



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN TERRITORIOS RURALES DEL URUGUAY

Las voces de sus protagonistas

Compiladora: Clara Villalba Clavijo

Corrección de estilo: Sofía Surroca
sofiasurroca@gmail.com
Diseño: Diego García
diego.ggp@gmail.com

ISBN: 978-9974-8753-2-6



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN TERRITORIOS RURALES DEL URUGUAY

Las voces de sus protagonistas

Compiladora: Clara Villalba Clavijo

TOEI
1 9 4 9 - 2 0 1 9

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MEC)

María Julia Muñoz
Ministra de Educación y Cultura
Edith Moraes
Sub Secretaria de Educación y Cultura
Rosita Inés Angelo
Directora Nacional de Educación

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP)
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (CODICEN)

Wilson Netto
Presidente
María Margarita Luaces
Consejera
Elizabeth Ivaldi
Consejera
Oscar Pedrozo
Consejero

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI)
SECRETARÍA GENERAL

Mariano Jabonero
Secretario General
Andrés Delich
Secretario General Adjunto
Natalia Armijos
Directora General de Administración y Contabilidad

OFICINA OEI EN URUGUAY

Sandra Rodríguez
Directora
Alfonso Gutiérrez
Coordinador de Programas
Ma. Laura Donya
Especialista de Programas
Carla Simeto
Especialista de Programas
Iván Viana
Gestor de Proyectos
Marianela López
Departamento Contable
Verónica Roldos
Responsable Comunicación
Magali Casanova
Asistente Operativa

Agradecimientos

Agradezco profundamente mis años de trabajo en el Proyecto Flor de Ceibo y en el Ciclo de Introducción a la Realidad Agropecuaria de Facultad de Agronomía, ambos en UdelaR, que me permitieron conocer el Uruguay profundo, donde conocí gente que entrega la vida de a poquito y va alumbrando y acariciando a otras gentes haciendo de esa caricia su propia existencia, su forma de existir...

Agradezco a los autores de cada artículo que se hicieron un tiempo para escribir trayectos de sus vidas, con un pie en el trabajo cotidiano y con los ojos buscando la utopía. Agradezco por tantas horas compartidas en genuina amistad y un especial reconocimiento a uno de los autores: Rodolfo Favaro (INEFOP), un gran compañero que sigue a nuestro lado y a sus queridos hijos: Clara, Joaquín y la pequeña: Victoria.

Agradezco a OEI Uruguay, en especial a Ignacio Hernaiz y a Sandra Rodríguez, la posibilidad de realizar esta publicación.

También agradezco a todos los colaboradores involuntarios: poetas, filósofos, escritores, murguistas, cantantes, narradores orales, artistas plásticos y artistas callejeros que día a día me han abonado el pensamiento y el sentimiento.

Dedico especialmente este libro a mis abuelos maternos, Elena Espinosa y Julio Clavijo, por su existencia y su lucha cotidiana, especialmente en las mañanas frías y con hambre. A mis tíos y a mi madre por seguir siempre... También a mi padre por su lucha silenciosa, por enseñarme la valoración de lo invisibilizado y por la empatía con el otro. A mis hermanos por compartir ese tierno y maravilloso país de nuestras infancias que ahuyentan el mal y nos permiten seguir creyendo y caminando... A mis abuelos paternos por la perseverancia acumulativa. ¡A Isabella y José por darme ánimos siempre!

Agradecemos a las instituciones donde trabajan los autores de los artículos que han hecho posible su colaboración en tiempos para la escritura:

ANEP, UDELAR, UTEC, MEC, IPA, INEFOP, FUNDASOL, MGAP, CRC, Unidad Cooperaria N° 1 Cololó - Cooperativa Tierra que Anda, Fundación Chamangá, REAF.

Clara Villalba Clavijo nació en Minas el 6 de marzo de 1973. Se graduó como ingeniera agrónoma en 1999, en la Facultad de Agronomía de la UdelaR. Trabajó en varias organizaciones no gubernamentales, cooperativas y en gobiernos municipales. Es docente efectiva por concurso en escuelas agrarias (CETP-UTU) de Canelones y fue docente efectiva por concurso 11 años en el Ciclo Introducción a la Realidad Agropecuaria. Además, fue docente interina durante ocho años en el Proyecto Flor de Ceibo de la UdelaR. Actualmente se desempeña como especialista en desarrollo rural y territorial en el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).

Prólogos

Para la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en Uruguay es muy importante apoyar una publicación con estas características que recoge planes, proyectos, experiencias y relatos sobre la ruralidad en educación. Constituye además una clara expresión de lo que desde el Sistema Nacional de Educación Pública se promueve constantemente, a saber, la articulación y el trabajo en red entre todas aquellas instituciones y organizaciones que abordan aspectos distintos en relación a una temática.

