

El Valor de la Educación Rural. Reflexiones sobre una experiencia en desarrollo
Sandra Carro, Isabel Pereira, Limber Santos.
sandracar@montevideo.com.uy, platon_1830@yahoo.com.ar,
limbersantos@gmail.com
Facultad de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Resumen

El Proyecto de Extensión “El valor de la educación rural” se desarrolla con maestros rurales del departamento de Tacuarembó desde noviembre de 2007. Se trata de replantear los principios pedagógicos, sociales y didácticos construidos y consolidados históricamente; a la luz de la realidad actual del campo uruguayo. En este sentido, con los maestros se ha venido reubicando la educación rural en su justo valor, a partir de tres grandes ejes: histórico, socio comunitario y didáctico. El primero actualiza los conceptos pedagógicos en relación a la educación rural como estructurantes de la pedagogía nacional toda. El segundo implica observar la especificidad social de la escuela rural que, en términos de relación escuela – comunidad, refleja las consecuencias que tiene para la institución, el hecho de que ésta sea el único centro público de referencia para la mayor parte de las comunidades rurales. El tercero está relacionado con la otra gran especificidad de la escuela rural: la didáctica, derivada de la existencia de grupos multigrado. Ambas especificidades están estrechamente relacionadas, en tanto constituyen una realidad particular, donde confluyen los recursos de un medio enseñante, cierta forma de circulación de saberes y diversas posibilidades de desarrollo mutuo entre la escuela y el medio. Estas cuestiones han sido trabajadas con los maestros bajo la forma de talleres en la ciudad de Tacuarembó y en escuelas rurales del departamento. Allí se han configurado espacios para el intercambio de experiencias y elementos teóricos, con el fin de producir conocimiento que más adelante pueda ser colectivizado a todos los maestros rurales del país.

educación rural; desarrollo; pedagogía; didáctica; sociedad

Según el censo de población de 2004 (INE, FASE 1) Uruguay tiene una población de 3.244.003 habitantes, de los cuales sólo 266.289 viven en el medio rural. La franja etaria que nuclea el mayor número de habitantes del sector es la que abarca de 5 a 9 años con 22.103 niños, le sigue la franja entre 10 a 14 años con 20.823. Las cifras nos dicen que una buena parte de la población rural de nuestro país la encontramos en las aulas de las escuelas rurales. El 70% de la generación de divisas (exportaciones) provienen del sector agropecuario. Actualmente el crecimiento de la economía nacional, posiciona al agro en el primer lugar, seguido de la industria.

Sabemos que el acceso a la educación siempre ha sido un tema de interés y preocupación del gobierno, sin embargo las políticas de apoyo y desarrollo de la educación para el sector rural de nuestro país no han sido eficientes hasta el momento para evitar el éxodo de jóvenes en búsqueda de oportunidades, ni la fragmentación de las familias o la resignación de una inserción precaria y vulnerable en el mercado laboral local. No es posible pensar la sustentabilidad del desarrollo si no se involucra la educación.

Según la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe en la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe¹ una educación de calidad debe ser relevante,

¹ **Educación de calidad para todos. un asunto de derechos humanos.** (EPT / PRELAC) 29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina

pertinente y equitativa. La relevancia se refiere al desarrollo de las competencias necesarias para participar en los diferentes ámbitos de la vida humana y construir proyectos de vida con relación a los otros. La pertinencia alude a la necesidad de flexibilizar la enseñanza para que la educación dé respuesta a la diversidad de necesidades de los individuos y contextos. La equidad significa asegurar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para toda la población, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que requieren.

Nuestro sector rural está acostumbrado a la figura de los técnicos agropecuarios y a partir de un par de años también técnicos sociales como los facilitadores de los agrupamientos de productores, la organización de la comunidad y el relevamiento de las demandas locales. Las escuelas rurales generalmente son recursos locativos que nuclean a los vecinos y reciben con agrado a los técnicos.

