la formación de docentes. Desde ya, esperamos que les sea de utilidad para encarar el trabajo en la orientación y constituya un aporte a la capacitación de los docentes a cargo de formar a los futuros maestros en esta temática, que se sume a su formación y experiencia previas.

Lic. Flavia TERIGI

Lic. Gabriela DIKER

*Co- coordinadoras del Programa de Transformación
de la Formación Docente (PTFD).*

Buenos Aires, abril de 1995.

LOS PRINCIPALES DESAFIOS

DE LA EDUCACION RURAL

*Una manera de comprender sus responsabilidades
en el desarrollo local*

por Carlos Hurtado

CORDOBA-ARGENTINA, Mayo de 1995.

INDICE

- INTRODUCCION

1- LA TEMPORALIDAD DE LA ESCUELA

1.1- Una manera de clasificar las transformaciones de la escuela

2- LAS ZONAS RURALES

2.1- Los procesos educativos en las áreas rurales

2.2- Los principales antecedentes

2.2.1- Uruguay y su experiencia a partir de la década del 40

2.2.2- La Reforma Educativa Peruana

2.2.3- Antecedentes en la Argentina

3- RESPONSABILIDADES DE LA EDUCACION EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO

4- QUE SE DEBE CAMBIAR EN LA EDUCACION?

4.1- Aspectos de la política educacional

4.2- Aspectos de los currícula y la organización escolar

4.3- A manera de síntesis parcial

5- APROXIMACION A UNA RESPUESTA EDUCATIVA

5.1- Desarrollo y crecimiento

5.2- La educación y algunas propuestas

6- A MODO DE CIERRE

7- BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

El presente documento, espera ser una colaboración técnica en este / proceso ya iniciado de mejoramiento de la formación docente actual. Dicho em- / prendimiento, vehiculado a través del Programa para la Transformación de la / Formación Docente (PTFD), se encuentra en su tercer año de desarrollo y, es en / esta instancia, donde se inicia el debate y análisis de las particularidades / que debe poseer, entre otras modalidades, el maestro que se desempeñará en á- / reas rurales.

El colocar a la educación rural en el centro de la polémica, no es / cuestión sencilla y, es casualmente tamaño desafío, el que nos hace ponderar / tal iniciativa.

Este Documento Curricular, comienza por definir los diferentes "ti- / pos" de escuelas pensadas ante diferentes realidades para, a continuación, cen- / trarse específicamente en el contexto rural; interrogantes como: qué debe en- / tenderse por zona rural? y por qué hablamos de crisis educativa? estructuran // los contenidos respectivos.

Seguidamente, como una manera de reafirmar los rasgos históricos de / la educación, se detallan propuestas positivas y logros de experiencias en paí- / ses latinoamericanos como lo fueron, en la impresión del autor, las innovacio- / nes educativas en la República del Uruguay en las décadas del 40 al 60 y la Re- / forma Educativa Peruana de la década del 70. Finalmente, se citan emprendimien- / tos argentinos -nutridos de aquellos aportes- en las décadas del 80 y del 90.

A partir de allí, se intentan identificar los aspectos conflictivos / de la educación actual para -de una manera discriminada- poder establecer los / diferentes grados de responsabilidades en la superación de las dificultades y, / utilizando el mismo mecanismo, se puntualizan -a continuación- las probables / propuestas en los niveles de política educacional y de currículum y organiza- / ción escolar.

Finalmente, las reflexiones se centran en las obligaciones específi- / cas de las escuelas y sus maestros y se propone -con algunos detalles para la /

operación- la elaboración y diseño de Proyectos Educativos Institucionales.

En líneas generales, este Documento que podríamos definir como introducción, se caracteriza por comenzar por los aspectos más abarcativos de la / problemática educativa para concluir, intencionadamente, en aquellos más puntuales que definen a la actividad docente e institucional.

Es su intención, quizás demasiado ambiciosa, de constituirse en un / instrumento energizador de la polémica sobre la educación rural, convencidos / que no habrá respuestas superadoras, si las mismas no surgen de un debate amplio y democrático en el seno de los principales protagonistas: los docentes.

Esperan ser, estas reflexiones, un modesto aporte a la inmensa tarea que deben emprender los futuros maestros rurales...

1- LA TEMPORALIDAD DE LA ESCUELA

Historicamente, el papel asignado a la escuela en su tarea con niños y jóvenes ha sufrido variaciones y esto, sin dudas, es un aspecto lógico, razonable y, aún más, esperable. La escuela, como institución, está vinculada estrechamente a las transformaciones sociales y, por ende, fue mostrando a lo largo del tiempo las modificaciones y cambio de funciones que las crisis y // nuevos rumbos societales imponían.

Es una manera de decir, que siempre las variaciones observadas en // los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales han impactado, di-// rectamente, en las estructuras escolares.

Estos cambios en los contextos generales han presionado, ininterrumpidamente, para reacomodar las funciones educativas según las demandas políti-// cas en cada período atravesado. Ahora bien, como esta relación no es lineal // (a cada cambio social no siempre le corresponde, automáticamente, un cambio // funcional en la escuela) hemos podido asistir, en diferentes instancias, a ac-// tuaciones de la escuela discordantes con las líneas de evolución social que // se imponían; dicha situación (por otro lado, bastante frecuente) determinó, // en aquellos momentos de transformación social, la aparición de fuertes deman-// das -por parte de intelectuales, docentes o de los pobladores en general- pa-// ra que esta modificara su estructura y se colocara a la altura de las necesi-// dades que los nuevos acontecimientos generaban.

Esta readecuación permanente, este estado de cuestionamiento cons-// tante a las funciones educativas, ha signado -casi sin interrupciones- la reg-// lidad de la escuela durante el transcurso del presente siglo.

La situación descrita, no ha sido fruto de la casualidad o la for-// tuna: lo vertiginoso de los cambios (tema tantas veces explicitado) ha ubica-// do, a la institución escolar, en un espacio permanente de críticas y reclamos sociales acerca de lo que deberían ser sus funciones específicas. Cunde -du-//

rante gran parte del siglo, especialmente en su segunda mitad- la sensación/ de que la escuela muestra cierta "lentitud" para incorporar aquellas trans- / formaciones que se le demandan.

Y aquí, en esta supuesta "incapacidad" para actualizarse de una ma- nera continua, quizás se centren, hoy por hoy, los principales cuestionamien- tos.

A pesar de que en este proceso no siempre reveló un ajuste a lo re- querido socialmente, la escuela fue construyendo (envuelta en diferentes cri- sis) modelos que, con mayor o menor eficacia, intentaron responder a las de- mandas de cada época en la que le tocó actuar.

Son estos modelos, por otra parte, los que nos permiten observar / el itinerario seguido por la escuela en sus esfuerzos por adecuarse a las // transformaciones sociales.

Es bueno aclarar, que no toda propuesta epocal significó -inevita- blemente- el establecimiento de un modelo institucional sino que, por el con- trario, la aparición y consolidación de los mismos se debió a fuertes crisis (signadas por debates y polémicas) que supieron tanto de apropiamientos como de rechazos de supuestas innovaciones para que, finalmente, se concretaran a aquellos "tipos" de estructuras que orientarían las respuestas educativas en/ los intentos por cumplir con la responsabilidad social de la escuela.

En todo este proceso histórico, entonces, asistimos a la presencia de diferentes "tipos de escuelas" que, de alguna manera, resumieron en su es- tructura las concepciones que primaban en cada época.

1.1- Una manera de clasificar las transformaciones de la escuela

Robert J. Havighurst y Bernice Neugarten (1957), tomando como eje/ de sus análisis a las relaciones de la escuela con la comunidad, establecie-

ron tres grandes tipos o modelos de escuela en los últimos tiempos:

- a) la escuela como una institución especializada;
- b) la escuela como modelo de la comunidad; y
- c) la escuela de la comunidad.

La tipología presentada, no está de más aclararlo, responde (según nuestra interpretación) a la intención de mostrar modelos teóricos que se // constituyeron, en cada etapa, en orientadores sobre el "tipo de escuela" a / construir y, por ende, condensaron en sí mismos las "tendencias" educativas / de los diferentes períodos históricos.

Por lo tanto, los "tipos" de escuelas no suponen bajo ningún punto de vista, la certificación de situaciones homogéneas durante el auge de algu / no de ellos en particular, sino que representaron la referencia, el estado a / alcanzar, la alternativa superadora en el momento en que les tocó actuar.

Otro dato a tener en cuenta es que la aparición de un modelo no // significó que automáticamente desapareciera el anterior, sino que un rasgo / distintivo en la región latinoamericana, es la presencia y actuación simultá / nea -aún en la actualidad- de los diferentes tipos enunciados.

Realizadas estas aclaraciones, estamos en condiciones de precisar / que en el primero de ellos se identifica a la "escuela tradicional" pura // que, ensimismada y protegiéndose de las influencias externas, posee "...la / función específica y limitada de proporcionar una preparación intelectual y / de que toda desviación de este objetivo es indeseable..." (*) Se comprende, / sin ningún tipo de dudas, que se está haciendo referencia a una escuela ais / lada de su comunidad, sin preocupaciones válidas sobre los problemas de su /

(*) Robert J. Havighurst y colaboradores-"La Sociedad y la educación en Amé / rica Latina". Pag. 233.

entorno y que, como referencia temporal, se desarrolló y consolidó durante / el transcurso del siglo XIX.

El segundo tipo presentado hace mención, genéricamente, a aquellas escuelas que se transformaron en modelos simplificados de la comunidad y se / toma como ejemplo a las concreciones basadas en las concepciones de John De- / wey cuando afirmaba "...Esperamos que ustedes recuerden que la escuela tiene / una vida corporativa propia y que, para bien o para mal, es en sí misma una / institución social genuina, una comunidad..." (1) Este modelo de escuela, de / comienzos del presente siglo, intentaba formar a los niños y jóvenes en si- / tuaciones que significaban presentaciones en menor escala de la vida comuni- / taria global; era una manera de construir los espacios escolares a semejanza / de la realidad social.

El tercer tipo, hace referencia a una escuela comprometida con su / entorno, que forma parte activa del medio social en que se encuentra y con / quien comparte, además, sus tareas educativas. Hace su aparición a partir de / 1930 y con ella se asume que "...la escuela opera directamente como un ins- / trumento para el mejoramiento de la comunidad..." (2)

Fuera del esquema propuesto por los autores citados, podemos agre- / gar que los finales del siglo nos hallan sumidos en un fuerte debate (aspec- / to no novedoso por lo antes dicho) sobre la escuela actual. La evolución de / las comunicaciones, el vertiginoso desarrollo tecnológico y, especialmente, / la internacionalización de los mercados, ha dado pie para que una corriente / -definida genéricamente como de corte neoliberal- defina a la escuela como / "vacuada de contenidos" en la medida en que no profundiza sobre aquellos sa- / beres universalmente aceptados.

(1) Obra y autor citado. Pag. 234.

(2) Obra y autor citado. Pag. 235.

Al plantearse que el producto de mayor valor en el mercado internacional es el conocimiento, se reclama a la escuela una función intelectual / pertinente, como una manera de cooperar eficazmente en un desarrollo nacional que garantice una inserción en el exterior protagónica.

Al respecto, ciertas líneas de pensamiento -críticas de esta concepción- advierten sobre el peligro de un renacer de la escuela tradicional (aunque adornada con visos de modernidad) si la pregonada vinculación de la institución con los saberes universales no va acompañada, necesariamente, de una incorporación en los currículos -de manera complementaria e inevitable- de los saberes populares los que, indiscutiblemente, son los que vinculan a la escuela con los problemas y realidad de su entorno y de su gente.

Los modelos presentados, reiteramos, no han sido ni son uniformes / y algunos aspectos que, entre otros, influyeron para determinar las características de las escuelas, fue la ubicación de las mismas.

Por este motivo, encontramos que algunos tipos tuvieron mayor arraigo y crecimiento según si el espacio fuera urbano central, rural o urbano marginal y, a modo de ejemplo, podemos adelantar que el tipo "escuela de la comunidad" se desarrolló y fortaleció, preponderantemente, en las áreas rurales y sub-urbanas.

2- LAS ZONAS RURALES

Es habitual que cuando se intenta analizar lo acontecido en el sector educación, se haga referencia -de manera comparativa- a lo rural como // contrapartida o antagonismo de lo urbano. Desde este punto de vista, por ende, pareciera que se está frente a dos realidades "homogéneas" diferenciadas entre sí y aquí, en esta concepción, creemos, se produce el primer error de interpretación.

Si bien nadie puede negar que las zonas rurales (al igual que las /

urbanas) participan entre sí de ciertas condiciones comunes que les dan una imagen particular, no es correcto referirse a "lo rural" y "lo urbano", sin precisar las diferencias profundas que manifiestan internamente cada una de ellas.

Al respecto, por ejemplo, estamos en condiciones de afirmar que // "...es posible observar la diversidad casi ilimitada de realidades rurales / totalmente mediatizadas por características sociales y productivas, como así mismo, por situaciones históricas distintivas..." (1) y que "...No existe // "el" medio urbano sino muchos escenarios en que transcurre la vida, dentro / de una realidad cada vez más heterogénea y contradictoria a la que llamamos / "ciudad"..." (2)

Como una primer aproximación, entonces, a una mayor precisión conceptual, sería recomendable la utilización de los términos "realidades rurales" y "realidades urbanas" en reemplazo de "lo rural" y "lo urbano".

Sería oportuno en este momento, preguntarnos sobre el origen de esta tendencia a entender la realidad global como una sumatoria de dos sectores uniformes que son identificados, genéricamente, como las ciudades y el campo. El criterio de diferenciación ha sido y es, estadístico: una concentración poblacional con menos de dos mil (2000) habitantes es rural y con // más de dos mil (2000) es urbana.

Por este motivo, creemos, se difunde la concepción de que la diferencia más significativa entre las realidades rurales y urbanas, es la poblacional y, no se avanzó, sobre todo en lo concerniente al mundo de lo rural, / respecto de las profundas divergencias -e incluso contradicciones- que se // presentan internamente entre los asentamientos humanos más allá de su número

(1) Carlos Hurtado: "La educación popular en zonas rurales". Pag. 22.

(2) Miguel Soler Roca: "Uruguay - Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979". Pag. 161.

de pobladores.

Si nos adentramos en los análisis, observaremos (en las áreas rurales en toda su extensión) que las estratificaciones sociales no son idénticas y que, en consecuencia, el acceso al poder político varía significativamente de una zona a otra; que las producciones oscilan entre enclaves potencialmente ricos (la pampa húmeda, por ejemplo) y aquellos signados por la aridez y la pobreza (el noroeste, entre otros); que los servicios (comunicacionales, educacionales, sanitarios) presentan un amplio espectro respecto a su cobertura; que el origen de las poblaciones varía enormemente; que las relaciones de trabajo, por ejemplo, adquieren diferentes particularidades; que la tecnología moderna no se hace presente por igual en todas las zonas; que las condiciones de vida, en suma, no son similares para todos los pobladores de las zonas rurales.

Podremos observar al terrateniente poderoso y al trabajador analfabeto y que, mientras algunas áreas se movilizan para lograr mejoras en las condiciones de exportación de sus productos, otras languidecen sin generar siquiera su propia alimentación; que mientras en ciertas zonas existen trabajadores especializados y con salarios, en las restantes el minifundio obliga al trabajo familiar; que mientras algunos niños y jóvenes -por su propia condición social- acceden y egresan del sistema educativo, otros son condenados a fugar de la escuela sin la educación básica necesaria.

Podremos observar, que existen zonas rurales ricas y zonas rurales pobres y marginales y que no todas forman parte, de manera igualitaria, de las políticas generales de desarrollo; que, históricamente, hay sectores incluidos en los proyectos económicos nacionales y otros, sistemáticamente desplazados.

Podremos observar, entonces, lo impreciso del concepto "lo rural" como si se tratase de una realidad homogénea y uniforme.

La educación, ante este debate, debe adoptar una postura clara y /

precisa:

- si sigue identificando a la ruralidad, únicamente por su cantidad de pobladores, proseguirá diseñando respuestas uniformes para una realidad que se presenta heterogénea y si, por el contrario, asume la diversidad de las zonas rurales, estará en condiciones de elaborar planes y programas con eje en lo local y lo regional.

Dicha definición, por supuesto, no es de segunda importancia y, // sin dudas, signará el futuro educativo de las zonas rurales.

Como cierre parcial, podemos afirmar que "...las características / que permiten identificar a una comunidad (...) están en relación a las particularidades que presenta la estructura social, las orientaciones en materia / productiva, los rasgos culturales propios y es la armonización de estas dimensiones lo que nos permitirá establecer diferencias precisas y significativas entre las comunidades rurales (...). En otras palabras, hay una nueva concepción tendiente a identificar a una comunidad como rural cuando su economía gira en torno a premisas productivas y las acciones de los pobladores adquieren ribetes extractivos orientados al trabajo de la tierra, cuando se // puede garantizar que el grueso de los ingresos provienen de actividades agropecuarias..." (*)

2.1- Los procesos educativos en las áreas rurales

Después de la breve explicitación sobre nuestra concepción acerca de lo que son zonas rurales, estamos en condiciones de retomar los análisis / respecto a los procesos de transformaciones operados en las mismas y advertir que, como no podría ser de otra manera, ellas también mostraron y muestran la existencia de los modelos citados aunque, por sus propias peculiaridades

(*) Carlos Hurtado. Obra citada. Pags. 21/22.

dades, le imprimieron un sello personal y distintivo a los "tipos" enunciados.

En líneas generales, la educación en zonas rurales debió enfrentar -permanentemente- un definido encasillamiento que tendía a desvalorizarla y a considerarla como una educación de segundo nivel. Siempre estuvo latente / (incluso, por parte de pretendidos "expertos) esa sensación de que estábamos frente a respuestas educativas que hacían lo que podían en una situación tremendamente adversa; como que era preferible "eso" antes que nada.