La presencia en este libro de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Universidad de la República (UDELAR), la Universidad Tecnológica (UTEC), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Instituto del Plan Agropecuario (IPA), el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP), la Fundación Uruguaya de Cooperación y Desarrollo Solidarios (FUNDASOL), el Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca (MGAP), el Centro Regional de Cooperación (CRC), la Unidad Cooperaria N° 1 Cololó, la Cooperativa Tierra que Anda, la Fundación Chamangá, y la Reunión Especializada de Agricultura Familiar (Mercosur) REAF, no es casual. Son la expresión de la educación formal y pública en todos sus niveles, de las experiencias de extensión rural en la educación no formal, y de las relaciones interinstitucionales entre actores públicos y privados que promueven el desarrollo rural sostenible en clave educativa.

A partir del año 2007 de la entrada en vigencia la ley N° 18.126 de Descentralización y Coordinación de Políticas Agropecuarias, en palabras de Limber Santos, se “ha abierto un renovado espacio de encuentro en el medio rural”, que aunado a los enfoques de territorialidad que también caracterizan las propuestas formativas que se desarrollan en este libro, constituyen un aspecto innovador de la educación rural en Uruguay.

La educación rural tiene una fuerte tradición histórica en Uruguay y una impronta social muy relevante, donde, en particular, la escuela, al decir del maestro Julio Castro, “es la casa del pueblo, porque a ella concurren los hijos del pueblo”. Por tanto la articulación y coordinación interinstitucional con el resto de los actores involucrados, constituyen experiencias culturalmente identitarias y pertinentes para cada territorialidad.

“Experiencias educativas en territorios rurales del Uruguay. Las voces de sus protagonistas” nos ofrece la posibilidad de conocer no solo la enorme cantidad de experiencias educativas que contemplan y dialogan con las diferentes ruralidades, sino el impacto que ellas generan en la comunidad, en los centros, y en los aprendizajes y desarrollo de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a través del trabajo en red, colaborativo y cooperativo que promueven, entre otras cosas, las habilidades para el siglo XXI.

Desde la OEI apoyamos el desarrollo educativo en clave de transformación social y cultural y promovemos la visibilización de estos esfuerzos que se realizan a nivel nacional. Agradezco la colaboración de todos y todas quienes han hecho posible esta publicación. Las 16 experiencias que se relatan no solo evidencian la riqueza y diversidad de propuestas, sino las lecciones aprendidas y el impacto que han generado producto de su implementación.

Sandra Rodríguez
Representante Permanente OEI - Uruguay

Nuestros centros educativos ubicados en la ruralidad han cumplido históricamente el rol de espacios de socialización, de educación y de construcción de comunidad en su entorno. Hoy la fuerte presencia tecnológica dota de otras posibilidades y permite asumir nuevos desafíos.

Existe una realidad material que distingue a la educación en la ruralidad de otros países del continente, el 100% de los centros con electricidad, con nuevos dispositivos tecnológicos que permiten ampliar las comunidades trabajando en red, y una construcción pedagógica que hoy parece más pertinente para una educación basada en la singularidad.

Uruguay logró universalizar la educación media básica y avanza en lograrlo en la educación media superior.

Las múltiples y ricas experiencias a ser presentadas en este trabajo, dan cuenta de la importancia para el país y para el sistema educativo de nuestro medio rural. Niños, niñas y jóvenes que conforman el 5% del alumnado nacional y que dan muestras de desafíos pedagógicos, de conformación de comunidad y que exploran nuevos modelos de articulación con otros organismos que contribuyen decididamente al desarrollo local.

El enfoque interdisciplinario, el trabajo en base a proyectos dando respuesta a demandas de la comunidad, rompen con el aislamiento y una tradición individualista e ineficaz de generar oportunidades de crecimiento y desarrollo. Estudiantes, docentes y familias, trabajando en forma conjunta con otras organizaciones para generar herramientas de intervención en su propia realidad nos muestran un camino muy promisorio y transformador.

Wilson Netto Marturet
Presidente del CODICEN

Consideramos que el Desarrollo de una sociedad va más allá de los procesos económicos, y que, aunque el crecimiento económico pueda considerarse una condición necesaria para lograr el Desarrollo, no es una condición suficiente para alcanzar la situación en la que los integrantes de esa sociedad tengan las mejores posibilidades de alcanzar su potencial como seres humanos; ya que, en definitiva, de eso se trata el Desarrollo. Muchos otros factores pueden contribuir a lograr esa situación, pero la Educación es, sin duda, uno de los más importantes. La Educación aumentan las posibilidades de elección de los individuos de una sociedad, generando más opciones para que las personas tengan mayor libertad de realizarse, de expresar su potencial, y por lo tanto podemos afirmar que no existe Desarrollo sin Educación.