Creemos que los maestros rurales también pueden desarrollar las herramientas que permiten construir demandas y elaborar proyectos de trabajo comunitarios. Es cierto que en los últimos años estas habilidades han estado poco estimuladas desde los planes de formación, pero la historia del magisterio rural es un reservorio de experiencias al respecto. Baste el ejemplo paradigmático del Núcleo de La Mina en Cerro Largo que funcionó hasta 1960. Nuestro sistema educativo representa la institución con mayor cobertura a nivel nacional y tiene en la red de Centros Rurales una cartografía privilegiada del territorio del país. La escuela Rural en nuestro medio es una institución polivalente; representa al estado en todos los rincones del país. Es también un promotor de las redes sociales, del fortalecimiento de las familias rurales y la revalorización de la identidad local.

La ley de Descentralización y Coordinación de Políticas Agropecuarias² ha abierto un renovado espacio de encuentro en el medio rural. Las Mesas de Desarrollo Rural (MDR) que tienen como cometido, “promover un mayor involucramiento y participación de la sociedad agropecuaria en la instrumentación de las políticas del sector, detectando las demandas e inquietudes de los productores rurales del departamento y canalizando los distintos proyectos de desarrollo”³. En momentos en que las políticas gubernamentales abren la mirada al territorio a través de la descentralización y desconcentración en las acciones gubernamentales, la falta de actualización y formación en modelos de gestión basados en la participación, solidaridad y cooperación surge como una limitante real a los propios procesos que se quieren impulsar.

*Se busca “mejorar la calidad de vida de la población rural del departamento visualizando y aprovechando las oportunidades que ofrece el medio, y hacer llegar a ellos el conocimiento,, apoyándonos en la escuela rural que llega donde ninguna otra institución lo hace. Todos los potenciales operadores en el medio rural poseen recursos pero son muy escasos. Los **teóricos** del tema nos enseñan que el modo de hacer una intervención que provoque impacto es unirse, **articular y planificar** de modo de que con los pocos recursos que cada uno posee, potenciar la propuesta de trabajo. Esta es una estrategia que siempre se sugiere pero pocas veces se lleva a cabo”.....⁴*

Algunos apuntes conceptuales

Consideramos que este nuevo espacio en el escenario rural del siglo XXI pone al maestro rural frente a un rol de agente de desarrollo particularmente comprometido. Si bien podemos hablar de actores, refiriéndonos a los integrantes de la comunidad, no todo actor es un agente de desarrollo. Entendemos el concepto de agente de

² Nº 18.126, mayo de 2007

³ Art. 12

⁴ Palabras del maestro CAPDER Luis Alberto Fernández. El énfasis (negritas) es del propio maestro. Proyecto Educación Sustentable. Dpto de Treinta y Tres.2007

desarrollo como aquel actor que conoce el territorio, articula recursos, es facilitador de encuentros y comunicaciones y promueve el trabajo en red. Esta terminología ha sido ampliamente difundida en los últimos años, sin embargo no toda propuesta que utilice esta perspectiva realiza realmente un abordaje en red.

Un factor determinante en esta diferenciación es la posición del “operador” o agente de la acción. Muchas veces se adopta la concepción del operador centrado en el diseño de la intervención, pero ubicado como externo al campo de la acción. El término operador en el trabajo en red se utiliza, siguiendo a E. Dabas⁵ para hacer énfasis en que el trabajar en red no es privativo de una profesión o actividad en particular. Este es el verdadero desafío del trabajo en redes sociales, trabajar desde la experiencia de pertenencia al campo de la intervención, recuperando la visión de los actores, desde la inclusión, la articulación y la participación. Abandonar la necesidad de protagonismo como forma de legitimar los recursos, para trabajar desde la interconexión y el intercambio.

La propuesta

Desde la experiencia de nuestro proyecto el componente social intenta compartir herramientas con el maestro para el abordaje de la relación entre la comunidad y la escuela desde el rol de agente de desarrollo. La articulación de este componente con los otros del proyecto, se realiza sobre el supuesto que los procesos de aprendizaje van conformando al sujeto desde el mismo momento de su nacimiento, por lo tanto enseñar y aprender son acciones sociales y socializantes que construyen subjetividades. Compartimos el concepto vigotskyano de desarrollo, como un proceso socialmente fundado, culturalmente organizado. El sujeto vigotskyano es un sujeto activo, caracterizado por una relación dialéctica con el medio y fundado a partir de la interacción con los otros.