Como una primer aproximación a la interpretación de esta desvalorización, podemos adelantar que de una manera recurrente se intentó multipli- / car en las zonas rurales, aquellos modelos estructurales que habían muestra- / do cierta eficacia en los asentamientos poblacionales numerosos y, natural- / mente, en la odiosa comparación inevitable, el resultado fue siempre de que / estábamos frente a una "desviación" de la propuesta original y, por ende, an- / te una educación de inferior calidad.

Pareciera que, a pesar del tiempo transcurrido, costó demasiado // pensar a la educación de una manera "diferente" en las zonas rurales y, qui- / zás sin que nadie se lo proponga, fue entendida como un apéndice "emparcha- / do" de la educación que acontecía en las grandes ciudades.

Esto ocurrió ya que la prioridad en materia educativa, siempre es- / tuvo depositada en las ciudades porque allí, por un lado, se concentraban // los principales adelantos científico-técnicos y, por otro, el número de habi- / tantes justificaban, presupuestariamente, las inversiones a realizar.

Las zonas rurales, como contrapartida, representaban amplios espa- / cios deshabitados y, por cuestiones de rasgos culturales, a las mayores re- / sistencias respecto de las innovaciones a emprender.

Podríamos decir que estas formas diferentes de vida señalaban -de/

una manera antagónica- al dinamismo y la quietud, al progreso y la tradición, al desarrollo y al sub-desarrollo. Y allí, ante tamañas definiciones (cuyos antecedentes ya los hallamos en los conceptos "civilización" y "barbarie") / el juego de las prioridades, siempre arrojó como resultado el postergamiento de las áreas rurales.

En otros términos, siempre se apostó a los sectores supuestamente / más dinámicos, más flexibles y más permeables a los cambios que se requerían para impulsar un fuerte desarrollo socio-económico.

Dichas impresiones (que rara vez fueron planteadas directa y frontalmente) determinaron que las principales preocupaciones educativas, se concentraran sobre lo que acontecía, preponderantemente, en las ciudades. La educación, de esta manera, se abocó a resolver los problemas que generaban // los ritmos del comercio, la industria y, consecuentemente, la superpoblación.

Tal realidad, indujo a ciertos analistas a diagnosticar que los males de la educación en las zonas rurales, se debían al implante directo de / un modelo generado para las áreas urbanas y, frente a esta afirmación, retomamos conceptos anteriores para aseverar, nuevamente, que no existe "el" medio urbano y, de esta manera, poder concluir, compartiendo con Miguel Soler / Roca (1984) en que esta es, sin dudas "...una verdad a medias..."

Es indiscutible que las respuestas educativas, se elaboraron para / responder a problemas propios de las ciudades y, dentro de ellas, específicamente a los que padecían los sectores sociales medios y altos. A partir de / allí, con modificaciones de diferente tenor, se abordaron las dificultades / que mostraban aquellas realidades que escapaban a la "norma", es decir, los / sectores rurales y urbano-marginales.

De allí, la impresión de "apéndice", de "desviación" de la propues

ta original y, por supuesto, de desvalorización.

Contra este estigma, producto de las políticas educacionales y nó/ de los docentes, debieron enfrentarse todos aquellos que estaban preocupados por lo que acontecía educativamente en las zonas rurales y, en este contexto, se desarrollaron y consolidaron los diferentes tipos de escuelas enunciados.

Por último, sería ingenuo suponer que la desvalorización de la educación en las zonas rurales, es un hecho aislado; esta, es consecuencia de una exclusión general de las mismas en sus componentes políticos, sociales y económicos y que, por no ser motivo central de las presentes reflexiones, no será abordada con la profundidad que tal tema merece.

2.2- Los principales antecedentes

Adelantábamos, en páginas anteriores, que el modelo "escuela de la comunidad" mostró su máximo desarrollo, principalmente, en las zonas rurales. La baja densidad poblacional, la falta de comunicaciones, la inexistencia de instituciones sociales o gremiales y, básicamente, la pobreza general, determinaron -históricamente- un papel protagónico de las escuelas y sus maestros en las cuestiones de índole comunitaria.

Por estas razones, fue y es común observar a la escuela constituida en centro operativo de reuniones de jóvenes y adultos y a los docentes, imprimiendo un nuevo perfil a los roles tradicionales, participar activamente -junto a los vecinos- en el abordaje y solución de los problemas más aflicentes.

Si bien a este contacto directo, a esta inserción comunitaria, los podemos definir como rasgos típicos de la escuela rural; el proceso seguido/

para arribar, finalmente, a la consolidación del modelo no fue tarea sencilla y, mucho menos, corto en el tiempo. Los antecedentes más fuertes en esta materia los hallamos, sin dudas, en las acciones e ideas desplegadas por el plantel docente uruguayo desde la década del 40 y por las propuestas y concreciones de la llamada Reforma Educativa Peruana en la década del 70.

2.2.1- Uruguay y su experiencia a partir de la década del 40

A los docentes uruguayos les correspondió, es nuestra interpretación, dar los primeros pasos en la definición de las líneas principales de una educación rural con su propia identidad. Fueron los responsables, en primer lugar, de plasmar institucionalmente las nuevas ideas en su país y, en segunda instancia, de difundir, por las diferentes naciones de la región latinoamericana, las innovaciones concretadas en sus experiencias locales.

Los mismos protagonistas, tiempo después, se referían en los siguientes términos a la experiencia que los había contenido como actores principales:

- "...A este proceso de dos décadas llamamos "movimiento", en la medida en la que, gracias a una dinámica de orígenes múltiples, se fue avanzando en la formulación de un conjunto de principios técnicos, en el funcionamiento de una serie de recursos institucionales y en la movilización de un número creciente de maestros e inspectores que actuaron por algunos años como una fuerza organizada que procuraba la obtención de cambios en la escuela y en la sociedad campesinas..." (1)
- "...las ideas y experiencias de entonces no fueron en modo alguno perfectas sino pasos hacia adelante, a veces muy positivos, en el seno de una sociedad tampoco perfecta, aunque poseedora de un elevado sentido de la convivencia y de un mayor respeto por la libertad de los hombres y de sus ideas..." (2)

(1) Miguel Soler: "El movimiento en favor de una nueva escuela rural" Colaboración en "Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya-El testimonio de los protagonistas" Pag.27

(2) Angiones, Ana María y otros: "Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya-El testimonio de los protagonistas" Pag. 5

En sus evaluaciones posteriores, reconocían que la experiencia no nace de forma espontánea sino que, previo a ella, existían un conjunto de antecedentes que confluyeron armónicamente para generar las condiciones necesarias para tal acontecimiento. A modo de reconocimiento, citan a "La Escuela de la Patria" de 1815, el Informe Palomeque de 1855, la obra de José Pedro Varela, el programa para escuelas rurales de 1917, la Escuela Huerta dirigida por Sosa Lindner en el departamento de Canelones, la Escuela Agrícola del departamento de Flores (1918-1922) y la Escuela de Experimentación Libre del Progreso del departamento de Canelones (1924-1928) ambas dirigidas por Otto Niemann.

De igual manera, hacen referencia a un conjunto de publicaciones que, por un lado, fueron colaborando en la formación de un cuerpo conceptual y, por otro, en la clarificación de los problemas más angustiantes de la educación rural. Entre ellas, citamos a:

- "Escuelas rurales" de Tomás Portela en 1903.
- "Vida de un maestro" de Jesualdo Sosa en 1935.
- "La enseñanza primaria en el medio rural" de Agustín Ferreiro en 1937.
- "¿Qué reformas, aplicables de inmediato, deben introducirse en la escuela rural para ponerla a tono con nuestras aspiraciones?" de Roberto Adadie Soriano en 1938.
- "La escuela rural" y "El problema de la asistencia en la escuela rural" de Luis O. Jorge en 1939.
- "El analfabetismo" en 1940 y "La escuela rural en el Uruguay" en 1944, por Julio Castro.
- "La escuela rural que el Uruguay necesita" de Reina Reyes en 1944.
- "La escuela rural que nuestro país necesita" de Diógenes de Giorgi en 1945.

Concluyeron, en sus evaluaciones, con una afirmación que describía, precisamente, sus opiniones sobre lo que entendían era la situación concreta con la que se enfrentaban en la década del 40:

- "...A mediados de esa década nos encontramos, pues, frente a dos hechos/

claros: por un lado la existencia de una escuela rural mediocre, pobre, inadaptada, sumida en un medio económica y socialmente injusto y culturalmente atrasado; por otro, la disponibilidad de una serie de estudios, interpretaciones y propuestas que constitulan una base seria para definir, de cara a una acción transformadora que ya no admitía más espera, la nueva escuela rural..." (*)

Los protagonistas reconocen que, entre 1933 y 1958, se sucedieron un conjunto de reuniones y congresos que arrojaron resultados diversos y de gran significación para este movimiento en torno a la educación rural. Clasifican a los mismos en tres grandes etapas que poseyeron las siguientes características:

- Primera (1933-1945): básicamente de diagnóstico; en ella se ordenaron y jerarquizaron las principales dificultades, entre las que podemos citar a // las siguientes:

. del orden escolar:

- a) la existencia de solamente tres grados de enseñanza que, naturalmente, eran inferiores en calidad y cantidad a los de las escuelas urbanas;
- b) los altos porcentajes de inasistencia, deserción y repetencia que confluían para elevar a índices preocupantes el número de analfabetos;
- c) las inadecuadas condiciones materiales en que se producía la enseñanza, tanto en sus aspectos edilicios como de equipamiento; y
- d) el bajo nivel técnico de la docencia.

. del orden extra-escolar:

- a) el injusto régimen de distribución y tenencia de la tierra;

(*) Miguel Soler. Obra citada. Pag. 31.

- k) la presencia de rancheríos como indicadores claros de la pobreza rural;
 - c) el carácter tradicional de la economía y el estancamiento de la producción;
 - d) la inexistencia de verdaderas comunidades rurales;
 - e) la falta de servicios públicos;
 - f) el éxodo hacia las ciudades y, por ende, el continuo despoblamiento de las áreas rurales;
 - g) el bajo nivel de vida y de cultura de la población; y
 - h) el trabajo de los niños;
- Segunda (1945-1950): en esta etapa, específicamente, se concretaron aquellas tareas conducentes a la determinación de los fines educativos y la adopción de los currículos respectivos para dar cumplimiento a los mismos.
 - Tercera (1950-1958): durante el transcurso de esta etapa, se evaluaron las concreciones realizadas y se avanzó en la creación de un conjunto de instituciones que tendrían como fin, reforzar la tarea de la escuela rural.

Como síntesis de los logros en la segunda y tercer etapa, los protagonistas reconocen que:

- "...Una doble vertiente caracteriza el movimiento uruguayo en favor de una escuela rural: por un lado, la profundización conceptual que lleva a definir las funciones que ha de cumplir la educación en las zonas rurales; por otro, la progresiva creación de una serie de instituciones que multiplican la acción de la escuela rural aislada..." (*)
- "...Como realizaciones de esa época podemos enumerar la creación de escuelas granjas, las misiones socio-pedagógicas, el Instituto Normal Rural y /

(*) Miguel Soler. Obra citada. Pag. 63.

el programa para escuelas rurales de 1949. A mediados de la década del 50/ se inicia el trabajo en el Núcleo Experimental de La Mina. Todas estas realizaciones se incluyen en el marco de una nueva concepción de la educación rural..." ()*

Los eventos que se sucedieron durante estas dos décadas, fueron de diverso origen y factura: encontramos a algunos con visos de reclamos y a otros de neto corte académico; a algunos promovidos por los sindicatos y a otros por el propio gobierno pero siempre, y en esto siempre se insiste, se / caracterizaron por su carácter de complementariedad.

Entre ellos destacan a:

- *"Primer Congreso Nacional de Maestros de la República Oriental del Uru-/// guay" en 1933;*
- *"Congreso Nacional de Maestros sobre Escuela Rural" en 1944;*
- *"Concentración de Maestros en Tacuarembó" en 1944;*
- *"Segunda Etapa del Congreso Nacional de Maestros sobre Escuela Rural" en / 1945;*
- *"Congreso Nacional de Educación" entre 1944 y 1946;*
- *"Congreso de Maestros de Escuelas Rurales y Granjas" en 1949;*
- *"Congreso de Maestros Rurales" en 1955;*
- *"Primer Congreso de Centro de Misiones" en 1956;*
- *"Mesa Redonda de Maestros Rurales" en 1957; y*
- *"Reunión de Delegados de los Centros de Misiones Socio-Pedagógicas" en el año 1958.*

Los resultados de debates y polémicas, pueden sintetizarse en las/

() Angione, Ana María y otros. Obra citada. Pags. 24/25.*

siguientes reflexiones:

- "...Las primeras fueron convocadas por organizaciones de educadores, las / últimas predominantemente por las autoridades educativas. Aquéllas fueron / de denuncia, éstas de exámen de las realizaciones. Tantas reuniones (...) / acercaron a los maestros entre sí, redujeron su gran soledad, les habitua- / ron a presentar sus problemas y a discutir sus soluciones. Pusieron en con- / tacto a los gobernantes -algunos de los cuales demostraron un particular / sentido de responsabilidad ante las necesidades del campo- con los profe- / sionales de la educación. Llevaron la problemática campesina a la capital, / incitando a la prensa a ocuparse de ella. Suscitaron en otros servicios // -la colonización, la salud pública, la universidad- la convicción de que / cuanto hubiera que hacer en el campo podía y debía contar, en el futuro, / con la escuela rural y sus maestros..." (*)

De lo expuesto, se desprenden un conjunto complejo de realizacio- / nes de este movimiento uruguayo; si bien todas ellas están revestidas de una / sólida importancia para cualquier especialista en educación rural, por las / características propias de los docentes a quienes está orientado este docu- / mento, abordaremos un poco más en detalle las particularidades del Programa / para escuelas rurales de 1949 y, por supuesto, el Instituto Normal Rural por / la importancia fundamental que inviste para nosotros y para la experiencia / próxima a comenzar.

Al respecto podemos enumerar, sintéticamente, las siguientes carac- / terísticas que poseían cada una de ellas:

a) El Programa para Escuelas Rurales

En los comienzos de la década del 40, se aplicaba en el Uruguay el progra

(*) Miguel Soler. Obra citada. Pag. 57.

ma para escuelas rurales que había sido aprobado en 1917. Los congresos y encuentros -a los cuales hemos citado- que se habían realizado hasta esa fecha motorizaron un enérgico debate sobre lo que deberían ser las funciones de la nueva escuela rural.

Algunos educadores -por cuestiones políticas, pedagógicas e incluso administrativas- bregaban por establecer un sistema "único" de educación primaria lo que, a su entender, permitiría una educación similar en nivel y calidad para los niños de la ciudad y el campo; otros, impulsaban la necesaria consideración de los medios circundantes, para que los niños pudieran dominarlos y se beneficiara, con ello, la sociedad rural global.

"...Quienes sostenían la primera posición acusaban a los otros de ofrecer a los niños del campo una educación de segunda clase, de nivel inferior, y de condenarles a una forzosa existencia rural al no prepararles para todo el ámbito nacional. Los que sosteníamos la segunda corriente de ideas juzgábamos que nuestros colegas, por desconocimiento de las condiciones reales de vida en el campo, atribulan a la educación funciones tan generales que no lograrían contrarrestar los múltiples factores que actuaban negativamente sobre el presente y el futuro de los alumnos rurales. Sosteníamos, también, que el hecho de preconizar la adopción de programas más atentos a las peculiaridades del medio en modo alguno determinaba una inferior calidad de la enseñanza; por el contrario, sólo una educación pertinente respecto al niño y a su entorno podía garantizar un buen nivel de calidad..." (*)

La aprobación del Programa, en 1949, mostró la adopción de la segunda concepción educativa: la realidad, particularizada en cada enclave, comenzaba a merecer tratamiento por parte de la educación.

(*) Miguel Soler "El programa de 1949 para las escuelas rurales - Antecedentes y proceso de elaboración" colaboración en "Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya-El testimonio de los protagonistas". Pag. 86.

El Programa, que era definido "más una guía de trabajo que la determinación de un mínimo de rendimientos", abarcaba los seis años de la escuela primaria divididos en dos ciclos (1ro. a 4to. y 5to. a 6to.), tres etapas (de dos años cada una) y estaba organizado en tres áreas, que comprendían la naturaleza y el hombre y el cultivo de la aptitud matemática y el cultivo de la expresión las que, a su vez, se estructuraban sobre un total de trece subdivisiones o asignaturas.

Se destacan, en dicho Programa, los siguientes principios o fundamentos:

- desde un punto de vista sociológico:
 - . la influencia que ejerce sobre la educación, el medio natural y social;
 - . la importancia de la educación como instrumento mejorador de ciertas condiciones de la comunidad; y
 - . la imposibilidad de la educación de transformar, por sí sola, condiciones de la comunidad gravemente deficitarias.
- desde un punto de vista pedagógico:
 - . la necesidad de transformar, a la escuela rural, en una unidad productiva;
 - . la necesidad de no reducir el concepto "productiva" a la sola producción de bienes;
 - . la importancia educativa del trabajo;
 - . la necesidad de comprender los procesos productivos; ó
 - . la importancia de las prácticas productivas escolares, como mejoradoras de las habituales en el medio.

Básicamente, podríamos decir que estos fundamentos se vieron acompañados por las siguientes características del currículum propuesto:

- . apertura y flexibilidad;
- . centrado en las actividades del niño;
- . apoyado en los recursos del medio en que se desplegaría;
- . motivador de aprendizajes desde situaciones problemáticas;

- favorecedor de la integración de actividades y asignaturas;
- favorecedor de la integración de las actividades intraescolares y extraescolares; y
- promovedor del conocimiento, por parte del niño, del mundo externo tan alejado de su medio local y de su país.

b) El Instituto Normal Rural

Los precursores de las transformaciones educativas en el Uruguay sabían, y estaban convencidos de ello, que no era posible renovar la educación en las zonas rurales si no se contaba con un personal docente suficientemente capacitado. Para realizar tal tarea con los maestros surge, en 1949, el Instituto Normal Rural que se estableció, primeramente, en la Escuela Granja que funcionaba en Estación González del departamento San José para ser trasladado, en 1959, a la escuela de Cruz de los Caminos en el Km 40/ de la ruta 7 del departamento de Canelones.