Cuando planteamos el Desarrollo Sostenible como un proceso que debe contemplar las dimensiones económicas, sociales y ambientales en forma conjunta, armónica y equilibrada, entonces, la posibilidad de acceder al conocimiento, de crear y recrear nuevo conocimiento, de interpretar la realidad y de intentar modificarla, se vuelven actividades estratégicas de ese proceso. Entonces, la Educación, en todas sus vertientes y formas, se constituye como factor condicionante del Desarrollo. Pero para ello la Educación debe ser inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, tal como se expresa en uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. Una educación que no reúna estas características de inclusión y equidad, de calidad para todos, lejos de ser un factor de desarrollo bien puede constituirse en un factor que lo impida y perpetúe condiciones que no permitan la plena expansión de las capacidades de las personas en una sociedad.

Esta publicación aborda el tema de la Educación en el medio rural, desde diversas perspectivas, reuniendo experiencias que se han ido realizando en nuestro país, durante los últimos años, por parte de distintos organismos e instituciones. Entendemos que más allá de las particularidades propias de cada experiencia, todas ellas aportan a construir un sistema educativo que apunte a los procesos de Desarrollo Sostenible de los territorios rurales.

Dr.: José Olascuaga Ferrada
Director de la Dirección General de Desarrollo Rural
MGAP

Tabla de acrónimos

Sigla	Significado
MGAP	Ministerio Ganadería, Agricultura y Pesca. Uruguay
DGDR	Dirección General de Desarrollo Rural
UDC	Unidad de Descentralización
ETDR	Equipos Territoriales de Desarrollo Rural
MDR	Mesas de Desarrollo Rural
PUR	Programa Uruguay Rural
FIDA	Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola
RIMISP	Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural
INIA	Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria
INTA	Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria
Maestros CAPDER	Maestros Coordinador Asesor Pedagógico de Educación Rural
DIGEGRA	Dirección General de la Granja
IPA	Instituto del Plan Agropecuario
INASE	Instituto Nacional de Semillas
INC	Instituto Nacional de Colonización
UTE	Administración Nacional de Usinas y Transmisiones Eléctricas
OSE	Obras Sanitarias del Estado
ANTEL	Administración Nacional de Telecomunicaciones
UDELAR	Universidad de la República
CETP - UTU	Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
RELASER	Red Latinoamericana para Servicios de Extensión Rural
GFRAS	Global Forum for Rural Advisory Services (Foro Global para los Servicios de Asesoría Rural)
UCAR	Unidad para el Cambio Rural (Argentina)
MAGYP	Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca (Argentina)
CLAEH	Centro Latinoamericano de Economía Humana
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
MEC	Ministerio de Educación y Cultura (Uruguay)
MSP	Ministerio de Salud Pública (Uruguay)
DER - ANEP	Departamento de Educación Rural - Administración Nacional de Educación Pública
FAN Approach	Free Actors in Networks Approach(Enfoque de los Actores Libres en Red)
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
REAF	Reunión Especializada de Agricultura Familiar (Mercosur)
INEFOP	Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional
IPA	Instituto Plan Agropecuario
CRC	Centro Regional de Capacitación
CETP - UTU	Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay
SUL	Secretariado Uruguayo de la Lana
CURE	Centro Universitario de la Región Este