La constitución de los Procesos Psicológicos Superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, entre otros) tiene su origen en la vida social, siendo luego internalizados. Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. No importa si lo pensamos a nivel individual o colectivo, el desarrollo implica la apropiación, con grados crecientes de dominio autónomo de la naturaleza, la cultura y de sí mismo. Pensar la educación y el desarrollo implica integrar el espacio social, la comunidad como un agente de aprendizaje.

Al hablar de comunidad de aprendizaje adoptamos una concepción más amplia de lo educativo, donde la institución escolar es un componente más junto con la familia, los medios de comunicación y las demás instituciones. Es en este sentido que todo miembro de la comunidad es potencialmente un educador y un educando. Creemos que la educación contribuye al desarrollo no sólo a través de un diseño curricular que integre la trama sociocultural donde tienen lugar los procesos de enseñar y aprender; sino también con programas de formación y actualización técnica que permitan acompañar el avance y creciente complejización de la interacción social y su incidencia en la construcción de la identidad de las personas.

Esto es fundamental en el trabajo de promoción de capacidades de autogestión. La capacidad de opinar, fundamentar en función de un análisis consistente, poder manejar varias perspectivas simultáneas de una situación son el sustrato de los mecanismos de negociación, aprender a escuchar con atención, ser preciso en el mensaje, fundamentar una opinión, plantear el desacuerdo sin agredir al otro. Estas son actividades que se desarrollan en el aula y preparan para el ejercicio de la ciudadanía también fuera de ella.

La capacidad de protagonismo de sujetos, individuales o colectivos, en una determinada situación está directamente relacionada al control de recursos suficientes para incidir en la situación, la capacidad de iniciativa y el manejo de mecanismos de

⁵ Redes sociales: niveles de abordaje y organización e red. Ed Universitat. Córdoba 2004

negociación y comunicación flexibles y potentes. Generalmente los grupos visualizan como recursos los bienes materiales, y no tanto los simbólicos. La capacidad de organización es un recurso en la negociación y como toda capacidad puede desarrollarse por eso consideramos que desde las aulas el maestro también es un agente de desarrollo.

Reflexiones desde la experiencia

Debemos tener presente para el análisis de la relación entre la familia, la escuela y la comunidad, que la diversidad es la regla. No todos los padres tienen los mismos intereses en cuanto a la participación, ni todas las instituciones educativas se comportan de la misma manera respecto a la interacción con las familias de sus alumnos. Por lo tanto, nos encontramos frente a una polisemia de situaciones las cuales no pueden quedar ceñidas a un único planteo.

Sin embargo existen algunos pilares comunes:

El primero es que la experiencia muestra que es fundamental cambiar la óptica y el concepto de participación que caracteriza el imaginario de la institución escolar, e incluir la participación no solo como un objetivo de gestión del centro, sino también como un objetivo pedagógico que necesita de análisis y planificación intencional permanente.

El segundo es la importancia del trabajo en red con una visión local y territorial que involucra los nuevos espacios de interacción como las mesas de desarrollo y el trabajo interdisciplinario.

El tercero es la necesidad de incluir en los planes de formación magisterial herramientas para el desarrollo del magisterio en el medio rural, y no excluyente del medio rural, incluir herramientas de abordaje del trabajo con la comunidad.

El cuarto plantea que es necesario considerar la Escuela como sistema abierto en alta integración con el medio. Esta integración se da por un intercambio dinámico de sus integrantes, significa que no siempre es igual, que puede ser diferente según la modalidad del maestro, la comunidad, según el tema o el momento histórico.

Como plantea Ruiz (2004) las políticas económicas de los estados expresan los modos de crecimiento y de distribución de la riqueza, y las políticas sociales representan los mecanismos de inclusión y pertenencia a la nación.