Como el objetivo fundamental de la institución era capacitar a maestros que se desempeñaban en zonas rurales, surgió como una verdadera especialización de post-grado que se realizaba posteriormente a la obtención del título de maestro.

Entre sus actividades principales, podemos citar a:

- el curso regular:

de unos siete meses de duración al que asistían un total de treinta /// maestros-alumnos que, al finalizar el curso, recibían una acreditación de sus estudios y debían regresar a los lugares de trabajo en que se desempeñaban antes de la realización de dicha capacitación. Mientras duraba el curso regular, todos los docentes seguían percibiendo sus salarios respectivos.

- los cursillos breves:

se realizaban en las vacaciones de verano y en ellos participaban egresados del curso regular como, asimismo, nuevos alumnos deseosos y en //

condiciones de capacitarse.

. visitas de asesoramiento:

durante las vacaciones de invierno, el personal del instituto se establecía, entre tres y cuatro días, en aquellas escuelas rurales atendidas por egresados del curso regular para, en sus palabras, "brindar ase soramiento y refuerzo técnico y moral".

El instituto constaba de un internado donde, a excepción de los profesores de educación para la salud y educación física, se albergaban todos // los maestros-alumnos y el resto de los profesores, quienes estaban autorizados a salir cada dos semanas. Entre las asignaturas impartidas se encontraban:

- . Investigación social;
- . Sociología;
- . Educación fundamental;
- . Agronomía;
- . Didáctica;
- . Producción y uso de materiales audiovisuales;
- . Educación para el hogar;
- . Educación para la salud;
- . Talleres de manualidades;
- . Educación estética: teatro, canto, folklore; y
- . Educación física.

El paso por el curso regular no era sencillo ya que "...El régimen de estudio y trabajo era intenso; en pocos meses había que equipar a los maestros-alumnos con conocimientos y destrezas muy variados, compensando la / insuficiente formación inicial que tenían algunos de ellos, en especial / los que se habían graduado en los institutos normales del interior.

Se procuraba alentar la polivalencia del educador, su capacidad de enfrentar los múltiples problemas que plantea la existencia en el medio rural, / su habilidad para utilizar sus manos tanto como sus recursos intelectua-

les. La articulación entre teoría y práctica -ya lo hemos dicho, pero vale la pena insistir en ello- fue una meta fundamental y más de un estudiante encontró dificultades iniciales en comprender porqué tenía que correr el riesgo de dañar sus manos participando en la construcción de una porqueriza o empujando la mancuera del arado. Las cartas posteriores y las visitas a las escuelas en que actuaban los egresados confirmaron las ventajas de una formación volcada a dar tanto los fundamentos de las respuestas a las necesidades del medio como las técnicas concretas por las que se materializaban tales respuestas..." (*)

Sin dudas, esta experiencia posee un enorme valor pedagógico, habida cuenta de la existencia de una cierta uniformidad en los planes de formación y capacitación de docentes en toda el área latinoamericana. En esa innovación conceptual radica su gran importancia.

Como una impresión de lo que los docentes sentían al culminar el curso regular, y a modo de síntesis final, podemos citar palabras de una ex-alumna del Instituto Normal Rural:

- "...Fuimos conscientes a nuestro regreso de que estábamos obligados ante la nación a preparar al niño campesino al igual que al del medio urbano para que tomara conciencia del papel que desempeñaría en la vida social y de su responsabilidad de ciudadanos, marchando junto a su hermano adolescente o joven, junto a sus padres y abuelos, hacia la conquista de situaciones mejores. Tomamos conciencia de la necesidad de dignificar la figura de la mujer del campo y con ella se planearon actividades que conllevaban ese distante fin. Supimos entonces que la Escuela es una agencia educativa que debía coordinar sus esfuerzos junto a las que actuaran en el medio y que, si no las había, debía ser el centro educacional impulsor de una nueva dinámica de las comunidades..." / (Elda Marriquet de Viglietti, 1987)

(*) Angione, Ana María: "El Instituto Normal Rural" colaboración en "Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya-El testimonio de los protagonistas" Pag. 124.

2.2.2- La Reforma Educativa Peruana

Perú comienza en 1968, un proceso caracterizado por un conjunto de cambios estructurales en la sociedad; dicho proceso -que presenta como rasgo político, el de ser emprendido y conducido por la fuerza armada del país- otorga a la educación un protagonismo bastante inusual para las experiencias anteriores en la región.

El reconocimiento de la importancia de la educación en los procesos de desarrollo, lleva a cuestionar el estado de la educación (como sistema) en aquel momento y a proponer la necesidad de introducirle profundas modificaciones para que pudiera cumplir eficazmente con su misión; al respecto: "...No habrá efectiva transformación social ni podrá establecerse un nuevo tipo de ordenación de la vida nacional, capaz de superar los vicios crónicos del subdesarrollo, si la educación no sufre una reforma profunda, paralela a las demás reformas sociales y económicas..." (*)

De este modo, de una manera integral; comienzan a producirse variaciones en la estructura agraria, en la empresarial, en los medios de comunicación social, en los procesos de participación y, por supuesto, en la estructura educacional.

La Reforma Educativa Peruana se inicia en marzo de 1972 y, la educación, es entendida en el artículo primero de la Ley General Nro. 19326 "como un proceso integral que abarca tanto las acciones que se cumplen en los centros educativos como aquellas que se realizan en la familia y la comunidad. Lo que tipifica una actividad como educativa es su naturaleza y no la persona o entidad que la realiza"

Se observa, claramente, que la concepción acuñada promueve -según/

(*) A. Salazar Bondy: "La educación del hombre nuevo-La reforma educativa peruana". Pag. 29.

sus propios términos- un proceso de "desecolarización" en donde la responsabilidad de educar no reposa, exclusivamente, sobre la escuela. Hay un reconocimiento claro y preciso a la capacidad educadora de la sociedad, a través / de sus instituciones no escolares más relevantes.

Esta apertura de la acción educativa a otros agentes -de manera // complementaria y solidaria- va acompañada de ciertas reflexiones sobre lo // que consideran la nueva educación: "...Por esta orientación humanista, cen- / trada en el trabajo creador, en el libre diálogo comunitario y en la recons- / trucción social, la Reforma conlleva una nueva concepción de la tarea educa- / tiva misma, una nueva pedagogía (...). Se sustenta en tres normas pedagógicas / fundamentales, a saber, el principio de la crítica, el principio de la crea- / ción y el principio de la cooperación. Actuando cada uno desde su vertiente / propia, en armónica operación, estos principios harán posible el cambio pro- / fundo de la educación peruana que es el objetivo central de la Reforma..." / (*)

La educación, para llevar adelante el cometido asignado por ley y / para actuar positivamente (según la creencia de los protagonistas) en el pro- / ceso de transformación general, sufre profundas modificaciones en su estruc- / tura lo que da origen a un nuevo sistema. Este distingue tres niveles de edu- / cación, a saber:

- Educación Inicial:

orientada a los niños menores de seis años y comprende, además, acciones / dirigidas a la familia en particular y a la comunidad en general, para re- / forzar y mejorar la atención de los niños pequeños;

- Educación Básica:

de nueve años de duración, organizada en tres ciclos y que se particulari-

(*) A. Salazar Bondy: Obra citada. Pag. 37.

za por su carácter general y obligatorio para todos los niños en edad escolar. Por otra parte, y de manera complementaria, se establece la Educación Básica Laboral que, de un modo no-regular, priorizará la atención de adolescentes y adultos que, por diversos motivos, no han podido seguir sus estudios regulares;

- Educación Superior:

que comprende tres ciclos de profesionalización, con diferentes rigores de especialización, que abarca desde la capacitación intermedia hasta los estudios de carácter doctoral. En este nivel, al igual que en el de Educación Básica se reconoce y alienta la participación de otras formas educativas de tipo no regular y desescolarizadas.

Complementando los estudios regulares, además de la Educación Básica Laboral, se establecen la Educación Especial, la Extensión Educativa y la Calificación Profesional Extraordinaria.

Sin desconocer la importancia general de esta innovación, que fue "...considerada por especialistas y organismos internacionales de educación, como uno de los intentos de transformación educativa más originales y creativos en países en vías de desarrollo..." (*) nos interesa precisar, específicamente, lo referido a educación no formal y nuclearización.

a) La educación no formal

En la Reforma, la educación es entendida como una responsabilidad de la comunidad y esto, se ve claramente expresado en la Exposición de motivos de la Ley General de Educación, cuando se propone una "verdadera movilización de la comunidad en el proceso de autoeducarse libre y permanentemente lo cual descarga el peso hasta ahora mal y exclusivamente soportado //

(*) José Rivero Herrera: "La educación no-formal en la Reforma Peruana". Pag 1

por la escuela"

La necesidad de compartir el desafío educativo entre diferentes agencias/ e instituciones, encuentra diversos motivos entre los que podemos destacar a "...que los recursos de tipo escolar no serían suficientes para poder dar educación a toda la población, una población con altos índices de analfabetismo, con una enorme cantidad de niños que no van a la escuela o que solamente comienzan y después desertan, etc. Por lo mismo, en esta // perspectiva, las acciones de educación formal y no formal no se excluyen/ sino por el contrario deben armonizarse y complementarse..." (*)

Ante el objetivo de educar a la comunidad se efectivizan acciones que, genéricamente, pueden agruparse en tres áreas principales:

- Programas de atención a sectores marginados de la población:

que comprende la atención de niños menores de seis años que no acceden/ a centros educativos, el apoyo a organizaciones campesinas surgidas de/ la reforma agraria y la alfabetización integral de las poblaciones fun-
damentalmente indígenas, en condiciones de vida altamente deficitarias/ y carenciadas;

- Programas de formación de recursos humanos:

que, básicamente, comprende al Servicio civil de graduados mediante el/ cual los estudiantes universitarios completan su último año con traba-/
jos de campo coordinados entre sus universidades y el sector público y/ las modalidades de Calificación Profesional Extraordinaria y la Enseñan-
za Básica Laboral; y

- Programas de extensión educativa:

que apuntan a reforzar la Reforma Educativa desde los medios de comuni-
cación social (audio-visuales, prensa escrita) como asimismo, paneles, /
representaciones teatrales y cinematográficas, foros, visitas guiadas, /
etc.

(*) José Rivero Herrera. Obra citada. Pag. 21.

Como síntesis final de esta experiencia orgánica y sistemática de educación no formal, se puede advertir que "...Los programas de educación no formal en el sistema educativo reformado fueron planteados como propuestas alternativas a la educación tradicional; cuando fueron aplicados salieron a luz problemas y entrapamientos generados por valores y estructuras sociales aún vigentes y por el aparato educativo encargado de desarrollarlos (...) es básico considerar que, por definición, los esfuerzos educativos pueden mediatizarse e incluso fracasar; ello no invalida en absoluto la propia experiencia ni la hace menos rica..." (*)

b) La Nuclearización

Esta, es entendida como el foco normativo y administrativo de la Reforma de la Educación y de ella dependerán, por ende, la originalidad y los efectos reales del emprendimiento transformador.

La estructura central de la propuesta está constituida por los Núcleos Educativos Comunales (NEC) que son entendidos, en la Ley General de Educación en su artículo 64, como "la organización comunal de base para la cooperación y la gestión de los servicios dedicados a la educación y otros utilizados por ella, dentro de un ámbito territorial determinado, y para la promoción de la vida comunal"

La misma Ley, en su artículo 65, formula como objetivos de la nuclearización a los siguientes:

- a) Promover la cooperación y la participación familiar y comunitaria en la obra educativa, así como proyectar ésta hacia la comunidad;
- b) prestar servicio educativo adecuado a toda la población del ámbito territorial;
- c) integrar los centros educativos en redes interconectadas de carácter funcional;

(*) José Rivero Herrera. Obra citada. Pag. 86.

- d) asegurar la óptima utilización de las instalaciones y equipos educativos, así como de aquellos que, en dicho territorio, posean ese potencial;
- e) promover la cooperación intersectorial dentro del ámbito territorial / correspondiente;

El NEC, se constituye sobre la actuación y despliegue de centros y programas, entre los que hallamos a los Centros de Educación Inicial y Básica y los de Educación Superior. El eje de cada NEC es una escuela llamada Centro-Base en la que, estableciendo su sede la dirección del Núcleo, se organizan y programan las acciones educativas de la jurisdicción.

El Director del Núcleo, que depende de un Director Zonal, es asesorado // por un Consejo Educativo Comunal que está conformado por representantes // del magisterio (40 %), de padres de familia (30 %) y de autoridades y // miembros de organizaciones de bien común (30 %)

Básicamente, podemos decir que los núcleos "...basan su acción en el uso/ de todos los equipamientos colectivos de potencial educativo de un territorio, incluidos los medios de comunicación social, además de sus propias instalaciones (presentando) nuevas y mejores perspectivas para una expansión masiva de la educación por las ventajosas economías de escala que ofrece, aparte de los valores y motivaciones que generará su propia multiplicación..." (*)

y que se plantean como propósito "...abrir la escuela a la comunidad y // llevar la escuela a la comunidad. Esto es lo que, con un modelo nuevo, se pretende hacer bajo el principio de la Nuclearización de todos los servicios directa o indirectamente educativos. El sistema nuclear, en contraste con el escolar, es la comunidad en plan educativo, el conjunto de la // población en un ámbito territorial, con todos sus servicios, escuelas y // también agencias de salud, comercio e industria, representantes del go-//

(*) A. Salazar Bondy. Obra citada. Pags. 97/99.

bierno local y del poder central, colaborando con los padres de familia y los maestros en la gestión educativa..." (*)

A modo de síntesis sobre la Reforma Peruana, es posible concluir / en que específicamente la educación no formal y el sistema de nuclearización, representan uno de los estímulos más fuertes para diseñar un tipo de educación que, basada en una amplia participación, se esfuerza en responder pertinentemente a los problemas locales que padecen los sectores más necesitados.

2.2.3- Antecedentes en la Argentina

En la Argentina, como no podría ser de otra manera, influyeron decididamente las innovaciones citadas -Uruguay y Perú- sobre algunas experiencias que dejaron su sello en el camino de un mejoramiento de la educación popular.

Al respecto, podemos citar los emprendimientos en la provincia de Córdoba durante mediados y fines de la década del 80 por medio de lo que dio en llamarse Reforma Educacional que determinó, en aquel momento, el rediseño de los Proyectos de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER) y / de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Técnico Agropecuaria (EMETA), dotándolos, a cada uno de ellos, de orientaciones y estructuras de neto corte / participativo y localizado.

No fue casualidad todo ello, se contó con la palabra y asesoramiento -entre otros- de los maestros uruguayos y funcionarios de la UNESCO, Abner Prada y Miguel Soler.

Más próxima en el tiempo, comienzos de la década del 90, la provin-

(*) A. Salazar Bondy. Obra citada. Pag. 41.

cia de La Rioja comienza un proceso de transformación educativa en la zona / de los llanos (al sur de su territorio) por medio de lo que fue denominada A gencia para el Desarrollo Ecológico de Zonas Áridas (ADEZA).

Esta experiencia, aún en pleno proceso, despierta las mejores ex- / pectativas en los que estamos realmente preocupados por los destinos de la e ducación rural.-

3- RESPONSABILIDADES DE LA EDUCACION EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO

Amplios espacios territoriales de nuestro país -sus dos terceras / partes- se caracterizan por padecer procesos de desertificación progresivos; esto, significa afirmar que más del 70% de la geografía nacional, se encuentra sufriendo procesos de empobrecimiento gradual. La aridez en crecimiento, determina un descenso en la producción y una pérdida de la calidad de la misma lo que, sin dudas, influye directamente en una reducción de los ingresos / y estos, a su vez, generan, inevitablemente, condiciones de vida cada vez // más deficitarias.

Cuando se hace referencia a las "condiciones de vida deficitarias" se menciona, entre otros, a los bajos salarios o inexistencia de ellos; a la falta de fuentes de trabajo; a la carencia de tecnologías de avanzada y de / probada utilidad en el mejoramiento de la producción local; a la reducida actividad de las organizaciones de base; a la ausencia de viviendas dignas; a / la no presencia de programas e instituciones de atención sanitaria; a los déficit en caminos, transportes y comunicaciones en general; a la falta de energía eléctrica y agua potable y, por supuesto, a la inexistencia de ofertas educativas sistemáticas que colaboren activamente en la superación de // los procesos de pobreza crítica que padecen los campesinos.

Esta incorporación de la educación, significa que forma parte de / la pobreza rural? Por supuesto, no escapa a las generales de la ley y, más / allá de deseos o buenas intenciones, muestra características deficitarias en aquellas zonas que se particularizan por padecer serias carencias. En otras / palabras: a una zona pobre le corresponde (de otra manera sería anti-natural y anti-histórico) una educación empobrecida.

Si la problemática es tan compleja y abarcativa (de la que no puede desvincularse a ningún sector) es de suponer, entonces, que en aquellas / zonas donde se enseña la miseria, la única solución será la aplicación // sistemática de planes serios de desarrollo integral que, tomando como prioridad a los que más sufren, adopten y concreten las decisiones políticas convenientes y las inversiones necesarias.

Esto, en consecuencia, significa afirmar que ningún sector en particular (educativo, sanitario, etc.) puede ser considerado, individualmente, como la causa o la solución de los males observados. O se inician procesos / de transformaciones generales -que siempre serán graduales- o, con seguridad, sólo se alimentarán fantasías o romanticismos que culminarán en rotundos fracasos.