CNFR	Comisión Nacional de Fomento Rural
CALAI	Cooperativa Agraria Limitada de Aiguá
ID	Intendencia Departamental
MTSS	Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
SNIG	Sistema Nacional de Información Ganadera
DGF	Dirección General Forestal
DGRN	Dirección General de Recursos Naturales
FAGRO	Facultad de Agronomía
MIDES	Ministerio de Desarrollo Social
DINACOIN	Dirección Nacional de Coordinación en el Interior
MEVIR	Movimiento Pro - Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural
INAU	Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay
INE	Instituto Nacional de Estadística
SCEAM	Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio
UC N1	Unidad Cooperaria Número 1
CAM	Cursos Adaptados al Medio
INJU	Instituto Nacional de la Juventud
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
CAIF	Centros de Atención a la Infancia y la Familia
ASSE	Administración de los Servicios de Salud del Estado
ANTEL	Administración Nacional de Telecomunicaciones
CENUR	Centro Universitario Regional
ONG IACI	Organización no Gubernamental Infancia Adolescencia Ciudadanía.
SODRE	Servicio Oficial de Difusión, Representaciones y Espectáculos
GMC	Grupo de Mercado Común
CMC	Consejo del Mercado Común
COPROFAM	Confederación de Organizaciones de Productores Familiares del Mercosur.
ALCA	Área de Libre Comercio de las Américas
OMC	Organización Mundial del Comercio
FIDA	Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola
GT	Grupos Temáticos
SEM	Sector Educativo del Mercosur
UNILA	Universidad Federal de la Integración Latinoamericana
GIPPAF	Grupo de Investigadores de Políticas Públicas de la Agricultura Familiar del MERCOSUR
IMC	Intendencia Municipal de Canelones
INALE	Instituto Nacional de la Leche
FR	Federación Rural
ARU	Asociación Rural del Uruguay
CAF	Cooperativas Agrarias Federadas
ACA	Asociación de Cultivadores de Arroz
ANPL	Asociación Nacional de Productores de Leche
INE	Instituto Nacional de Estadísticas
PEA	Población económicamente Activa

Índice

Parte 1. Sistema educativo formal.....	19
Los agrupamientos escolares. <i>Alberto Fernández.....</i>	20
Maestro Coordinador del Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER). Un rol en construcción. <i>Julio Ibarra.....</i>	28
La didáctica multigrado: un modelo pertinente y adecuado para el Proyecto de Primer Ciclo en escuelas urbanas. El caso de la Escuela Urbana n.º17 “Maestro Agustín Ferreiro”. San Luis, Rocha. <i>Magdalena Pintos.....</i>	36
Los Centros de Pasantía rurales: la pedagogía rural uruguaya en acción. <i>Limber Santos.....</i>	43
Las escuelas rurales con séptimo, octavo y noveno grados. <i>Magela Figarola.....</i>	50
Educación Secundaria en el medio rural uruguayo. Dinámicas y experiencias de educación en el Uruguay profundo: Pueblo Lavalleja y Pueblo Sequeira. <i>Beatriz Sendic.....</i>	60
Oportunidades de educación formal en agro. CETP-UTU Programa Agrario. <i>Susana Lerena. Clara Villalba.....</i>	71
La educación que compartimos: una experiencia entre el campo y las ciudades. <i>Julio González. Gustavo Marisquirena.....</i>	86
Los maestros uruguayos en el Centro Interamericano de Educación Rural, 1958-1960. Un aporte para pensar la historia de la escuela rural uruguaya en clave internacional. <i>Pía Batista.....</i>	96
La Universidad Tecnológica: un agente de desarrollo territorial en Uruguay. <i>Martín Pérez Burger. Juan Manuel Ramos Rama. Rodrigo Ribeiro.....</i>	106
Parte 2. Experiencias institucionales de capacitación en el medio rural.....	119
Experiencia Centro MEC Molles de Timote. Llegar más lejos para estar más cerca. <i>Verónica Pécora Podestá.....</i>	120
Tejiendo redes para aprender: la propuesta de capacitación a distancia del Instituto Plan Agropecuario. <i>Ana Perugorria Larroque.....</i>	127
Acciones hacia la capacitación en la ruralidad. Sugerencias hacia el futuro. <i>Rodolfo Favaro Barbé.....</i>	137
Experiencias de capacitación en gestión empresarial a productores ganaderos del norte de Uruguay. <i>Alejandro Pizzolon.....</i>	145
Parte 3. Experiencias interinstitucionales de diálogo educativo en el medio rural.....	153

A tres años de la creación del Centro Regional de Capacitación de Aiguá: una propuesta innovadora de cogestión y articulación interinstitucional orientada al desarrollo rural con enfoque territorial. <i>Verónica Pastorini</i>	154
Cuestión agraria y educación en movimiento. La experiencia de la Cooperativa Tierra que Anda y la Unidad Cooperaria n.º1 en el Centro de Formación Agraria Cooperativa de Cololó, Soriano. <i>Ezequiel Fascioli Sosa</i>	165
Fundación Chamangá y Ruralidad: oportunidades de educación rural para jóvenes. <i>Consejo de Administración de Fundación Chamangá. Alejandra Bértola. Clara Villalba</i>	178
Las Mesas de Desarrollo Rural y su aporte en la universalización de la educación media rural. <i>Paula Florit. Verónica Sarli</i>	191
Los jóvenes del Mercosur pensando y actuando sobre su educación rural. <i>Clara Villalba. Lautaro Viscay</i>	202

Aclaraciones:

Se agradecen las imágenes provistas por los autores de los artículos y publicadas en este libro. Las mismas son propiedad intelectual de las instituciones donde trabajan los autores.