La exclusión de los sistemas de salud, educación, mercado laboral, seguridad social, las condiciones de necesidades básicas insatisfechas, la pobreza y la desigual distribución oportunidades, son las formas extendidas y naturalizadas de la pérdida de ciudadanía que se traducen en una fragmentación social y cultural, que se manifiesta en exclusión y violencia.

Educación rural: acciones y omisiones

En Uruguay, históricamente las relaciones entre campo y ciudad se han manifestado bajo la forma de *tensiones* que en lo social han sido determinadas por diferenciales presencias del Estado en uno y otro medio. La pedagogía nacional se ha construido a partir de diagnósticos referidos a estas diferencias en el plano educativo, con un fuerte tono de denuncia ante las desigualdades a la interna del sistema público de educación, fomentadas por medio de ciertas decisiones y omisiones de la política educativa.

Precisamente, la cuestión de la igualdad en tanto *posibilidades* de desarrollo individual y colectivo, cualquiera sea el medio del que se parte fue, a instancias de los propios docentes, el principal eje de crítica y producción pedagógica a partir del segundo tercio del siglo XX. En la última década la política educativa hacia el medio rural, operando más por ausencias y omisiones que por medio de definiciones concretas, parece entender la igualdad como *uniformidad*, en tanto ya no se reconocen problemáticas específicas a ser consideradas.

En cuanto a educación rural, la última década, caracterizada por las escasas y por momentos inexistentes propuestas desde la política educativa, y

consecuentemente, por la falta de trabajos de investigación al respecto; resulta particularmente significativa para nuestro país. Aún queda en el imaginario colectivo de los docentes que trabajan en el medio rural, vestigios conceptuales y metodológicos de una matriz pedagógica construida y consolidada en el segundo tercio del siglo XX en Uruguay. Si bien las ideas y acciones derivadas que conformaron el movimiento a favor de la educación rural⁶ tuvieron su origen y aplicación en un contexto socio-cultural muy particular -propio de un Uruguay aún firmemente identificado con el Estado de bienestar-, sus influencias conceptuales se proyectaron mucho más allá de ese período, trascendiendo el medio rural de origen. La fuerza que impulsó la discusión acerca del lugar de la educación y en particular el lugar de la escuela en el medio rural estuvo configurada por una dinámica de denuncia y concientización por parte de los maestros, acerca de la realidad del medio rural. Una realidad caracterizada por situaciones de extrema pobreza, donde la única presencia del Estado era la escuela. Una escuela tan pobre como el medio social donde se encontraba. En los últimos diez años se ha producido un corte en la continuidad conceptual que operó en Uruguay durante décadas con respecto a la educación rural. Indagar en las causas y naturaleza de ese corte que ha provocado contradicciones entre lo que permanece y lo que ha desaparecido, constituye el centro de este recorrido.

Seis décadas después algunas características sociales se vuelven a presentar. En este escenario encontramos a la escuela llevando una pesada y fructífera carga histórica construida a partir de aquel proceso y a la vez soportando una aún más pesada carga de frustración y pérdidas.

Una vez más, una escuela pobre –tanto en lo material como en cuanto a lo pedagógico- en un medio de pobreza. La tensión, alguna vez superada, vuelve a instalarse. Una tensión dada entre las pretensiones de igualdad en cuanto a calidad entre educación rural y urbana, y la evidencia de dos realidades tan distintas que exigen propuestas educativas diferentes.

Sobre la especificidad social.

La escuela rural, en tanto única presencia estatal y de lo público en la mayor parte de las comunidades rurales, constituye una institución de singulares características, que va mucho más allá de lo estrictamente educativo. Históricamente, la impronta social de la escuela rural ha contribuido a formar su identidad, al punto tal que está fuertemente marcado desde lo curricular, en los fundamentos del Programa de 1949. Más allá del proceso de cambio curricular en que se está actualmente, el concepto de escuela productiva y los fines sociales de la escuela rural, establecidos en los Fundamentos, Concepto y Fines del Programa de 1949, siguen siendo reivindicados fuertemente por parte del magisterio rural.