Dicha frase, que contiene una validez de tipo general, no debe ser malinterpretada: si bien ningún sector, en forma solitaria, puede garantizar el desarrollo total de una región, todos ellos -de alguna manera- pueden y / deben iniciar procesos de transformación interna que desemboquen, finalmente, en impulsos y estímulos -aunque parciales- que promuevan un mejoramiento de las condiciones de vida de los pobladores rurales.

Y aquí, en esta potencialidad, radica una de las principales tareas de la educación en general y de las escuelas en particular: constituirse, con sus propias posibilidades y limitaciones, en protagonistas activos / colaborando en la superación -aunque no de todos- de ciertos problemas que / genera la pobreza.

Para transformarse en un sector activo en la generación de impulsos, estímulos, toma de conciencia, sostenimiento de otros emprendimientos / y, por qué no, de algunas respuestas aliviadoras a problemas afligentes; ésta educación (la actual) muestra características que, de no ser modificadas, // conspirarán contra las posibilidades reales -que por definición- posee para / asumir dichas funciones.

La educación, por consiguiente, debe y puede iniciar un proceso de cambios -sin depender linealmente de la existencia o no de políticas globales de desarrollo- que, finalmente, la constituyan en un instrumento eficaz / -aunque limitado- en la lucha contra la pobreza.

4- QUE SE DEBE CAMBIAR EN LA EDUCACION?

Evidentemente, una educación en condiciones de cooperar en las /// transformaciones en el medio rural debe presentar determinados cambios y, sobre esta cuestión, no existen polémicas; donde sí aparecen fuertes debates, / es respecto a cuáles son los aspectos deficitarios que merecen un tratamiento especial.

Naturalmente, las posiciones divergentes acerca de las disfunciona- / lidades de las escuelas se asientan sobre sólidas concepciones que, a veces / de manera antagónica, plantean distintas tareas y responsabilidades de las / instituciones en sus compromisos con la realidad en que actúan. Recordamos, / en este momento, a los diferentes "tipos" de escuelas que enunciarnos recién- / temente.

Es, por supuesto, la adhesión o afinidad de los pensadores a uno u / otro modelo lo que constituye, sin dudas, el origen de interpretaciones tan / disímiles.

Como una manera de ir precisando nuestra posición, que se emparen- / ta con la idea de construir una escuela comprometida fuertemente con su me- / dio, creemos conveniente abordar el análisis de aquellos problemas a resol- / ver, reuniéndolos en dos grandes grupos diferenciados entre sí. Por un lado, / los de corte más general y que se vinculan directamente con los niveles de / la política educativa global y, por otro, los que se aparecen como de tipo / más restringidos que, emergiendo de la vida institucional, se proyectan coti- / dianamente con el desarrollo de los currícula.

Es conveniente aclarar que este análisis, que distingue a dos gran- / des grupos o niveles de problemas, parte de reconocer la vinculación estre- / cha entre ambos pero que, por una cuestión didáctica, tal división puede fa- / vorecer el reconocimiento tanto de las responsabilidades y posibilidades de / una manera discriminada, cuanto los principales actores encargados de las so- / luciones.

4.1- Aspectos de la política educacional

Entre los principales problemas o aspectos que merecen un tratamiento eficaz para poder establecer, mayoritaria y sistemáticamente, un nuevo tipo de escuela en las zonas rurales, podemos citar a:

a) centralización en la toma de decisiones

La estructura piramidal que signa las tomas de decisiones y las relaciones entre los niveles central y local arroja como resultado final que "la educación es asunto del interés de todos pero es definida por unos pocos, por quienes tienen en el momento oportuno la fuerza necesaria para imponer sus ideas e intereses" (Miguel Soler, 1984) y que esos pocos que adoptan las decisiones son, -sin discusiones, los que se hallan más lejos de la acción.

Este mecanismo de centralización del poder, con la transferencia de las escuelas desde el orden nacional al provincial no se ve superado -como algunos pueden suponer- ya que las jurisdicciones siguen reproduciendo de una manera mazoquista (ahora internamente) el mismo esquema autoritario // que padecieron casi durante un siglo.

Es decir que, lo que tiempo atrás se decidía en Buenos Aires, hoy se determina en las capitales provinciales lo que, aunque en un espacio más reducido, significa la vigencia del mismo sistema de distribución del poder de decisión.

La incapacidad de decidir de los operadores directos en la realidad, determina innumerables disturbios administrativos y curriculares y, la superación de esta disfuncionalidad, parecería vinculada estrechamente a las posibilidades de implementar un proceso de descentralización que establezca, con suma precisión, las áreas o aspectos en que tendrán atribuciones/ cada uno de estos niveles.-

b) normativa y reglamentaciones inadecuadas

Quienes están inmersos en las realidades institucionales, son concedores

minuciosos de lo profuso de la normativa actual; al margen de que algunas jurisdicciones hayan avanzado más que otras en esta cuestión, la generalidad indica que por el tiempo transcurrido desde su sanción (algunas, incluso, desde la época de la dictadura) obran como verdaderos frenos para las propuestas innovadoras.

Al respecto, algunos ejemplos concretos sobre ciertas normas en vigencia, pueden resultar esclarecedores:

- "las instalaciones escolares no pueden ser utilizadas por personas ajenas a la misma"

Esto, naturalmente, impide -si los maestros se ajustan estrictamente a ella o a otras por el estilo- que la escuela se transforme en centro de discusión, debate o de un mejor aprovechamiento del tiempo libre, por parte de los integrantes de la comunidad en la que se encuentra.

- "los bienes de las escuelas son propiedad del estado y no se puede disponer de los mismos sin la autorización respectiva"

esto conduce a que las pocas inversiones que a veces una escuela puede realizar en base a sus propios ingresos -sobre todo en equipamiento- muchas veces le son retirados (desde el orden central) para llevarlo a otra institución que "más lo necesita" y siempre con la promesa -que rara vez se cumple- de que será suplantado por otro mejor. Paralelamente, además de generar esta sensación de inseguridad permanente por lo propio, tal norma impide el mejoramiento de los bienes ya que la escuela / no puede venderlos -con cierta autonomía- cuando se lo considera necesario.

La consecuencia directa de esta restricción, determina que las escuelas -con capacidad productiva, es claro- no posean "legalmente" nada ya que todos los bienes figuran como propiedad de la cooperadora la que, funcionando como una verdadera SRL, es la única que puede garantizar la protección de los equipos. Este método de supervivencia (al no ser los equipos "propiedad del estado") garantiza la permanencia de los mismos en la institución, como asimismo, la posibilidad de su venta si se lo considera oportuno.

Es casi, casi, como obligar a las escuelas, a sus directores, maestros y padres, a desempeñarse al margen de la ley.

Y así por el estilo, podrían citarse muchas similares; si esta cuestión no es tomada con la seriedad que merece, no será incorrecto afirmar que muchas de las escuelas rurales funcionan a pesar de las normas que, supuestamente, son las que deben garantizar su funcionamiento.

c) La parcialización de las pretendidas transformaciones

Siempre se ha identificado a la desvinculación de los niveles educativos entre sí, como a uno de los principales disturbios del sistema; pero a pesar de ello, es muy común en nuestra historia que los emprendimientos supuestamente innovadores, tuvieran como único destinatario a algún nivel / en particular sin rozar siquiera a los restantes lo que en la práctica, a pesar de los discursos o las buenas intenciones, agudizaba en la realidad aquella desvinculación que verbalmente se denunciaba.

La sanción de la llamada Ley Federal, parece un intento real de superar esta contradicción y, tomando como referencia las expectativas que ha despertado en el plantel docente, podría representar el final de planes de alfabetización sin un correlato de mejoramiento en las escuelas primarias, de cambios en los jardines de infantes sin contemplar programas de trabajo con los adultos o iniciativas de incremento de las matrículas del nivel medio sin planes que aseguren la permanencia de los alumnos en las escuelas primarias.

Para que dicho emprendimiento no naufrague, entre otros aspectos, debemos estar convencidos de que la crisis educativa es integral y de que todos / los niveles, en mayor o menor medida, participan de ella e influyen directamente en las crisis de los restantes.

d) Desjerarquización de la tarea docente

Al igual que lo que ocurre con la educación en general, la tarea específica de educar sufre una pronunciada desvalorización: la docencia en las zonas rurales más que una especialización, es concebida como una actividad /

de segunda importancia.

Al respecto "...con mucha frecuencia, sus aulas son atractivas para personal a punto de jubilarse -que frente a esta circunstancia, pide el traslado- o de maestros recién recibidos que, pagando el llamado "derecho de piso", comienzan así su práctica docente. Esto, aunque suene paradójico, // significa que buena parte de nuestras escuelas están en manos de agentes/ con experiencia pero que, en algunos casos, han visto disminuidas sus // fuerzas y expectativas como para enfrentar una tarea de tal magnitud; o / bien, de maestros llenos de buenas intenciones y compromisos, pero sin la experiencia y formación suficientes para abordar esta problemática. No es redundante, en este caso, aclarar que el origen o fundamento de esta realidad no se halla en las actitudes o decisiones de un sector del plantel/ docente; es la disfuncionalidad de un sistema la que conduce, casi sin alternativas, a alimentar este mecanismo no deseado..." (*)

Una causa directa de la desvalorización de la docencia en estas áreas, es el hecho de que, en la mayoría de las jurisdicciones, los cargos en escuelas rurales no sirven para ascender en el escalafón y, consecuentemente, / para mejorar los ingresos. Esto ocurre, porque para ser Inspector, previamente hay que ser Director de Primera Categoría y, como todas las escuelas de Primera están ubicadas en áreas urbanas, el docente con expectativas de ascenso debe abandonar su escuela rural para trasladarse a las ciudades y así, poder competir por cargos de mayor jerarquía.

De esta manera, las aulas de las escuelas rurales se constituyen en alternativa para los docentes a punto de jubilarse o de los recién recibidos.

Una alternativa a esta situación, puede brindarla el establecimiento de / un Escalafón del Docente Rural.

(*) Carlos Hurtado: "Escuela rural, producción y trabajo-Una trama compleja/ de relaciones inquietantes" colaboración en "Educación y trabajo productivo en la posmodernidad" Pag. 152.

e) Uniformidad en los planes de formación docente

Una característica histórica en nuestro país, es la homogeneidad en la // formación de los docentes; todos son preparados de la misma manera, desconociendo -a partir de la visualización de este hecho- la heterogeneidad // de la realidad.

Retomando conceptos vertidos al comienzo del presente documento, recordamos aquello de que las expectativas e intereses de los sectores urbanos // medios y altos se transforman en "polos de atracción" para todas las respuestas educativas y, obviamente, no puede escapar a esta constante el tema de la formación de los docentes.

Salvo contadas experiencias, en líneas generales los maestros egresan con sus acreditaciones y la sensación de que los medios rurales representan a una realidad que, desconocida y distante, no se encuentra entre sus posibilidades y deseos laborales.

La ruralidad, en síntesis, con sus escuelas de maestro único y grados múltiples, con sus escasos niños, con sus maestros mal pagos, con carencias // en diferentes órdenes, con educandos portadores de una cultura con sus // propios valores y normas y con una geografía que merece una atención especial; debe ser parte indiscutible en la formación de los maestros en todas aquellas zonas que, genéricamente, pueden definirse como rurales.

Es por ello, que los planes para diseñar especializaciones en áreas rurales en los que estamos participando, se presentan tan atractivos y orientadores del futuro de la educación rural.

f) Los déficit en los rubros infraestructura y equipamiento

Nadie desconoce las carencias que, en estos rubros, presentan las escuelas rurales; no es mucho, por ende, lo que se puede decir a todo lo ya dicho. Con seguridad, también forman parte de la indignidad material de la vida y de la pobreza rural.

En la realidad actual de las escuelas rurales, con edificios inadecuados // y con equipos vetustos cuando existen, suenan a quimera ciertas propues-

tas de innovaciones educativas. Si no existe una sólida decisión política (y además, comprometida) que canalice fuertes inversiones no será posible, con toda seguridad, implementar planes de iniciación a la computación y / la informática -por ejemplo- en escuelas en las que aún no se concretó, / masivamente, la utilización de proyectores de diapositivas.

La infraestructura y los equipos -en esto no debemos confundirnos- no son el centro del problema educativo; pero, sin discusiones, se constituyen / en soportes vitales para la concreción de proyectos educativos superado- / res de las instancias actuales.

4.2- Aspectos de los currícula y la organización escolar

En lo que hemos definido, de una manera muy amplia, como currícu- / lum y organización escolar, hallamos un conjunto de aspectos problemáticos / que, a nuestro entender, se constituyen en dificultades serias para cons- / / / truir una escuela comprometida con su realidad. Entre ellos, podemos citar a los siguientes:

a) El trabajo independiente de la escuela

Es conocida la inexistencia, en las zonas rurales, de instituciones socia- / les significativas; es como que la escuela debe enfrentar, solitariamen- / te, una problemática que, a primera vista, excede sus funciones básicas e indelegables.

Pero ocurre, muy a menudo, que cuando existen ciertas instituciones socia- / les y agencias de desarrollo en el área, las escuelas -muchas de ellas- / siguen actuando como si tal fenómeno no ocurriera. Es decir, sigue obran- / do solitariamente, aunque se encuentre acompañada.

Qué factores inciden para determinar tal realidad? Como uno de los más // significativos, podemos citar a la impresión dominante (en docentes, alum- / nos, padres y vecinos) que la escuela está para enseñar a leer, escribir, contar y para difundir aquellos conocimientos relevantes del modernismo /

distante y, ante este parecer, no planteamos ningún tipo de discusión. Pero, paralelamente, nos preguntamos: y los otros problemas que afligen al campesino y su familia, no merecen tratamiento en la escuela?

Como creemos que la respuesta debe ser afirmativa, observamos como un dato preocupante que las organizaciones, instituciones o agencias -especializadas, cada una en lo suyo- no establezcan con la escuela fuertes vínculos de trabajo compartido.

La escuela, sin discusiones, debe promover la comprensión de los diferentes problemas de su entorno y, en dicha tarea, los resultados no serán satisfactorios si la emprende de manera individual.

b) La no promoción de la participación comunitaria

Dicha desconexión de la escuela, como institución, genera -inevitablemente- el aislamiento del maestro en su tarea cotidiana; rara vez, es acompañado en su trabajo por los miembros adultos de la comunidad.

Cunde la sensación de que el tratamiento de los aspectos educativos es patrimonio exclusivo del maestro; que los padres y vecinos, poco pueden decir o aportar a los conflictos técnicos escolares. Que la "calidad de la educación" es un aspecto tan especializado y profesional que no puede reposar sobre manos inexpertas.

Algo de razón hay, por supuesto, en todo ello: pero será totalmente así? / será correcto no incorporar a los vecinos en los debates sobre cuestiones específicamente educativas?; no será parcial y discriminatoria la permanente convocatoria para resolver, únicamente, los efectos derivados de // las dificultades en materia de infraestructura y equipamiento?; estará el maestro realmente en condiciones de emprender sólo la tarea de educar y, / además, será esa la forma en que debe trabajar?

Un maestro solo, creemos, está condenado al fracaso o, siendo menos duros, a no cumplir adecuadamente con las responsabilidades que la escuela posee respecto al desarrollo local.

Los campesinos, entonces, deben participar -aunque de una manera precisa/

y, en ciertos aspectos diferenciada- de la compleja problemática educativa de las escuelas rurales.

c) Falta de capacitación, asesoramiento y estímulo para los docentes

Los maestros que se desempeñan en áreas rurales, reciben muy pocas ofertas de capacitación y actualización: por un lado, porque las mismas se // realizan en tiempos y lugares que no facilitan su participación y, por otro, porque la muestra de ofrecimientos rara vez apunta o se dirige a colaborar con las dificultades propias del maestro rural.

Sea uno u otro el motivo, es como que el docente de estas zonas está condenado -casi inevitablemente- a mejorar su desempeño en base a la propia experiencia y a los aciertos y errores cometidos en su trabajo diario.

Se podría suponer -y con toda seguridad, se cometería un error- que esta falencia en cierto modo es superada o atenuada al menos, por las visitas/ sostenidas de supervisores que en cada contacto presencial brindan palabras y gestos de estímulos y asesoramiento, pero, al respecto, los propios maestros afirman "...que a veces pasan años sin que la inspección // los visite..." (*)

Los supervisores, en su descargo, denuncian la falta de vísticos y de movilidad, como la causa que determina esta desvinculación con las escuelas y sus maestros.

Será ingenuo suponer, que cualquier intento de transformación educativa / tendrá posibilidades de éxito, si no se generan líneas concretas de perfeccionamiento y actualización del personal en servicio.

d) Inadecuabilidad del calendario escolar

Declamos, páginas atrás, que al medio rural había sido transferido un modelo escolar que respondía, básicamente, a las necesidades de las grandes /

(*) Carlos Hurtado: "Escuela rural, producción y trabajo - Una trama compleja de relaciones inquietantes" colaboración en "Educación y trabajo productivo en la posmodernidad" Pag. 154.

ciudades; esto, es observable -nitidamente- en la organización de los calendarios.

Los tiempos de duración, horarios o vacaciones son diseñados siguiendo el ritmo de las producciones industriales y el comercio, que poco o nada tienen que ver con la dinámica de las zonas rurales y, de esta manera, se producen con una frecuencia alarmante hechos tales como: receso escolar / en épocas no productivas en la zona y, plena actividad, cuando toda la familia campesina está abocada al máximo del trabajo agrícola.

Este choque o enfrentamiento entre ritmos diferentes genera, entre otros / efectos no deseados, que en los momentos de producción local y regional, / se produzca un vaciamiento de las escuelas. La interpretación del fenómeno no es demasiado difícil: los niños acompañan a sus padres en las diversas tareas que son, por otra parte, las que garantizan su sustento.

Dicho fenómeno de despoblamiento -y aquí radica lo dramático- se conoce, / por supuesto, desde antes que comiencen las clases pero, pareciera al menos, que no es posible elaborar respuestas superadoras.