No obstante la imposición lingüística acerca de los modelos de género, a efectos de hacer más fluida la lectura de estos documentos, se usará el masculino genérico que en todos los casos refiere a ambos sexos.

Introducción

Para este trabajo, consideramos al sistema educativo rural en un sentido amplio: como aquellas instituciones que llevan adelante procesos de diseño, implementación y/o evaluación de la política pública de capacitación y/o formación en el medio rural para diferentes personas que i) viven en el campo, ii) quieren vivir de las actividades rurales, iii) viven en pueblos o ciudades, pero encuentran en las instituciones educativas rurales una contención que eligen a la hora de formarse.

En ese sentido, se invitó a participar de esta publicación a diferentes ámbitos institucionales con experiencias concretas en:

- i) La educación formal primaria, media y terciaria. Estas experiencias quedaron representadas por autores que despliegan su labor cotidiana en escuelas rurales, centros de pasantías, en el Departamento de Educación Rural, en el Programa Agrario de CETP-UTU, Udelar y UTEC.
- ii) Conexiones entre la formación y la inserción laboral en la ruralidad a cargo de personas de direcciones dentro del Mides e Inefop.
- iii) Educación no formal tendiente a procesos de extensión rural, por ejemplo los artículos que provienen de MGAP, Instituto Plan Agropecuario, cooperativa Tierra que Anda, MGAP-CETP-UTU.
- iv) Interinstitucionalidad relativa a experiencias como las Mesas de Desarrollo Rural de la Dirección General de Desarrollo Rural (DGDR) del MGAP; las del MGAP con CETP-UTU; las de la Reunión Especializada de la Agricultura Familiar (REAF) y las de la Fundación Chamangá.

Estas categorías en relación con los ámbitos institucionales no son compartimentos estancos. El diseño y sobre todo la implementación de las experiencias son en gran medida interinstitucionales y cumplen con más de una condición a la hora de analizarlas. Las categorías, por tanto, son solo una propuesta que intentó ordenar el relato y la publicación.

Este documento intenta:

- visibilizar los logros y esfuerzos realizados desde las distintas instituciones públicas, organizaciones de la sociedad civil, cooperativas docentes y el trabajo voluntario en relación con la educación rural formal y no formal de niños, niñas y jóvenes del medio rural y urbano.
- Reconocer y valorizar a las personas¹ (docentes o no) que llevan adelante las distintas experiencias educativas en el mundo rural a través de la autoría de los distintos artículos que componen la publicación.
- reconocer alguna de las perspectivas históricas de la educación rural formal.

1. Sujeto a que aceptaran escribir y/o colaborar en la redacción del artículo.

En los artículos presentados por las personas que escribieron desde las instituciones que aceptaron formar parte de publicación queda evidenciado que la educación rural en Uruguay tiene algunas de las siguientes características:

- i) Es continua: a lo largo de la vida y por trayectos.
- ii) Está configurada desde un conjunto de saberes –sobre todo saber hacer– aplicado en la realidad cotidiana de cada uno².
- iii) Expresa una red de solidaridad autónoma que sostiene a todos los involucrados: les concede a los más vulnerados herramientas para mayores logros en su autonomía, y permite que los más robustos³ expresen su solidaridad.
- iv) Se nutre de la interinstitucionalidad: la voluntad política de generar espacios y este tipo de experiencias que ejercen apalancamientos positivos en el aspecto educativo de las personas en el medio rural.
- v) Es fruto de políticas públicas coconstruidas y cogestionadas por representantes del gobierno y la sociedad civil⁴.

Estas características que consideramos esenciales de la educación no son exhaustivas, por lo que el lector seguramente descubrirá, en la lectura heurística de los artículos y las experiencias, otros aspectos interesantes, ya que cada realidad es fractal y se completa con la perspectiva del lector que lo mira a través de la posición y el rol que tiene en sus circunstancias.

Cada experiencia permite encontrar nuevas características, riquezas, maravillas que emergen del trabajo territorial y del contacto vivencial, más cercano a la anécdota y a la narrativa íntima que a las formalidades de textos académicos convencionales.

Este documento es el resultado de la propuesta colaborativa que fue realizada desde OEI a varias personas del sistema educativo rural uruguayo para estimularlos y acompañarlos en la práctica de escribir sobre su realidad concreta. En el mundo de la educación rural, llevar adelante la vocación –sentida o encontrada– supone múltiples instancias de aprendizaje, de alegrías, de escollos, de amistades..., de profundidad cotidiana que es necesario transmitir como parte de un legado personal e institucional. Muchas veces transmitir ese legado ayuda en la configuración de algunas culturas organizacionales, y en las posturas y roles de las nuevas generaciones de docentes.