Esos fines sociales que otorgan a la escuela el lugar de la “casa del pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo”; establecen además que debe “fortalecer en el niño, frente al individualismo ambiente, el espíritu de socialidad, (cooperación, actividades en común, etc.); dar participación al grupo social en las actividades de la Escuela a fin de estrechar los lazos con el medio; crear entre el vecindario la idea de que la Escuela es del pueblo, PORQUE ES LA CASA DE LOS HIJOS DEL PUEBLO; proyectar sus actividades a los hogares por intermedio de los alumnos (clubes, ligas, etc.); crear actividades de orden social y de interés colectivo que deberán tener como centro la escuela y como sede el local escolar; cooperar en las actividades del hogar,

⁶ Denominación que recibe el período comprendido entre las décadas de 1940 y 1960, donde en Uruguay se registró un proceso de diagnóstico, propuestas y ejecución de acciones, cuyos elementos centrales fueron el Programa de 1949, las Misiones Sociopedagógicas, las Escuelas Granjas, el Instituto Normal Rural, Los núcleos experimentales; todo ello antecedido por un período de fermental discusión que, a partir del Congreso de 1933 puso sobre la mesa la cuestión de la escuela rural y las problemáticas sociales del medio (Concursos de Pedagogía, Congresos de maestros rurales, publicaciones de maestros en actividad)

la vivienda, la pequeña producción doméstica, contribuyendo a levantar el nivel de vida de la familia campesina; realizar actividades de orden higiénico, sanitario, artístico, etc., que se proyecten a todo el grupo social; jerarquizar la vida rural a fin de evitar la huida del hombre del campo y su emigración a las ciudades, contribuyendo a crear modos de vida que resuelvan sus necesidades sin que se sienta impulsado a abandonar su medio; iniciar e impulsar obras materiales de interés colectivo tratando de que éstas se realicen por colaboración del esfuerzo común. La escuela debe intervenir en la vida de la comunidad y debe actuar en ella a puertas abiertas. El mejor local social debe ser el edificio escolar, el mejor consejero el maestro, así como el impulsor de cuanta obra de mejoramiento social se inicie. Para ello es fundamental que el vecino se acostumbre a ver la escuela como si fuera parte de su propia casa. Actualmente predomina la creencia de que la escuela es un lugar de excepción. Hay que sustituir ese concepto por el de que *la Escuela es la casa del pueblo.*" (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1949: 258, 259)

Hoy en día, el lugar social de la escuela rural está tensado por las expectativas y las limitaciones de la realidad. Esas expectativas y realidades muchas veces se manifiestan a través del indicador de la participación de los padres y vecinos en la escuela. En ocasiones, esto se muestra en forma de frustración en los docentes, al sentir que la escuela no está cumpliendo bien su papel; a juzgar por el poder de convocatoria y de respuesta por parte de la comunidad. Sin embargo, el ejercicio de la escucha del vecino o del familiar, dentro o fuera del predio escolar, frecuentemente ofrece la posibilidad de conocer en su justa medida, ese juego de confianza depositada y de respeto instalado por una institución que, más allá del devenir histórico, sigue teniendo la gran responsabilidad social de sostener la comunidad educativa de su lugar.

Sobre la especificidad didáctica.

Desde que comenzamos a trabajar sobre el tema de lo didáctico en escuelas rurales, con el objetivo de sistematizar las prácticas que los maestros vienen desarrollando en grupos multigrado y de buscar los fundamentos teóricos que sustentaran las experiencias, nos encontramos con dos cuestiones iniciales. En primer lugar, el tema supone para todos los docentes una demanda no satisfecha, una falta que está esperando ser llenada. En segundo lugar y a partir de las primeras exploraciones, nos percatamos de la casi inexistencia de líneas teóricas específicas que fundamenten las prácticas educativas en grupos multigrado. Esto supone muy escasas publicaciones y un muy limitado campo de investigación sobre la temática en particular. Los maestros reciben una formación didáctica de carácter general que luego deben adaptar a la singular situación del grupo multigrado donde desarrollan su labor.

Esta realidad constituye un enorme desafío: poder comenzar a llenar ese vacío, lo cual implica construir conocimiento, elaborar líneas teóricas que permitan fundamentar las prácticas que ya se realizan y a partir de allí, recorrer caminos para mejorarla y potenciarla.