Difícilmente una escuela podrá vincularse activamente a su entorno si, el propio ritmo que la estructura, se opone antagónicamente al de la comunidad a la que brinda sus servicios.

e) Discontinuidad de las actividades prácticas

Estrechamente vinculado al calendario escolar y a la participación de la comunidad, se halla este tema referido a la discontinuidad de las actividades prácticas-productivas.

"...muchas actividades realizadas por los niños (cría de aves, huertas) / hay que volver a reiniciarlas cada año, porque todas terminan cuando comienza el receso escolar..." (*) y, al respecto, podemos agregar que "los animales deben venderse, las huertas se secan; es que no deberían tener /

(*) Carlos Hurtado. Obra citada. Pag. 154.

vacaciones los niños de escuelas rurales o existirá otra alternativa?..."
(*)

Pareciera que la respuesta a este interrogante, es nuestra presunción, se hallará en la modificación de los calendarios y en la promoción de la participación comunitaria. Ciertos vecinos, con seguridad, se responsabilizarán de mantener las experiencias en épocas de receso y si no es posible, aquí entra la nueva organización, grupos rotativos de alumnos -como ocurre en muchos lugares- se comprometerán a su sostenimiento aunque no se dicten formalmente clases.

No es un tema menor; de no resolverse estas cuestiones no será posible construir la tan mentada escuela productiva que garantice, con suficiencia, su autosostenimiento.

f) La no permanencia del docente en el lugar

El docente rural, mayoritariamente, no vive en la comunidad en donde se halla la escuela; tiempo atrás, todos los maestros residían como un miembro más en el lugar donde desempeñaban sus actividades y esto, naturalmente, potenciaba la inserción del docente en la comunidad rural: era visto y respetado como un par.

Muchas son las causas que han dado origen a este fenómeno no deseado: la falta de vivienda para el maestro en la escuela, los bajos salarios y, básicamente, lo poco atractivo de las zonas rurales y, por ende, lo duro que resulta la permanencia en el lugar.

Podemos y debemos comprender esta realidad del docente pero, al respecto, no nos es posible confundirnos: siempre desempeñará mejor sus tareas, aquel maestro que conviva con los vecinos.

La tarea no es simple, somos conscientes de ello, pero es necesario diseñar y poner en funcionamiento planes y proyectos que estimulen y permitan

(*) Carlos Hurtado. Obra citada. Pag. 155.

la residencia del docente allí donde despliega su trabajo profesional; // sin dudas, de ser posible, será un paso formidable en el proceso de vincular la escuela con su comunidad.

g) La soledad del maestro rural

Como contrapartida, el reducido número del plantel docente que se encuentra radicado en las zonas, padece un conjunto de situaciones traumáticas/ que, directamente, obran como activadoras de la fuga o alejamiento del lugar. Entre ellas podemos citar, prioritariamente, a la soledad y aislamiento del maestro rural.

Cuando se vive en condiciones deficitarias y ni siquiera existe el estímulo de los buenos ingresos, de la palabra estimulante de un supervisor o / de un colega o, ni tan siquiera, la posibilidad de una especialización reconocida, la soledad se transforma en una carga más angustiante aún. Al / respecto, organizaciones gremiales de diversos lugares han denunciado, // sistemáticamente, la insalubridad de un trabajo que parece no merecer demasiadas preocupaciones por parte de los responsables en tomar decisiones; señalan -de manera dolorosa- quiebres en la personalidad de los maestros, con significativos porcentajes de alcoholismo y prostitución.

Cuál es la solución? algunas entidades gremiales afirman que terminando / con la existencia de escuelas de maestro único y no nos parece desacertada la opinión pero, agregando que "...la soledad del maestro hay que combatirla, debe sentirse acompañado. Con otro educador? por supuesto, si se modifican las actuales funciones de la escuela; si esto no ocurre, será / como aburrirse a dios; dos haciendo lo mismo..." (*)

Se hace referencia, simplemente, a que la escuela rural también debe ocuparse de los niños menores y de los adultos que reclaman y merecen educación; allí sí, se justificará la presencia de otro educador.

(*) Carlos Hurtado. Obra citada. Pag. 154.

En otras palabras, pareciera que los contenidos sobre los cuales se estructuran las situaciones de aprendizaje, no hubiesen sido extraídos -al menos, parte de ellos- de la realidad inmediata.

En este momento, debemos recordar el tema de la "centralización" y, así, podremos concluir en que son correctos los juicios o cuestionamientos realizados -por este asunto- a las escuelas rurales: se ha puesto tanto celo en los contenidos comunes que, quizás sin proponérselo, determinaron el ensimismamiento de la escuela y el consiguiente alejamiento de la misma de los problemas concretos que genera su propia realidad.

La excesiva preocupación por los saberes científicos, universales o generales desencadenó, en definitiva, un proceso de desconocimiento de los saberes populares y locales y, por ende, de distanciamiento de la escuela con su medio.

La consigna, al menos en este caso, no pasa por sostener posiciones irreductibles sobre la conveniencia de conocimientos universales o locales -que caracterizó los debates durante prolongados períodos- sino por descubrir los mecanismos adecuados, que garanticen al niño un correcto manejo de su ambiente y una positiva integración con aquellas realidades con las que no convive cotidianamente.

Esta armonización de lo local con lo universal, pues, es uno de los grandes desafíos del momento...

j) Los criterios de evaluación discriminatorios

Cuando los contenidos que vertebran un currículum no forman parte de la realidad mediata e inmediata del niño, los criterios de evaluación -más allá de las intenciones- cumplen claramente una función de tipo discriminatoria.

La escuela, en suma, administra saberes y constata la apropiación de los mismos; es decir, evalúa rendimientos: aquel que sabe aprueba y el que no aprende no progresa.

Si las situaciones sobre las que el niño aprende y se forma, son antagoni

cas a las que vive diariamente, se produce un conflicto de difícil resolución: debe optar entre el mundo que la escuela ofrece y el mundo del cual proviene. Esto en términos sociológicos se conoce con el nombre de "proceso de transculturación" que significa, brevemente, que debe elegir entre la cultura escolar (la oficial) y la cultura familiar (la vernácula)

De no ser así, de no incorporar la cultura oficial (con su lenguaje, normas, conocimientos) y de seguir sosteniendo su cultura de origen, para la escuela "no habrá aprendizaje" y, por consiguiente, su rendimiento no será el que se espera de los alumnos con posibilidades de promocionar. Comienza a prepararse, de esta manera, su expulsión del sistema.

Es decir, en otras palabras, que un niño (cualequier niño) para poder progresar dentro del sistema, debe renegar de su forma de hablar, de comportarse o de conocer el mundo, porque todas estas particularidades - que, en síntesis, representan su manera de vivir - no son valoradas ni reconocidas por la escuela.

La inconexión, radica en presentar como "antagónicos" ambos mundos culturales: nada obliga a ello. Un niño, cualquier niño, debe incorporar la cultura oficial sin necesidad de renegar de la propia. La cultura dominante o hegemónica debe ser apropiada - en esto no hay discusiones - pero sin destruir la de origen: así sobre la base de su propia cultura - construyéndala durante generaciones - que el niño descubre y adopta - complementariamente - aquella - aquella de mayor difusión y coherencia.

k) Investigación del trabajo manual y de las prácticas laborales

"... muchas veces se intentaron actividades prácticas, de trabajo con la tierra; pero la respuesta de los padres fue casi general: para trabajar que se queden en su casa..." (*)

Esta afirmación, realizada por los propios maestros, denota claramente una concepción que tiene las actitudes del trabajador rural: la desvalorización

(*) Carlos Hurtado, Obra citada, Pág. 155.

ción que realiza de la actividad manual que, por otra parte, es la que define prácticamente a toda su existencia.

No es para menos: su vida está signada por las penurias y, el propio campesino, atribuye tal condición social al trabajo que realiza. Es decir, / comprende que es pobre porque no sabe hacer otra cosa que trabajar y, naturalmente, no desea el mismo futuro para sus hijos.

El trabajo, su trabajo, ha sido -según la concepción asumida- el vehículo responsable que lo ha transportado hacia las carencias; observa, y con toda razón, que en estas condiciones el trabajo no se constituye, ni por asomo, en un instrumento superador de la pobreza.

Y es así nomás; son tan duras las características de su vida y tan extremas las situaciones de explotación que, inevitablemente, sobreviene una / pronunciada desvalorización del trabajo manual que está obligado a ejecutar cotidianamente.

En este contexto duro y difícil, es donde intentaremos comprender la actitud del campesino; el trabajo, en su caso, no ha aportado satisfacciones / sino sufrimientos y frustraciones y es obvio, entonces, que desee un porvenir diferente para sus hijos y que, consecuentemente, le exija o reclame a la escuela, actividades "diferentes" a las que él realiza.

Este es uno de los principales obstáculos, en las zonas rurales, para implementar nuevas propuestas educativas vertebradas sobre la actividad y / la producción del educando y, al respecto, la escuela tiene la obligación de dignificar el trabajo manual, mostrando y formando en su rostro humano y solidario desviándolo, de este modo, de la acepción tradicional y mayoritaria de la explotación del hombre por el hombre.

Otro, es la concepción que reina en el sistema educativo que, comprendiendo a docentes, autoridades y alumnos, tiende a desmerecer lo práctico y / relación a lo intelectual. Esta vieja dicotomía entre trabajo intelectual y trabajo manual, también se ha difundido -aunque con otras características- en la escuela rural.

Entre ambas, constituyen una compleja trama que limita las posibilidades /

de transformación escolar y, si no son consideradas y abordadas convenientemente, se corre el peligro de hacer naufragar las mejores intenciones / que pudieran existir sobre la construcción de una escuela basada en la // producción y el trabajo.

4.3- A manera de síntesis parcial

De una manera breve, hemos intentado identificar -según nuestro // propio criterio- algunos aspectos deficitarios que muestra hoy por hoy, el / sistema educativo en las áreas rurales. Al presentar dichas dificultades des / de dos niveles de análisis (el de la política educacional y el de la organi / zación escolar y el currículum), estimamos que será más claro, de esta for / ma, observar la complejidad y magnitud de la crisis que padece y, por ende, / facilitará la toma de decisiones en los emprendimientos innovadores tendien / tes a superarlas.

Se desprende de las páginas anteriores, una imagen precisa acerca / de que los déficit educativos se encuentran a lo largo y a lo ancho de todo / el sistema lo que le otorga a los mismos, indiscutiblemente, características / de globalidad. Esta integralidad de la crisis obligará, sin dudas, a la bús / queda de respuestas que la abarquen totalmente, para no caer -a veces, sin / que uno se lo proponga- en una parcialización de las supuestas soluciones.

Si la crisis es global y abarcativa, las respuestas serán -necesari / amente- integrales.-

Al respecto, podríamos acordar que las disfuncionalidades citadas, / que en líneas generales caracterizan el desempeño global del sistema educati / vo rural, se particularizan y adquieren su propia dimensión según la estruc / tura, nivel o modalidad en que se encuentren y que, si bien nuestras priori / dades actuales se encuentran en torno a la escuela primaria y la formación / de docentes, no podemos perder de vista las conexiones existentes entre am / bos niveles críticos. Es decir, entre el nivel restringido que hoy nos preo-

cupa y el nivel general que, a su vez, lo contiene y condiciona.

En otras palabras, significa afirmar que es necesario y posible // profundizar sobre las crisis "parciales" que identifican a cada nivel pero, / sin descuidar -so pena de realizar análisis simplistas y superficiales- la / crisis general que la abarca y determina.

Por este motivo -el interjuego entre distintas dimensiones de una / misma crisis- es que se incluyen en el trabajo, además, algunas precisiones / sobre las particularidades de ciertos disturbios padecidos por la escuela // primaria rural, en un intento de favorecer el inicio de las profundizaciones / teórico-conceptuales necesarias.

En otros términos, la pretensión de este capítulo ha sido la de // brindar elementos que favorezcan la construcción de un diagnóstico que permi- / ta, por un lado, poder establecer las responsabilidades que le competen a // los encargados de decidir en materia de política educacional y, por otro, lo / que le es posible realizar a los maestros y agentes educativos en general.

Es, básicamente, una manera de delimitar los diferentes campos de / actuación y de comprender, aunque no siempre se lo plantee, que toda la res- / ponsabilidad no recae, exclusivamente, sobre el docente.

5- APROXIMACION A UNA RESPUESTA EDUCATIVA

5.1- Desarrollo y crecimiento

Páginas atrás, advertíamos sobre dos cuestiones que nos parecen relevantes: por un lado, se hacía referencia a la necesidad de implementar propuestas de desarrollo integral y, por otro, a las características de variable dependiente de la educación. Era una manera de afirmar, que ningún sector en soledad puede garantizar el desarrollo y que, por supuesto, la educación tampoco / escapa a esta norma que comparte con el resto de los sectores presentes en las áreas rurales.

La claridad y firmeza en este juicio es de vital importancia, en la medida en que -según la opinión de Miguel Soler- hay una tendencia a elaborar // ciertos mitos respecto del desarrollo que, históricamente, han conspirado contra el mejoramiento de vida de los campesinos: la creencia, bastante común, de que con crecimiento económico o transferencia tecnológica es suficiente para / impulsar el desarrollo de regiones empobrecidas.

Si compartimos el concepto inicial, concluiremos en que -sin desmerecer la importancia de ambos factores- por sí solos no garantizarán bajo ninguna // circunstancia el "desarrollo" de un área en particular.

Argentina hoy, es un ejemplo concreto que reafirma nuestra posición ya / que, si nos atenemos a los datos brindados sobre el país, podremos observar una clara contradicción entre dos -cuanto menos- imágenes o concepciones de la / realidad: por un lado, se crece y mejora rápidamente y, por otro, se empobrece de una manera constante y sostenida.

La Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca nos brinda los siguientes datos sobre el año 1994:

- producción láctea: se produjo un incremento del 9 % respecto del año anterior, lo que significa un volumen de 7.600 (siete mil seiscientos) millones / de litros que, para alegría de los productores, representa un récord históri

co en nuestro país;

- producción cárnica: creció, respecto de 1993, un 32 % en volumen y un 28 % / en valor y se estima para 1995 un espectacular monto de 450.000 (cuatrocientos cincuenta mil) toneladas;
- producción agrícola: en este caso, el incremento para la cosecha 1994/95 sería del 11 % lo que representaría un volumen de 45.000.000 (cuarenta y cinco millones) de toneladas estableciendo, de este modo, otro récord histórico para el sector.

Este incremento explosivo en las producciones generaría e iría acompañado por un aumento de las exportaciones, por un mayor ingreso de divisas, por un crecimiento de las reservas del Banco Central de la República Argentina, // por un sostenimiento de la estabilidad económica y, por ende, por el acceso a mejores condiciones de vida por parte de los pobladores.

Como indicadores de este crecimiento, la misma Secretaría comunica un / incremento notorio en la venta de ciertos productos lo que mostraría, sin discusiones para ellos, un mayor poder adquisitivo en los productores y una indisoluble tecnificación del campo. A saber:

- el 34.5% en la adquisición de sembradoras de siembra directa;
- el 40.5% en la de tractores;
- el 90% en la de equipos de riego;
- el 106% en la de cosechadoras; y
- el 124% en la de fertilizantes.

La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) reafirmando los datos oficiales definió, a comienzos de 1994, a la República Argentina como "el país de crecimiento económico más vigoroso en Latinoamérica". Esta interpretación / de la realidad, a su vez, es también compartida por el Banco Mundial (BM) que / afirma lo siguiente:

- teniendo en cuenta el ingreso per cápita nacional (7.290 dólares anuales) o / el ingreso combinado con el poder adquisitivo (9.130 dólares anuales) Argentina se ubica en el primer puesto respecto al resto de los países latinoame-

ricanos y, son estos ingresos por habitante, los que nos aproximan a los países más modestos de Europa y, por ende, nos alejan de aquellos más empobrecidos.

Pero, por otro lado, se nos aparecen un conjunto de datos y cifras que, al menos en este caso, nos harían dudar de los recién expresados:

- según el mismo Banco Mundial, en su Atlas 1995, si tomamos como indicador // las expectativas de vida (71 años) descendemos al séptimo lugar entre los // países latinoamericanos y, al octavo, si la mortalidad infantil (29 x 1000) // es tomada como referencia. Este mismo dato, nos ubicaría en el puesto número noventa y cinco (95) en el mundo y, por supuesto, muy lejos de los países europeos y muy cerca de los más pobres de América y Sudáfrica.
- la UNESCO, a su vez, comparando calidad de vida con poder adquisitivo y lo- / gros educacionales observa un sostenido decrecimiento de nuestro país en el / concierto internacional: del puesto número treinta y dos (32) en 1990, des- / cendimos al cuarenta y tres (43) en 1991 y 1992, para establecernos en el nú- / mero cuarenta y seis (46) en 1993.

Qué es lo que está ocurriendo? cómo comprender estas interpretaciones / antagónicas sobre una misma realidad? La respuesta, obviamente, la hallaremos / en el juicio con el que comenzamos este capítulo: no basta con el crecimiento / económico para un desarrollo equitativo.

El secreto en este tema, creemos, está en superar el mito del crecimien- / to y la modernización como definidores (por sí solos) del desarrollo. Este, de- / be ser entendido no exclusivamente desde el incremento productivo y el mejora- / miento económico en promedios estadísticos, sino desde la forma en que son dis- / tribuidos el poder y los bienes que se producen.

Es decir que en nuestro país -partiendo de la confiabilidad de los da- / tos de ambas interpretaciones- podemos afirmar que, mientras estrechas franjas / de la población se enriquecen con el crecimiento económico otras, cada vez // / más, agudizan su situación de pobreza e indigencia y que, sin discusiones, la / combinación de las dos interpretaciones arroja, finalmente, una imagen de país / que, a pesar de ciertos números, se sumerge de lleno en un proceso de empobre-

cimiento paulatino.