Siendo conscientes de la diversidad temática, de enfoque, de formas de escribir, hemos aceptado en los artículos la pluralidad de narrativas como ejercicio de reflexión y de memoria misma... Y como forma de valoración y reconocimiento de la persona y su contexto, de la comunidad donde se desarrolla la experiencia específica. Estas experiencias han sido tenidas en cuenta, más que como casos de éxito, como parte de una política pública y de esfuerzos personales para las construcciones de identidades y de trayectorias personales, colectivas e institucionales.

2. Esto se explicita sobre todo en el artículo que habla de la educación en movimiento, que narra la experiencia de la cooperativa Tierra que Anda en la Unidad Cooperaria Cololó.

3. Los conceptos *vulnerados* y *robustos* refieren a la combinación de capitales y derechos que permiten a una persona el acceso a determinados bienes que le facilitan incrementarlos y posicionarse más sosteniblemente que en la fase anterior.

4. Por ejemplo: los artículos que hacen referencia a la REAF y a las Mesas de Desarrollo Rural.

Fueron convocadas también otras experiencias institucionales a través de otras personas que no pudieron o no encontraron la forma o el tiempo para integrarse a esta publicación.

La educación rural que ofrece el sistema formal es una opción de recorrido formativo para los niños, las niñas, los jóvenes y adultos (productores y productoras familiares y asalariados rurales) independiente de su procedencia y/o lugar de radicación. En el caso uruguayo, realizar un tramo educativo en el medio rural no tiene por qué definir o ligar todo el recorrido educativo o laboral a esa opción, sino que permite a la persona navegar en opciones rurales o no rurales dando cuenta de la diversidad y amplitud del sistema educativo formal y de la complementariedad con el sistema educativo no formal.

Por otra parte, es interesante considerar la institucionalidad educativa rural ampliada, ya que permite evidenciar posibilidades de enlaces en las trayectorias educativas y la interinstitucionalidad que los favorece. La integración entre los espacios formativos con el mundo laboral-productivo y la educación de adultos son ejemplos del sistema de asistencia técnica y extensión rural sobre todo para adultos (productores y productoras familiares y/o asalariados).

Para estimular y guiar la lectura vale mencionar que este libro se divide en tres partes:

Parte 1: en esta sección aparecen todos los artículos de personas que trabajan en instituciones del sistema educativo formal constituido por ANEP, Udelar y UTEC. Estos artículos, en forma ordenada, hacen referencia, en primer lugar, al **subsistema primario rural** que incluye a i) escuelas rurales, ii) centros de pasantías, iii) centro de formación de maestros rurales (Centro Agustín Ferreiro).