En general y quizá debido a la existencia de esa falta, las cuestiones didácticas derivadas del grupo multigrado son caracterizadas como problemáticas. El multigrado supone una dificultad, una configuración de las relaciones educativas difícil de sostener por parte del docente. Sin embargo y más allá de la ineludible complejidad – ineludible riqueza- que supone el multigrado, preferimos partir de una premisa ubicada en otro lugar: lo didáctico manifestado en un grupo multigrado supone para los procesos de enseñanza y de aprendizaje un enorme potencial, tanto para los análisis de la cuestión desde lo psicológico como desde lo epistemológico.⁷

⁷ En base a Santos Limber (2006) Atención a la diversidad. Algunas bases teóricas de la Didáctica multigrado, en Quehacer Educativo N° 75, febrero de 2006, FUM – TEP, Montevideo.

Esta especificidad didáctica de la escuela rural, si bien a primera vista, puede parecer un tema técnico que involucra sólo a los maestros rurales, se vincula fuertemente con la impronta social de la escuela. En nuestra tradición pedagógica, la especificidad didáctica de la escuela rural estuvo estrechamente relacionada con la especificidad del medio, un medio enseñante proveedor de recursos que, convertidos en recursos didácticos, tenían un fuerte valor educativo. El aprovechamiento de los recursos del medio y sus efectos sobre las prácticas didácticas cotidianas, constituyó un primer gran avance conceptual de la educación rural. Esa tradición se suma hoy a las consideraciones sobre las características del grupo multigrado en términos sociales, psicológicos y epistémicos; todo lo cual viene a conformar esa construcción teórica denominada didáctica multigrado.

Conclusiones

Estos meses de trabajo compartido entre el equipo universitario de extensión y los maestros rurales de Tacuarembó ha posibilitado recorrer un camino de aprendizajes mutuos y el redescubrimiento de valores ya existentes en las prácticas cotidianas, pero ávidos de ser expresados en los espacios colectivos. De las jornadas de trabajo no sólo se han evidenciado los problemas y dificultades inherentes a la labor educativa en el medio rural; sino que ha surgido lo mejor de experiencias pedagógicas y sociales, denotando el potencial latente en el medio y en las condiciones de enseñanza y de aprendizaje que posibilita.

Algunas cuestiones van quedando claras. Las especificidades social y didáctica de la escuela rural se mantienen en tanto características propias de una institución, un medio y una forma de relacionarse particulares. La reivindicación de esa realidad exige para los maestros un doble movimiento: el reclamo de políticas educativas que tengan en cuenta estas manifestaciones singulares de lo educativo; pero además, una actitud individual y colectiva de formación específica para desempeñarse adecuadamente en ese medio.

El camino recién comienza.

Bibliografía

- **Carro, S - Santos L** (2008) Educación Rural. Oportunidades y limitaciones en el Uruguay del SIGLO XXI. Un estudio del egreso escolar rural y la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo. Proyecto CSIC
- **Carro, S (2005)** Gestión Asociada y Capital Social. V Conferencia Regional de América Latina y del Caribe de ISTR. Sociedad Civil, Participación ciudadana y Desarrollo. Lima Perú, en www.istr.org
- **FAO-UNESCO (2003)** Education for Rural Development. Towards new policy responses. Italy.
- **Ferreiro, Agustín (1963)** La enseñanza primaria en el medio rural, Montevideo.
- **Ruiz, V. (2000)** Organizaciones Comunitarias y gestión Asociada. Una estrategia para el desarrollo de la ciudadanía emancipada. Ed. Paidós. Buenos Aires
- **Santos, Limber (2005)** Una historia de ausencias, en Martinis, Pablo; Redondo Patricia, Igualdad y educación Escrituras entre dos orillas, del estante, Buenos Aires.
- **Santos, Limber (2006)** Atención a la diversidad. Algunas bases teóricas de la Didáctica multigrado, en Quehacer Educativo N° 75, febrero de 2006, FUM – TEP, Montevideo.