Que, mientras unos pocos usufructúan los resultados del crecimiento económico, otros, la mayoría, profundizan y consolidan su pobre condición...

Los fundamentos de esta aparente doble realidad (ya que la realidad es una: es injusta) estarían centrados en las características heterogéneas que // existen en nuestro país desde el punto de vista productivo y del desarrollo económico. Es decir que conviven áreas agroecológicas aceptables que muestran // desarrollos capitalistas relativos con otras en procesos de desertificación // continua y particularizadas por economías tradicionales de corte no capitalista o precapitalista.

En las primeras de ellas, por ende, existen potenciales de inmediato // crecimiento (aunque, a su vez, con amplios bolsones de pobreza) y en las segundas, su expulsión de las estructuras económicas (por la baja productividad y, // en consecuencia, rentabilidad) es cada vez más pronunciada.

Este doble rostro, contradictorio pero constitutivo de una única realidad, es el que genera cifras y datos que dan cuenta de crecimientos y empobrecimientos simultáneos que, según el manejo de los mismos, pueden llevar a concebir o propagandizar mejoramientos económicos que en el contexto general, por lo tendencioso de algunos de ellos, no son indicadores serios del presente nacional.

Estas áreas desertificadas, que según lo adelantábamos representan más // del 70% de la geografía total, son eminentemente rurales a pesar de la existencia de bolsones de alta concentración poblacional. Es dicha cuestión, enton- // ces, la que determina que las mismas se constituyan en motivo de preocupación // central para todos aquellos que reflexionamos y actuamos en materia de educación rural.

Son estas áreas, por consiguiente, nuestro principal desafío. Si sus habitantes no acceden a mejores condiciones de vida, el crecimiento que se pregona sólo servirá para agudizar aún más las diferencias existentes. Sin su inserción protagónica, el desarrollo se transformará en una utopía o en una mentira.

Y frente a esta problemática surge el interrogante: qué es necesario // realizar para construir una educación comprometida con el desarrollo regional?

5.2- La educación y algunas propuestas

El sector educación, a pesar de la no existencia de políticas que impulsen un desarrollo sostenido de las áreas postergadas, no puede desentenderse / de los problemas que genera la pobreza. Sin confundirnos y reconociendo las limitaciones que padece, debe iniciar un proceso de mayor compromiso con las dificultades poblacionales y, sin perder de vista una de sus funciones prioritarias en la distribución equitativa de saberes, constituirse en un ámbito generador de algunas respuestas aliviadoras.

Desde este punto de partida y siguiendo con el esquema utilizado para / detectar ciertos disturbios actuales, las propuestas de transformación podrían señalarse de la siguiente manera:

a) Nivel de política educacional

En este segmento, es nuestra opinión que tendrían que operarse transforma- / ciones tendientes a impulsar procesos de descentralización, de implementa- / ción de estrategias educativas alternativas, de modificación en los planes / de formación y capacitación de los agentes educativos, de potenciamiento de modalidades educativas no formales y, por supuesto, de incremento en las inversiones orientadas a los rubros de infraestructura y equipamiento y a todo aquello que signifique un mejoramiento en las condiciones de trabajo del plantel docente.

1- Descentralización

Un sistema descentralizado, supone construir una "red" equilibrada y justa de distribución del poder de decidir; supone establecer instancias diferenciadas en la toma de decisiones, que superen el actual esquema en / que unos pocos deciden y muchos actúan.

Un sistema descentralizado no significa que cada unidad de una manera ab

solita, realice todo lo que desea sino que, ajustándose a sus propias particularidades, obre y actúe en beneficio del conjunto. El poder desempeñarse con autonomía pero sin desvincularse de la totalidad que le da sentido requiere, inevitablemente, de una instancia coordinadora que centralice determinadas funciones: básicamente de aquellas que garantizan el funcionamiento coherente y armónico del sistema.

Es decir que, en una propuesta de descentralización, las instancias locales y las no locales actúan mancomunadamente con atribuciones diferenciadas, pero todas ellas respetando el principio democrático de la participación.

En lo que respecta específicamente a lo técnico-educativo, se debe centralizar en la instancia coordinadora la selección de ciertos contenidos básicos (saberes científicos universalmente aceptados, por ejemplo) para descentralizar en las unidades locales la capacidad de incorporar los contenidos particulares que caracterizan al área de desenvolvimiento (entre otros, los saberes populares o previos) y, será este tipo de armonización operativa la que asegurará, por un lado, un sistema que no envejezca y que no se vacíe de contenidos significativos y, por otro, que se adecue a las necesidades y posibilidades de sus contextos locales.

Un sistema educativo descentralizado, además, debe proyectar idéntico mecanismo a los asuntos formales administrativos: calendario escolar, reglamentaciones y normas, manejo presupuestario, etc. y, al margen de los aspectos educativos que se aborden (técnicos o administrativos) siempre el sello distintivo en la toma de decisiones será la participación de los directa o indirectamente beneficiados o perjudicados con las acciones que se determinen.

Es una manera de afirmar que la descentralización "...se caracteriza por la toma de decisiones en la planificación de los proyectos, y en la ejecución de los mismos, con el fin de solucionar problemas actuales y probables en el marco de la incertidumbre, variable presente en la actualidad, tanto a nivel de planificación como de ejecución (y que) al desplazar el poder central trae aparejada la participación de las comu-

nidades en las decisiones y su organización en consejos decisores o // consultores del hacer educativo..." (*)

Un sistema educativo que tenga como prioridad acercar la decisión a la acción, deberá modificar la estructura burocrática del momento y, sobre esta cuestión, los consejos escolares, locales, regionales o generales, parecen ser la respuesta.

No existe un modelo o receta, por eso es fundamental el debate y análisis sobre el tipo de composición y atribuciones de cada una de las instancias, pero siempre teniendo presente que -con el transcurrir del // tiempo- el concepto descentralización se ha ido vaciando de contenido/ y hasta las propuestas más reaccionarias fueron definidas con ese título (basta recordar el énfasis puesto en la promoción de dicha estrategia por parte de nuestras dictaduras militares)

Todo ello, por supuesto, no hace más que potenciar el inmenso desafío/ que significa elaborar una propuesta progresista y participativa...

2- Nuevas estrategias educativas alternativas

Uno de los principales errores históricos de la política educacional, / fue haber promovido estrategias idénticas para realidades diferentes; / naturalmente, hay más de un ejemplo de emprendimientos innovadores localizados o regionales pero que, por su carácter de micro-experiencias que nunca se difundieron globalmente, no alcanzan para negar o refutar la validez general del juicio emitido.

Pero, a su vez, son estas experiencias acotadas en el tiempo y el espacio, las que nos brindan referencias claras de que es posible comprender a la educación rural desde otras concepciones y estrategias y, por supuesto, con posibilidades ciertas de éxito.

Es decir que, si bien no fueron suficientes para imponerse como norma/

(*) Materi, Lilia H. de y colaboradores: "Educación y trabajo productivo en la/ posmodernidad". 1991. Pags. 40/41.

en las zonas rurales nos aportan, muchas de ellas, referencias concretas para elaborar propuestas superadoras del homogéneo accionar actual.

Al entrar en contacto con una zona rural, uno debe comenzar por preguntarse ciertas cuestiones: la población está radicada o es itinerante?; se encuentra concentrada o es dispersa?; qué distancias deben recorrer los niños para llegar a la escuela?; acompañan a sus padres en las tareas del hogar y la producción?; hay poblaciones cercanas o simplemente grupos de familias?; qué tipo de relaciones se establecen en el área?; las vías de acceso son adecuadas?; qué tipo de movilidad impera en la zona?; existen organizaciones de base y de qué tipo?; cuál es la producción preponderante en el sector?; los maestros rurales viven en el lugar?; qué agencias de desarrollo rural existen?; y así, otras por el estilo.

La importancia de las respuestas a estos interrogantes radica en que, por un lado, nos permitirá comprender la diversidad de las áreas rurales y, por otro, conocer casi en detalle las particularidades de la zona en que nos tocará actuar y esto, en su conjunto, nos advertirá sobre los riesgos de estrategias uniformes y, paralelamente, nos brindará datos de suma importancia para elaborar la mejor estrategia (partiendo de las necesidades y posibilidades locales) que responda eficazmente a las características del lugar.

Con este conocimiento, detectaríamos rápidamente que una institución fija y rígida, por ejemplo, tendría serios problemas para desempeñar convenientemente su actividad educativa, si la población a la que brinda sus servicios es itinerante o golondrina.

La necesidad de adecuarse a las particularidades sociales, económicas, culturales y geográficas de cada localización permitió, en diferentes momentos, diseñar diversas estrategias que se orientaban a mejorar la oferta educativa garantizando (o, al menos intentándolo) el acceso al sistema de todos los pobladores en condiciones de hacerlo. Así, se sucedieron experiencias de nuclearización, concentraciones de alumnos, /

escuelas móviles, maestros itinerantes, etc. que, aunque bajo formas / diversas, fueron intentos de abordar y superar los inconvenientes que / generan la baja concentración y densidad poblacional, el movimiento // sostenido de los habitantes, el aislamiento institucional, la falta de / comunicaciones, la inexistencia de transportes públicos, la baja dota- / ción en infraestructura y equipos de las escuelas rurales o el divor- / cio y desvinculación entre comunidades.

Al respecto, puede resultar ilustrativo el pensamiento de los protago- / nistas del Primer Núcleo Experimental de La Mira (Uruguay) en 1954: // "...La organización nuclear aspiraba a superar uno de los problemas // fundamentales de la escuela rural: su aislamiento. Se esperaba que las / relaciones entre las escuelas, su personal y los vecindarios estable- / cieran una red que produjera en el área una dinámica integradora con e / fectos cívicos y culturales significativos..." (*)

Todas estas estrategias que, persiguiendo objetivos comunes se distin- / guen entre sí por factura y concepción, son eficaces para ciertas rea- / lidades y no convenientes para otras. Debemos recordar, permanentemen- / te, que una de las causas de la disfuncionalidad educativa, ha sido la / recurrente actitud de difundir un mismo modelo en realidades diferen- / tes. No podemos reiterar viejos errores de tratar homogéneamente lo he- / terogéneo.

El desafío, entonces, será diseñar sobre la propia realidad y decidir / en consecuencia, aquellas estrategias educativas que adecuándose a las / particularidades locales aseguren una educación de calidad para todos / los pobladores rurales.

3- Diferentes formaciones y capacitaciones de agentes educativos

Ninguna propuesta educativa innovadora puede alcanzar resultados satis

(*) Soler, Miguel: "Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya - El tes- / timonio de los protagonistas" Pag. 104.

factorios, si no son implementados planes de formación y capacitación de los agentes educativos; por la simple razón de que estos se constituyen, por así decirlo, en los "agentes de primera línea" en los intentos de transformación: son los responsables, en síntesis, de trasladar a la acción directa las planificaciones concebidas.

Hablamos, sin rodeos, de agentes educativos y no solamente de docentes y, este juicio no debe ser malinterpretado: es de tanta magnitud la tarea educativa en las zonas rurales, que no puede descansar -exclusivamente- sobre la actividad de maestros y profesores.

Los vecinos, si partimos de la base que una comunidad es educable y a la vez educadora, deben tener un espacio importante en las tareas educativas: complementando la tarea del maestro (y no supliéndolo), ayudando al docente en la inmensa tarea de educar.

Sobre este aspecto, podemos decir que "...quizás sea más importante / que algunos textos de geografía, la palabra y mapas de los agentes rurales o sanitarios que recorren palmo a palmo los hogares y accidentes locales; ellos conocen como nadie cada particularidad del terreno: los senderos, los pequeños cursos de agua, la ubicación exacta de cada vivienda y el número de sus habitantes, los cañaverales y pajonales, los montes achaparrados que a veces entorpecen el paso...

Los niños generalmente no cantan o no escuchan música; el maestro, // con esfuerzo, intenta suplir la ausencia del profesor especial; con // toda seguridad que algún hombre o mujer del lugar podrá deleitar a // los niños con sus conocimientos y destrezas sobre la guitarra. Lo mismo para la plástica, cuántos artesanos gustosos mostrarían la idoneidad y belleza en su oficio (y, sin dudas) no hay mejor aprendizaje de una historia que cuando surge de escuchar y dialogar con quienes la // hicieron posible; los ancianos son vitales en este proceso: con ellos se podrá descubrir a qué o a quienes se debe el nombre del lugar, por qué nuestra comunidad no posee dispensario a pesar de las gestiones // realizadas, qué ocurrió con los árboles que antes nos protegían y hoy han sido cambiados por una aridez avasallante, por qué se van los jóve

nes y cada vez somos menos, porque antes había trabajo y ahora escasea, que pasó con los medios de transporte que ya no nos visitan...."

(*)

Los vecinos, además de ingresar a las aulas, tienen responsabilidades concretas en la educación de sus pares, en la educación de los adultos, en la proyección al resto de los hogares rurales de los beneficios de la educación.

En esta tarea solidaria, de complementación y ayuda de los maestros, los pobladores deben ser asistidos por acciones de capacitación y esto, es incuestionable.

Los futuros docentes, a su vez, deben ser formados en las especificidades de la educación rural y los que ya se hallan en servicio, tendrán que ser asistidos -de manera sistemática y permanente- en la actualización y perfeccionamiento de sus prácticas educativas. En este último caso, por las particularidades de las zonas rurales, la capacitación a distancia cobra una importancia superlativa.

En el tema de la formación, hoy, el Programa para la Transformación / de la Formación Docente (PTFD), genera nuevas expectativas y esperanzas con su orientación en educación rural. Se espera que con su desenvolvimiento, se pueda dotar -progresivamente- a las escuelas rurales / de personal cada vez más calificado. En lo referido a capacitación de agentes en servicio y de miembros de las comunidades, aún resta casi / todo por hacer; este asunto, por lo tanto, no debe ser perdido de vista.

Tanto en uno como en otro rubro sería conveniente contemplar el desarrollo de las siguientes capacidades: de indagación e investigación / del medio social, cultural, productivo y biofísico; de trabajo con // los adultos; de estimulación en los niños menores de seis años; en el manejo de técnicas de promoción comunitaria; de conocimiento y utili-

(*) Hurtado, Carlos: colaboración en "Educación y trabajo productivo en la pos modernidad" Pags. 167/168.

zación de diferentes estrategias alternativas para expandir los niveles y mejorar las calidades educativas; de diseñar y aplicar proyectos pedagógicos institucionales; de seleccionar los saberes científicos significativos y de incorporar los saberes previos de los pobladores; de utilizar el trabajo predominante con un enfoque humanizado y solidario como un instrumento para los aprendizajes; de actualizarse y mejorar a través de la práctica cotidiana; de elaborar nuevas teorías que nos permitan comprender los problemas actuales; de, en síntesis, transformar a la escuela rural en un centro de educación comunitaria, con fuerte protagonismo de los docentes en la distribución equitativa de los conocimientos.

El camino no es sencillo; ya se han dado los primeros pasos y los esfuerzos, ahora, deben orientarse a lograr la continuidad necesaria en emprendimientos de esta envergadura.

4- Responsabilidad estatal en la educación no formal

Desde hace un tiempo a esta parte, algunas corrientes de pensamiento acuerdan en que una verdadera concepción de sistema educativo supondría la existencia de dos subsistemas: el formal y el no formal; de otra manera, reducir el concepto de sistema al de subsistema formal o escolar (como habitualmente ocurre) significa, aunque no se lo verbalice explícitamente, aceptar la no responsabilidad del estado en la educación de todos aquellos que, por diversos motivos, se hallan fuera de las diferentes escuelas, colegios e instituciones formales que, // por otra parte, representan o forman parte de la mayoría de la población.

La educación no formal, entonces, sería el complemento inevitable del subsistema escolar en una decidida búsqueda de respuestas educativas que, bajo la responsabilidad estatal, persigan como objetivo alcanzar a todos los habitantes.

Al respecto "...el marco de referencia de la educación no formal es /

prácticamente toda la actividad social, no sólo la escolar, o, en otros términos, no utiliza la negación de la definición de educación escolar, para definirse como su contrario. La educación no formal incluye entonces todas las demás formas de aprendizaje que se dan en la sociedad fuera de instituciones educativas especializadas..." (*)

Se afirma, con este juicio, la necesidad de definir a la educación desde una perspectiva amplia, comunitaria, en la que las escuelas -sin perder su protagonismo principal- reconozcan y estimulen la participación, complementaria y de colaboración, de aquellas instituciones sociales que reúnen condiciones para una tarea educativa.

Desde este punto de vista, se reconocen las potencialidades educadoras de las organizaciones comunitarias de bien común, de los partidos políticos, de las instituciones de profesionales o de las agencias de desarrollo que, sin duda alguna, al movilizar todos sus recursos están capacitadas para cooperar en los procesos de mejoramiento de vida de los campesinos.

La educación no formal, priorizaría las acciones orientadas a la educación básica (salud, alimentación, vivienda, alfabetización), a la capacitación laboral (inicial y calificada), a la promoción cultural y a la animación social y, por estos motivos, es que se redefine el concepto de educadores encontrándose, cuanto menos, tres grandes grupos de agentes habilitados y en condiciones para desempeñar tal función:

- los docentes propiamente dichos (maestros, profesores);
- los extensionistas o comunicadores (profesionales que no acreditan una condición docente: agrónomos, arquitectos, abogados, asistentes sociales, etc.); y
- los animadores comunitarios (vecinos aptos para promover procesos)

(*) Rivero Herrera, José: "La educación no formal en la reforma peruana" Pág. 13.

participativos).

Aquí, en estas definiciones, fundamentamos aún más la necesidad -analizada en el ítem anterior- de capacitar a los vecinos (además de los docentes) para iniciar con posibilidades de éxito procesos de transformaciones locales y regionales.