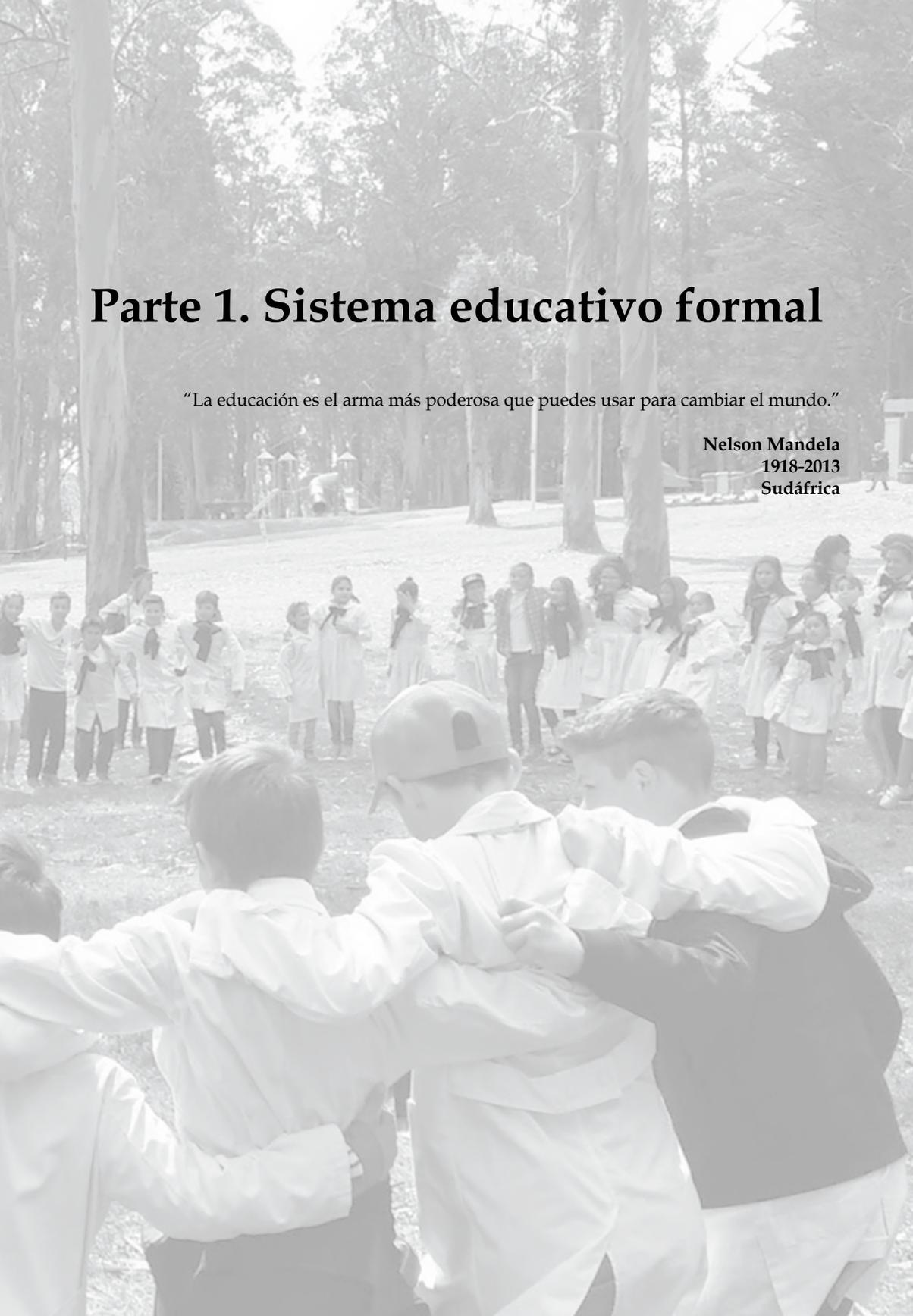
En segundo lugar, al **subsistema de educación media rural** que está representado por i) todos los cursos agrarios de CETP-UTU, ii) escuelas con 7.º, 8.º y 9.º (desarrollado e implementado por CEIP, CES y CETP-UTU) y iii) liceos rurales.

En tercer lugar, al **subsistema de educación terciaria** compuesto por propuestas de i) CETP-UTU, ii) UTEC y iii) Udelar.

Parte 2: en esta sección del libro se presentan los artículos de personas que presentan experiencias y propuestas desde sus instituciones. En general, dichas propuestas son para adultos y tratan temas como la reconversión laboral, la especificidad de algunas actividades rurales, la educación a distancia, el desarrollo de la cultura de participación y de ciudadanía, etcétera. Aquí se recogen las experiencias de Mides, Inefop, IPA y MEC (Centro MEC rural).

Parte 3: en esta última sección se hallan los artículos que expresan en mayor medida la interinstitucionalidad en sus experiencias y relatos. Actualmente es difícil pensar y ejecutar acciones con riqueza conceptual, metodológica y con fuerte significación para quienes participan del acto educativo sin tejer vínculos interinstitucionales. En esta unidad se encuentran las experiencias de la Fundación Chamangá, la cooperativa Tierra que Anda y la Unidad Cooperaria n.º 1 de Cololó, el Centro Regional de Capacitación de Aiguá, la participación de los jóvenes a través de las Mesas de Desarrollo Rural de la DGDR del MGAP y la REAF del Mercosur.





Parte 1. Sistema educativo formal

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo.”

Nelson Mandela
1918-2013
Sudáfrica

Los agrupamientos escolares

Alberto Fernández⁵

1. Introducción

Los agrupamientos escolares son una estrategia de trabajo colaborativo que se aplica en las escuelas del medio rural con la finalidad de establecer en forma conjunta herramientas estratégicas para atender la ruralidad con una mirada integral e integradora del sistema.

Es un formato escolar pertinente y necesario para fortalecer la enseñanza y el abordaje del trabajo sociocomunitario que realizan los docentes. Estamos convencidos de que el trabajo en equipo fortalece la gestión, y también a los propios docentes en su trabajo, en las diferentes dimensiones que el sistema les plantea.