El comprender al sistema educativo como una armonización de modalidades formales y no formales permitiría:

- a) por un lado, crear las bases teóricas para un desempeño del estado -de manera sistemática, permanente, planificada- sin marginar a // sector social alguno de los beneficios de la educación; y
- b) por otro, vincular a la escuela -en trabajos compartidos con las // demás instituciones sociales sin perder su función indelegable de // distribución equitativa de los conocimientos- con los procesos del desarrollo y, por ende, con la realidad total en la que se encuentra.

Es decir que, de esta manera, se podrá avanzar en la superación de aquella crítica común que afirma que: "...por haber construido un mundo escolar, nos hemos olvidado del mundo real..." (Soler Roca, Miguel 1986)

5- Mejoramiento en la infraestructura, equipamiento y condiciones generales del trabajo docente

En este ítem, no es demasiado lo que vamos a decir: apenas unas referencias respecto a lo que consideramos los "soportes materiales" de // toda acción educadora que pretenda ser justa, equitativa y con posibilidades de éxito.

A nadie escapa que, en estos rubros, las condiciones en que se encuentran las escuelas rurales y sus maestros son deficitarias pronunciadas y así, en estos términos, lo hemos planteado cuando abordamos el diagnóstico respectivo.

Con escuelas con edificios derruidos o que han sido concebidos para otras actividades no propiamente educativas; con escuelas sin equipos/ o que cuando lo poseen están envejecidos; con maestros que ven permanentemente desjerarquizada su dimensión de trabajador social y con salarios que son insuficientes para vivir dignamente es muy difícil, casi ingenuo, suponer resultados positivos mediante la sola aplicación/ de propuestas técnico-pedagógicas supuestamente innovadoras.

Es una manera de afirmar que, sin una fuerte decisión política que canalice las inversiones económicas que hoy son necesarias, las posibilidades de la educación -como sector impulsor o acompañante de cambios- se verán seriamente limitadas.

En esta materia, las deudas argentinas históricas con la educación en general y con la rural en particular, pueden comprenderse cuando la UNESCO en su Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (1987) recomienda para los países de la región presupuestos educativos que constituyan -progresivamente- el 7 u 8% del Producto Nacional Bruto (PNB) y es este mismo organismo especializado de las Naciones Unidas quien en "UNESCO, informe mundial sobre la educación // 1993" comunica y difunde que Argentina -en ese año, por ejemplo- destinó a educación un porcentaje del 3.6 del PNB.

b) Nivel curricular y de organización escolar

En este nivel, es donde se encuentran depositadas las mayores responsabilidades de los docentes: es aquí (o al menos así debiera serlo) donde // los maestros y profesores poseen una cierta capacidad de decisión y donde se espera que los mismos manifiesten una determinada función autónoma.

Es el currículum, el espacio adecuado para que un docente (empreendedor, // con la capacitación suficiente y en las condiciones generales necesarias) pueda desplegar en toda su magnitud los rasgos profesionales innovadores.

Es la construcción del currículum -entendido como proyecto pedagógico // institucional- entonces, la mayor tarea que debe emprender un docente, / ya que de ella dependerá, en síntesis, el mayor o menor protagonismo de / la escuela en su relación con los pobladores rurales.

Como medida introductoria, realizamos una aclaración: aquella correspondiente a nuestra concepción de currículum. Esta cuestión se transforma / en necesaria, frente a la discrepancia de pareceres respecto a dicho tema.

Es común, habitual, hallar -cuento menos- dos concepciones diferentes // respecto al currículum: una, consecuencia de comprenderlo desde una perspectiva amplia y, la otra, desde una restringida. En la primera, se lo / entiende y vincula con el proyecto pedagógico institucional, en la segunda, con los planes y programas.

Es decir que, en síntesis, hay una corriente de pensamiento que tiende a identificar al currículum como el instrumento que posee una institución / educativa, de corte general, identificatorio, que define la actuación de / las escuelas en su relación integral con el medio y sus habitantes y // que, en suma, habla de la vida total de la institución y otra, que lo / asocia y emparenta -prioritariamente- con los contenidos programáticos.

Estos diferentes significados para un mismo significante llevan, en numerosas ocasiones, a plantear debates de tipo febril de marcada virulencia. El citar una polémica habitual, puede resultar ilustrativo: es común que los partidarios de un concepto amplio, hablen de "currículum comunitario" proponiendo, sin rodeos, la participación de los vecinos en / la construcción curricular; los defensores del currículum en términos // restringidos -al respecto- creen ver, en esta definición, una pérdida de autoridad del maestro y un desdibujamiento de sus roles, en la medida en que los pobladores estarían autorizados a decidir en asuntos de exclusiva incumbencia docente, como de hecho puede resultar la selección de conocimientos y su forma de impartirlos.

Es necesario aclarar que un currículum comunitario (desde una perspectiva amplia) jamás supone atacar el espacio de incuestionable protagonismo

del docente sino que, como contrapartida, propone definir con claridad / las diferentes funciones que les corresponden a los actores (maestros y / vecinos) en sus responsabilidades y derechos sobre la actuación plena de / la institución. Significa afirmar que, si bien un docente posee la máxi- / ma responsabilidad técnica y profesional en la cuestión referida a los / contenidos, un campesino -por su parte- acredita claras facultades en di- / versos órdenes de la vida y desempeño de una institución educativa.

Serán estas funciones y responsabilidades, diferenciadas pero comparti- / das, el eje sobre el que debe edificarse la construcción de una nueva es- / cuela que, fortaleciendo su objetivo de distribución de conocimientos, / se vincule estrechamente con los problemas y posibilidades que posee y / brinda el contexto en el cual se encuentra.

Nuestra posición (emparentada con la de currículum comunitario) entonces / significa, simplemente, activar el trabajo de todos quienes participan / en el hecho educativo (que es, sin discusiones, un hecho social) en la / construcción colectiva de un "Proyecto Pedagógico Institucional".

En él, naturalmente, forman parte activa los conocimientos, métodos, nor- / mas, valores, como asimismo, el tipo de conducción que se asumirá en las / escuelas, la forma en que ésta se vinculará con otras agencias y organi- / zaciones sociales, su inserción en los hogares rurales, la vinculación / que se propondrá con los estilos productivos típicos o las particularida- / des que adoptarán las acciones de fortalecimiento educativo orientadas a / otros grupos societales o de edad.

Una concepción de este tipo, propone concebir a la educación como "un as- / unto del interés de todos" en la que, sin dudas, se parte de una reje- / rarquización de las funciones diferenciadas del maestro y los vecinos en / una tarea común, cual es, la formulación de una propuesta educativa inte- / gral que, al menos es lo que se espera, ayude a las escuelas a recuperar / parte del prestigio y protagonismo que supieron aquilatar en otras épocas no / tan remotas.

La educación, en síntesis, no debe ser un emprendimiento solitario: re- / quiere de la armonización y coordinación de los mejores esfuerzos y capa-

ciudades en torno a una tarea en la que nadie -bajo determinadas circunstancias, por supuesto- debe sentirse excluido.

1- Hacia un proyecto institucional que forme parte de la realidad rural

La educación en general, tiene claras funciones respecto a la cultura; es aceptado, unánimemente, que la difusión y recreación de la misma -en gran medida- está vinculada estrechamente a las acciones educativas. Por esta razón, no es equivocado afirmar que el docente es un agente cultural de relativa importancia.

Ahora bien, al hablar de cultura se hace referencia a los aspectos cognoscitivos, normativos y materiales que identifican a un grupo social en particular y, por consiguiente, en toda sociedad, interactúan un conjunto amplio y diferenciado de culturas. Esta apreciación sociológica nos lleva a concluir que en nuestro país, por ejemplo, no sería correcto referirnos a "la cultura" en términos generales, sino a "las culturas argentinas"

El identificar la coexistencia de diferentes culturas no significa que, linealmente, todas posean el mismo nivel de difusión, aceptación o preponderancia y, en esto, debemos ser claros: siempre, en nuestra sociedad, "una cultura" se ha elevado sobre las del resto imponiéndose como "la cultura oficial" que, necesariamente, debe ser aceptada como la que otorga y define nuestra propia identidad.

Por otra parte, la presencia de una cultura oficial o dominante no es un hecho cuestionable en sí mismo -sería ingenuo e incorrecto- sino que, lo que se debe analizar, es que tipo de relaciones se establecen entre ésta y aquellas de menor inserción social (a las que podríamos definir como subalternas)

Y aquí sí, en los modos de interacción cultural es donde se aparecen ciertas cuestiones dignas de análisis: una cosa es la existencia de una cultura dominante respetuosa de la diversidad cultural y, otra muy dis-

tinta, es la identificación de la cultura oficial como la "correcta", // "verdadera" o superior" en detrimento de las vernáculos que, de este modo, son vistas como "desviaciones" o "degradaciones" de la dominante o // hegemónica. Mucho de esta segunda concepción ha existido y existe en // nuestro país.

Porqué decimos esto? porque como constante histórica se muestra una tendencia recurrente a imponer una forma de vida, de concebir el mundo, de relacionarse o de hablar, sobre la destrucción de todas aquellas manifestaciones que se aparten o diferencien de las mismas.

Sabemos que es un pensamiento polémico, pero no podemos rehuir el debate. Siempre se ha difundido que cualquier forma de conocer el mundo no // es recomendable, que las creencias no oficializadas deben ser superadas, que ciertas costumbres generadas por los pobladores no son convenientes, que las lenguas que se aparten del español puro son degradaciones del idioma, que las tecnologías populares son parte del subdesarrollo que hay que abandonar...

En otras palabras siempre, desde la cultura oficial, se atacó a las culturas populares como degradaciones de la norma y que representan, en suma, frenos para un desarrollo que supuestamente todos (o la gran mayoría) desean. Y aquí, creemos, se encuentra una de las muestras más claras de autoritarismo que rara vez se debate: la imposición -desde los medios de comunicación y la educación, por ejemplo- de la cultura identificatoria de algunos grupos sociales en particular, como forma de vida "obligada" para el resto de los pobladores y habitantes desconociendo, absolutamente, sus propios producidos culturales.

Esta imposición autoritaria -y poco sutil- de forzar a los grupos sociales populares a hacer abandono de sus culturas para incorporar la oficial -so pena de inmovilidad social y marginamiento- es lo que conocemos bajo el concepto de "transculturación".

Nuestra hipótesis de trabajo, entonces, es bastante sencilla: no necesariamente la adopción de la cultura oficial debe suponer, inevitablemente, la pérdida y destrucción de las culturas populares. El acceso a la //

cultura dominante, aspecto necesario, no es contradictorio con el sostenimiento y fortalecimiento de las culturas vernículas.

La educación -quién sabe si los maestros se lo propongan- ha contribuido eficazmente en este proceso de transculturación y, en la superación de este componente discriminatorio, se encuentra uno de sus principales desafíos.

Frente a ello y por el reto que significa la formulación de proyectos pedagógicos respetuosos de las particularidades de vida de los pobladores rurales, surgen ciertos interrogantes: ¿qué podemos hacer los docentes para impulsar una educación que no margine a poblador alguno? ¿qué compromisos pueden asumir los campesinos para potenciar una educación que brinde respuestas a los problemas que padecen?

- Responsabilidades de los docentes

En el ítem "Los criterios de evaluación discriminatorios" adelantábamos nuestro parecer respecto a la función cumplida por la escuela en esta cuestión.

Ahora, sin más, debemos abordar el "¿qué hacer?" para superar el rasgo de permanente discriminación de los sectores populares y esto, sin dudas, es entrar de lleno en el análisis y propuesta para un mejoramiento de la calidad educativa.

Al igual que en el tema del desarrollo y sus mitos (recordemos lo del crecimiento económico y la modernización) la educación presenta sus propias ficciones: la más fuerte quizás, sea aquella (de corte tradicional, aunque se lo niegue) que focaliza la crisis educativa exclusivamente en los aspectos cognoscitivos.

Con frases muy bien armadas, tales como "...en el mercado internacional más que las vacas y los granos, valen los conocimientos; si no miremos a Japón...", "...el siglo XXI será el de los conocimientos...", "...sin conocimientos de avanzada no podremos competir..." o "...en la industria, cada vez más, se selecciona al personal por sus conocimientos..." se ha i

do generando, en el decir de Ortega y Gasset, un "espíritu de la época" / que cuestionarla supone, automáticamente, transformarse en un vocero del / pasado; en un agente desactualizado de oposición a los cambios, al posmo- / dernismo y a la tercera ola o revolución industrial.

Lo dificultoso, en términos de debate o polémica, es que estas posturas / -supuestamente de avanzada- absolutizan verdades relativas o, lo que es / lo mismo, totalizan verdades parciales. Nadie, en su sano juicio, puede / desconocer la importancia de los conocimientos en materia educativa pero, / reducir o simplificar "la educación" únicamente a sus componentes cognos- / citivos supone, cuanto menos, un error: es, indiscutiblemente, una acti- / tud de fragmentar el problema educativo global.

Y el problema educativo global, no fraccionado, nos indica que la princi- / pal crisis del sistema -al menos es nuestra opinión- se halla en la oposi- / ción observada entre los productos culturales definidos genéricamente co- / mo universales y los locales. En cada una de estas culturas, por supues- / to, los conocimientos juegan un papel preponderante pero, junto a otros / componentes de relativa magnitud, que no pueden ser soslayados ni olvida- / dos a la hora de los análisis.

Es esta cuestión, entonces, la que nos lleva a proponer que en la tarea / de diseñar proyectos educativos institucionales, el maestro, los maes- / tros, deben acometer el desafío de producir el "encuentro" entre estas // dos grandes concepciones del mundo y los hombres, que habitualmente se ha- / llan enfrentadas.

Pero, en esta actividad, los docentes se encuentran -habitualmente- fren- / te a disyuntivas de no fácil resolución; sobre ello, podemos decir que es / común que se nos presente una aparente contradicción: "...si estructuro- / mos los aprendizajes sobre la base del entorno, parecería significar que / compulsivamente negamos a nuestros niños la posibilidad de proyectarse a / otras realidades y si, como contrapartida, hablamos de contenidos básic- / cos, comunes a todos, generales, automáticamente lo estamos maniatando / para comprender y transformar su propio mundo..." (*)

(*) Hurtado, Carlos: "Escuela rural, producción y trabajo-Una trama compleja / de relaciones inquietantes" colaboración en "Educación y trabajo producti- / vo en la posmodernidad" de Lilia Materi. Pág. 157.

Frente a este dilema, estamos en condiciones de advertir que:

"...por un lado, una comunidad no puede sostenerse si no se preserva su integridad (lo que suele ser llamado nacionalidad); si no se consolidan y mantienen determinados valores comunes; si no se alimentan y recrean conocimientos que hacen a su historia y, por ende, a su propio futuro; a su vez, todo niño tiene el derecho y la necesidad de traspasar los límites del entorno y proyectarse hacia otras realidades y medios que se hallan distantes del suyo, tanto en lo temporal cuanto en lo espacial. Ambas cuestiones se refieren al ayer, al hoy, al mañana; suponen pasado y progreso; y por otro, que ninguna comunidad puede sostenerse si cada habitante desconoce, no interpreta o no se integra con su geografía, la historia local, su clima, los grandes hombres de su pequeño pueblo o paraje, el trabajo de su gente, las resistencias del agua para hacerse presente; en fin, si cada hombre y mujer no forma parte armónica de su paisaje, de su ecosistema.

Si aunamos criterios sobre la necesidad de fundir, en una concepción superadora, los mejores argumentos de los enfoques puestos, observaremos que el desafío se presenta en el punto de contacto entre lo cotidiano e inmediato, con lo general y universal. Ese es el encuentro que debemos propiciar; de lograrlo, el avance habrá sido formidable..." (*)

Cuando se trata de diseñar un proyecto educativo institucional, los maestros deberían diferenciar, por lo menos, tres aspectos fundamentales:

- Aspectos cognoscitivos

Aquí se plantea, básicamente, el asunto de los conocimientos. La tarea del docente, se orientará a coordinar los saberes socialmente significativos o universales con aquellos previos o populares. Los primeros, los hallará en los Contenidos Básicos Comunes (CBC), los segundos, serán el resultado de una búsqueda minuciosa basada en la aproximación al medio y en el diálogo con niños y vecinos. No son unos más verdaderos que otros, sino que adquieren mayor o menor significación según el ámbito y el pe-

(*) Hurtado, Carlos: Obra citada. Pags. 157/158.

modo evolutivo del educando.

Los previos, por su propia concepción, adquieren una mayor relevancia en los primeros años: son ellos los más concretos, los particulares, los más simples, los que nos hablan de la realidad inmediata y nos remiten a la cotidianeidad del niño. Serán ellos, por consiguiente, la plataforma inevitable para potenciar construcciones lógicas de mayor complejidad y para iniciar procesos de progresiva abstracción.

El contemplar la realidad inmediata del niño, no significa remitir obligadamente al tratamiento de la misma todos los aprendizajes impulsados sino que, supone promover procesos de construcción del conocimiento desde el propio entorno para que, gradualmente, los niños estén en condiciones de virtualizar la realidad inmediata y de abordar un plano de generalizaciones necesarias.

En este aspecto, la incorporación de los tipos de producciones (en curso o deseables) como contenidos y la utilización del trabajo como metodología de aprendizajes, se aparecen como aspectos básicos para iniciar un proceso de adecuación curricular. (*)

- Aspectos normativos

Hacen referencia a las costumbres, a los usos, a las reglas que pautan el comportamiento individual y colectivo. Todas ellas, aparecen como resultado del paso de varias generaciones y de largos periodos de tiempo para su consolidación. No pueden, por ende, ser obviadas con el solo argumento del que son diferentes. Muchas deberán ser fortalecidas, otras superadas; pero una escuela comprometida con su medio no puede desconocerlas.-

Cuáles son las normas que pautan las relaciones? son diferentes a las de otras poblaciones? cómo se sancionan las desviaciones a dichas normas? cómo se manifiesta la solidaridad vecinal? qué reglas no escritas ocupan los lugares de las leyes formales desconocidas? de qué manera se relacionan los/

(*) Este tema puede ser ampliado con el Cap. VII "Escuela rural, producción y trabajo-Una trama compleja de relaciones inquietantes" de Carlos Hurtado, colaboración en "Educación y trabajo productivo en la posmodernidad" de Lilia Materi. Pags. 147/172.

grupos en torno a la producción? qué lugar ocupan los líderes en la dinámica poblacional: son autoritarios o democráticos? qué música escuchan? cómo impacta la moda urbana? o, que comportamientos son observables respecto al lo mágico? son algunos de los interrogantes que puede comenzar por plantearse un docente, en el difícil camino de estructurar un currículum sobre la base de las particularidades comunitarias.

- Aspectos materiales

En ellos se encuentran desde las artesanías propias de las zonas, hasta la producción de las tecnologías populares. Es decir, los "artefactos" que el hombre va generando tanto en el plano estético, como en el referido al abordaje de sus problemas o desafíos con que se enfrenta cotidianamente.

Todos ellos reflejan gustos, creencias, valores, necesidades, conocimientos y, en cierta medida, son parte del rostro más visible de una comunidad. Son elementos claves de la identidad poblacional, porque representan las formas generadas por los habitantes -a través de su historia- para vincularse con el medio.

Es tan grande su importancia que deben ser respetadas pero, al igual que en los aspectos cognoscitivos y normativos, respeto también significa superación: algunas de ellas, sin dudas, deben ser modificadas pero todas, deben ser conocidas y analizadas en profundidad.

Al respecto, existe cierto pensamiento común de que cualquier tecnología proveniente del "mundo desarrollado" es conveniente para nuestra realidad: son las conocidas "tecnologías de punta". Esto, desde su concepción u origen es un error: las tecnologías son sistemas de acción para fines (o problemas) determinados; cuando los fines son diferentes, los sistemas de acción pueden resultar inadecuados.

El desarrollo, recordamos el mito de la modernización, no está garantizado por la sola existencia de tecnología de avanzada sino, y esto es lo importante, por la existencia de tecnologías de probada eficacia para resolver las dificultades para las que han sido generadas. Muchas de las tecnologías populares, aunque no modernas, han demostrado su utilidad a través del tiempo: estas, deben ser fortalecidas y mejoradas.

Los instrumentos de labranza, de construcción de viviendas, de confección de vestimentas, de producción de alimentos, de cura de enfermedades o de potabilización del agua, entonces, deben ser repensados y, en esta tarea, la escuela se aparece como un espacio de reflexión pertinente.

El abordar un mejoramiento educativo desde el análisis y propuestas superadoras en los aspectos cognoscitivos, normativos y materiales - permitirá, creemos, ubicar a los docentes en una situación de preponderancia en la construcción de un proyecto educativo institucional que se particularice por su asociación con las realidades mediata e inmediata.

- Responsabilidad de los vecinos

Los pobladores, tal como lo hemos venido manifestando, merecen un espacio dentro de las instituciones escolares: la participación en las estructuras educativas es parte de sus derechos y responsabilidades.

La participación de los vecinos, que reforzará y complementará la actividad de los docentes, puede sintetizarse en los siguientes ítems:

a) Indicadores de la realidad:

serán los pobladores, un vehículo importante en la asociación de la escuela con el medio; ellos, se constituirán en la referencia, el recurso vital que colaborará con el docente en la detección de aquellas situaciones concretas que son merecedoras de un tratamiento pedagógico.

De esta manera, y a través de los mismos, el maestro hallará y descubrirá los tipos de producciones y de trabajo, los rasgos culturales, como asimismo, las necesidades, intereses, dificultades y posibilidades de la población.

A través de estos datos, de esta información, los docentes podrán iniciar su tarea de selección de aquellos contenidos más significativos que provienen de los códigos restringidos y armonizarlos con los universales de la cultura oficial.

Será mediante este contacto, que el currículum adquirirá visos de realidad y se transformará en un instrumento eficaz ante las particularidades del medio.

El tipo de contacto, los modos de acercamiento, estarán mediatizados por la realidad: en algunas oportunidades o circunstancias, la reunión escolar o en domicilios particulares serán la solución; en otras, la visita y diálogo individual en los hogares o el envío de pequeños cuestionarios pueden ser recomendables. Un maestro capacitado y dispuesto, sabrá armonizar diferentes estrategias para concretar dicho encuentro.

b) Agentes educativos:

afirmábamos que el vecino debe entrar a las aulas y cooperar con la actividad del docente; no es posible malgastar el enorme potencial educativo de las comunidades.

El vecino jamás competirá con el maestro, no está en condiciones de hacerlo; sólo se constituirá en un cooperador importante y en un protagonista activo en la inmensa tarea de educar.

Será el maestro, por consiguiente, quien observará en que temas, en que momentos y con que características, la participación de un vecino favorecerá los procesos de aprendizajes.

No debe suponerse que la colaboración vecinal, únicamente se propone a nivel de los conocimientos previos: un poblador transformado en agente educativo, podrá desempeñarse como estimulador de aprendizajes, como motivador de ciertos emprendimientos, como referencia actitudinal o, lo que es muy importante, como difusor de aquellos rasgos culturales que es necesario preservar.

En todas estas cuestiones, la escuela y el maestro, requieren del adulto: la coordinación accional es, por ende, una manera de comenzar a superar el aislamiento y el individualismo que tanto caracterizan a la educación rural de estos tiempos.

c) Actores del gobierno escolar:

la participación de los pobladores, naturalmente, debe proyectarse a la conducción escolar; de concretarse esta función, será una manera de democratizar el poder institucional y, por ende, de compartir responsabilidades y derechos.

La autoridad unipersonal ha demostrado, durante demasiado tiempo, sus de

bilidades y limitaciones; la asociación o colectivización se aparecen como respuestas a las falencias detectadas.

Este planteo, es clave en un proceso de descentralización y para una propuesta de trabajar por medio de proyectos educativos institucionales. // Los consejos escolares -de diferentes facetas- serán el espacio adecuado para debatir, proponer y diseñar las líneas de actuación de una escuela comprometida con su gente y sus problemas.

Hablar de responsabilidades educativas de los vecinos, nos remite a una problemática que no se caracteriza, precisamente, por su simpleza; la // participación, en su base, es un proceso educativo y, por ello, es que // se potencia la figura del maestro: será uno de los máximos responsables // en la promoción de estos procesos; en su figura descansará, en un alto // porcentaje, la concreción o no de dichos emprendimientos. (*)

2- Algunos detalles operativos para la construcción de proyectos educativos // institucionales

El proyecto educativo institucional será, en síntesis, el instrumento que // definirá la identidad de la escuela, el que marcará con claridad los // logros esperables, las funciones específicas, los responsables de su // ejecución y los recursos necesarios.

Hasta el momento se han descrito aquellos conceptos que, a nuestro entender, constituyen la estructura inevitable que dotará de coherencia a las // acciones: integridad de las respuestas, incorporación armónica de lo // local y participación comunitaria. Todos ellos, en su conjunto, abligan a una // redefinición de la actuación escolar actual y deberán estar presentes, // en todos los niveles y dimensiones de la nueva propuesta a elaborar.

Un maestro, como primera medida, tendrá que recoger cierta información que

(*) Este tema puede ser ampliado en "Escuela rural, producción y trabajo-Una trama compleja de relaciones inquietantes" de Carlos Hurtado, colaboración en "Educación y trabajo productivo en la posmodernidad" de Lilia Martini. Pags. 147/172.

es necesaria para la operación directa;

- desde el punto de vista poblacional

- . cantidad de habitantes;
- . características de la radicación (dispersa, temporaria, etc.);
- . niños en edad escolar;
- . nivel de instrucción de los adultos;
- . niños menores de seis años;

- desde el punto de vista social y de presencia de servicios

- . organizaciones de base;
- . agencias de desarrollo;
- . hospitales o dispensarios;
- . comunicaciones;
- . transportes públicos;
- . instituciones educativas;
- . estructuras políticas;
- . agua potable;

- desde el punto de vista productivo y laboral

- . producciones básicas;
- . producciones subsidiarias;
- . modernización tecnológica;
- . tecnologías populares;
- . condiciones de trabajo;
- . ingresos de los habitantes.

Estos datos, de conteo indicativo, permitirán a la comunidad educativa definir aquellas dimensiones de la realidad que pueden y deben merecer un tratamiento pedagógico. Es decir, que estas ocuparán un espacio prioritario en el currículum, para ser abordadas desde las diferentes áreas del conocimiento científico en la búsqueda de una mayor comprensión de las mismas y para la elaboración de algunas estrategias superadoras.-

A modo de ejemplo, pueden resultar de estas deliberaciones, cuestiones tales como: desertificación creciente, desorganización comunitaria o inexistencia de prácticas productivas subsidiarias en los hogares.

Estos "problemas" o "dificultades" permitirán la elaboración de los objetivos y metas, que indicarán con claridad cuáles son las responsabilidades / (asotadas, por cierto) de la institución respecto de los resultados esperados: si la población no se organiza, cómo generar en los niños una actitud participativa y no individualista?, si la desertificación es cada vez mayor, cómo promover conductas de no resignación frente a dicho fenómeno?, / si los vecinos no producen alimentos en sus hogares, cómo impulsar el convencimiento sobre la necesidad de ello y de capacitarse para realizarlo en condiciones desfavorables y a bajo costo?

Los objetivos y metas, orientarán sobre la necesidad de construir diferentes bloques de contenidos que darán forma a las responsabilidades de la // institución y, por ende, a las características y grado de profundidad que el tal tratamiento adoptará en materia educativa.

En este punto, se debe ser muy cuidadoso con la armonización de los contenidos provenientes de la cultura oficial con aquellos derivados de la cultura local. Al respecto, sobre la producción de alimentos, por ejemplo, podrían ser seleccionados contenidos que permitan descubrir:

- . por qué no se realizan en los hogares;
- . qué respuestas ha dado la ciencia para realidades con estas características;
- . qué respuestas han dado algunos vecinos;
- . qué resistencias existen para incorporar nuevas dietas;
- . cómo racionalizar la producción hogareña;
- . qué hacer con los excedentes; o
- . qué responsabilidades les corresponden a cada uno de los miembros de la familia.

Los bloques de contenidos, según sus características, colocarán a los miembros de la comunidad educativa, en situación de diseñar las acciones conducentes al logro de las metas previstas.

Una propuesta, en esta instancia, puede resultar la metodología de proyectos educativos socialmente útiles; es decir, elaborar proyectos de diferentes temáticas y complejidades, que permitan a los aprendices reflexionar y

actuar complementariamente sobre los problemas seleccionados y las respuestas posibles para la superación de los mismos. Cada proyecto, en su confección, contemplará objetivos, costos y fuentes de financiación, responsables, tiempo de duración, maneras en que confluirán las diferentes áreas / del conocimiento (matemática, lengua, etc.) y las formas de evaluación previstas.

Siguiendo con el mismo ejemplo adoptado (producción de alimentos en el hogar) podrían surgir como proyectos, en una primera instancia "huertas racionales escolares" y, en una segunda "huertas racionales comunitarias"

Esta propuesta de trabajo institucional sugerida permite, por un lado, comenzar reflexionando sobre la propia realidad y, posteriormente, regresar / a ella con respuestas superadoras y, por otro, construir los conocimientos a partir de una relación permanente entre la teoría y la práctica.

De ser desarrollada, observaremos a las instituciones actuando a través de un conjunto de proyectos que no se agotarán, naturalmente, en cuestiones / meramente productivas. Así, podríamos asistir a emprendimientos de tipo social, cultural o de investigaciones en diferentes dimensiones, de las que / no escapan las puramente cognoscitivas.

Ahora bien, esta propuesta de trabajo que comienza con la selección de aspectos conflictivos de la realidad, prosigue con la formulación de objetivos y metas, continúa con la confección de bloques de contenidos y se efectiviza con la elaboración de proyectos específicos, se verá complementada / -y dará forma integral a un proyecto pedagógico institucional- con la dilucidación de la forma de gobierno colegiada que adoptará la escuela y con / la discriminación puntual de las diferentes responsabilidades de los representantes comunitarios en las diversas instancias de la vida institucional total.

De esta manera, creemos, podrá iniciarse un camino de edificación de propuestas institucionales que, partiendo de principios como la integralidad, localización y participación, culminen construyendo una escuela de la comunidad y para la comunidad, comprometida verdaderamente en la superación de

los problemas que hoy más afligen a los vecinos.

Ha**brá** comenzado así, una evidente transformación educativa en las zonas ru
rales que, superando aquello de "escuelas vaciadas de contenidos", aporten
eficazmente a un mejoramiento en la calidad de los aprendizajes.



6- A MODO DE CIERRE

La educación en las zonas rurales, arrastra problemas de larga data y de diferentes complejidades; pero, siempre que se detectó una dificultad, se elaboró -al menos- una respuesta con el ánimo de superarla. Algunas mostraron su eficacia, otras, se perdieron en el tiempo, incorporándose a la sumatoria de esfuerzos aunque con resultados no tan positivos.

Creemos que dicho componente histórico, de desarrollo permanente y sostenido, habrá quedado reflejado durante el transcurso de las presentes notas.

La educación rural, esto es indiscutible, presenta características tan particulares que merecen un tratamiento minucioso y pormenorizado; no es cuestión, por consiguiente, de propagandizar respuestas mágicas de resultado inmediato: sólo un compromiso verdadero con el mejoramiento de las condiciones de vida de los campesinos, se constituirá en el soporte básico de cualquier propuesta innovadora; de otra manera, la crisis detectada, seguirá pronunciando su campo de acción.

Suponer que las disfuncionalidades en los ámbitos rurales, serán superadas sólomente con más educación, sería un gran error y un ejemplo palpable de no comprender, en su verdadera dimensión, el fenómeno del desarrollo y, atribuir a las escuelas y los docentes, la máxima responsabilidad en el origen de las mismas sería, cuanto menos, una injusticia que dicha estructura y plantel no merecen padecer.

El debate profundo y el sinceramiento que reclama la educación en las zonas rurales, parece hallar nuevos estímulos en este emprendimiento impulsado desde el Programa para la Transformación de la Formación Docente (PTFD); naturalmente, estos espacios progresistas para analizar y decidir propuestas mejoradoras requieren, inevitablemente, de un componente insoslayable: su continuidad.

Todos aquellos que nos sensibilizamos ante la pobreza crítica de los grupos poblacionales rurales, no podemos menos que llegar y aportar nuestros

mejores esfuerzos para que, iniciativas con estas características, no se esfumen con el tiempo y se diluyan en la intrascendencia.

El camino recién comienza y en esto no podemos confundirnos; es, casualmente, este rasgo de primer paso, su virtud más importante: se ha roto una inercia histórica y hoy, por primera vez y desde los propios docentes, se elaboró una propuesta institucional integral y globalizadora.

El tiempo, sólo el tiempo, dirá si las expectativas y esperanzas depositadas, no serán defraudadas por la aparición de variables que no pueden // ser manejadas desde el sector educacion; a pesar de ello -como siempre afirmamos- la educación popular se nutre, incluso, de aquellas experiencias truncadas en su desarrollo.

Para esa continuidad tan necesaria, en este momento, los docentes se aparecen como una de las garantías de mayor peso.

Si este proceso de búsqueda de nuevas respuestas, es de alguna manera energizado por este Documento Curricular, el mismo habrá cumplido -sobradamente- con aquellos objetivos que le dieron origen y vertebraron sus contenidos; es de esperar, entonces, que pueda constituirse en un instrumento dinámico en manos de los docentes, verdaderos protagonistas del cambio que se ansía desde tanto tiempo a esta parte.

BIBLIOGRAFIA

- ANGIONE, Ana María y otros: "Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya - El testimonio de los protagonistas" Edición de la Revista de la Educación del Pueblo. Uruguay, 1987.
 - HAVIGHURST, Robert J. y colaboradores: "La sociedad y la educación en América Latina" EUDEBA. Buenos Aires, 1973.
 - HURTADO, Carlos: "La educación popular en zonas rurales" Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1992.
 - HURTADO, Carlos: "Escuela rural, producción y trabajo - Una trama compleja / de relaciones inquietantes" colaboración en "Educación y trabajo // productivo en la posmodernidad" de Lilia Materi. Edit. La Colmena. / Buenos Aires, 1991.
 - HURTADO, Carlos: "Educación y pobreza" Revista ESTUDIOS Nro. 2. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 1993.
 - HURTADO, Carlos: "La educación rural - Sugerencias para una transformación / necesaria" Revista EDUCAR Nro. 6. Córdoba, 1987.
 - MALASSIS, Louis: "Ruralidad, educación y desarrollo" Edit. Huemul-UNESCO. // Buenos Aires, 1975.
 - MANZANAL, Mabel y ROFFMAN, Alejandro B.: "Las economías regionales de la Argentina. Crisis y políticas de desarrollo" Centro Editor de América Latina-Centro de Estudios urbanos y regionales. Buenos Aires, 1989.
 - PRADA, Abner y otros: "Julio Castro, educador de pueblos" Ediciones de la // Banda Oriental. Uruguay, 1987.
 - RIVERO HERRERA, José: "La educación no formal en la reforma peruana" UNESCO-CEPAL-PNUD. Buenos Aires, 1979.
 - SALAZAR BONDY, A.: "La educación del hombre nuevo - La reforma educativa peruana" Paidós. Buenos Aires, 1976.
 - SOLER ROCA, Miguel: "Uruguay - Análisis crítico de los programas escolares / de 1949, 1957 y 1979" Barcelona, 1984.
 - SOLER ROCA, Miguel: "Las relaciones entre la educación rural y el desarrollo" Secretaría Ministerio de Educación - Reforma Educativa de // Córdoba. Mimeo. Córdoba, 1986.
 - TEDESCO, Juan Carlos: "Capacitación de educadores para áreas marginales" // UNESCO. Colombia, 1981.
-