Con este formato se procura mitigar en cada territorio el aislamiento profesional y humano en el que están inmersos los docentes y sus comunidades. En efecto, se genera un espacio de elaboración conjunta y solidaria para beneficio de sus integrantes: docentes y comunidades. De hecho, los recursos humanos, materiales, económicos, tecnológicos y de infraestructura que cada escuela posee se ubican al servicio de todos. Este formato intenta que todas las potencialidades de las escuelas puedan ofrecer respuestas educativas contextualizadas en la inclusión, equidad y calidad de la educación. Esta estrategia se fundamenta en la participación comunitaria y la conformación de comunidades de aprendizaje como forma de potenciarla, enriquecerla y hacerla sustentable.

Los agrupamientos voluntarios promovidos por los docentes a partir de la afinidad entre colegas, la cercanía geográfica, la necesidad de organizarse en torno a un proyecto o tarea de mejoramiento de la calidad de vida o las condiciones de trabajo es una propuesta proactiva en la que se planifican acciones y se intercambian procesos y recursos didácticos para mejorar las propuestas educativas del sistema. A diferencia del trabajo solitario, aquí se generan oportunidades de encuentro en las que se comparten experiencias.

2. Antecedentes

Desde mediados del siglo XX, en nuestro país se ha propuesto el trabajo grupal de escuelas rurales. Se implementaron diferentes modalidades en diferentes momentos y contextos (aunque el sistema de trabajo era totalmente diferente). En la actualidad se utilizan los agrupamientos.

El más emblemático en nuestro país fue el Núcleo Experimental de la Mina, que funcionó en el departamento de Cerro Largo entre los años 1954 y 1961. Sin pretender desarrollar esta experiencia, ya

5. Nació en la ciudad de Treinta y Tres el 6 de diciembre de 1962. Es maestro egresado del Instituto de Formación Docente de Treinta y Tres "Maestro Julio Macedo" (1986). Se especializó en Educación Rural en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES). Realizó cursos de formación permanente en PAEPU y en el Área del Conocimiento del Instituto de Formación en Servicio. Entre 2001 y 2016 fue maestro coordinador del Centro de Apoyo Pedagógico y Didáctico a la Escuela Rural. Actualmente se desempeña como director del Centro Agustín Ferreiro, Centro Nacional de Formación de Maestros Rurales.

que no es el objetivo de este artículo, citaremos textos de investigaciones realizadas que ilustran generalidades y los fundamentos pedagógicos y sociales del nucleamiento.

La experiencia se organizó por iniciativa del maestro Miguel Soler, a partir del concepto de *nucleamiento* que procuraba terminar con el aislamiento del maestro rural y estimular la participación de la comunidad. El trabajo con esta significó: atención de la salud coordinada con el Ministerio de Salud Pública, aportes de técnicos agrarios e ingenieros del Ministerio de Ganadería y Agricultura, y se obtuvo la apertura del crédito bancario. Desde una concepción de educación fundamental destinada a niños y adultos con déficit social, se procuraba una atención integrada e integral (educación, salud, trabajo, recreación) del niño con extensión a la comunidad. Comprendió siete escuelas del norte de Cerro Largo, cuyos maestros se reunían periódicamente fundamentando, planificando y coordinando las múltiples actividades, incluyendo la participación de niños y vecinos. Esta experiencia fue un período donde la escuela vivirá su mayor momento de innovaciones y de relaciones con las comunidades rurales.

En general se pretendía:

- desarrollar el pensamiento y los medios de relación (leer y escribir, hablar y escuchar, calcular);
- desarrollar profesionalmente a las personas en agricultura, trabajos caseros, edificación, tejido y otros oficios útiles, formación técnica comercial elemental necesaria para el progreso económico;
- capacitar para los quehaceres domésticos (preparación de la comida, cuidado de los niños y de los enfermos);
- desarrollar los medios de expresión de la propia personalidad en artes y oficios;
- educar para la salud por medio de la higiene personal y colectiva;
- conocer otras partes del mundo y los pueblos que en ella habitan;
- desarrollar las cualidades que capacitan al hombre para vivir en el mundo moderno, como son el punto de vista personal y la iniciativa, el triunfo sobre el miedo y la superstición, simpatía y comprensión para las opiniones diferentes;
- desarrollar moral y espiritualmente con fe en los ideales éticos y adquisición del hábito de proceder con arreglo a ellos, con la obligación de someter a examen las formas de conducta tradicionales y de modificarlas según lo requieran las nuevas circunstancias.

Esta experiencia debería ser conocida en profundidad por todo el magisterio que trabaja en el medio rural. Es un ejemplo de lo que debe ser la función de la escuela rural. Si bien fue un nucleamiento oficial, que contó con algunos apoyos específicos, se desarrolló en una época en la que las vías de comunicación eran muy precarias, y prácticamente no existían redes institucionales con presencia periódica en la campaña, en las que apoyar el trabajo, contrariamente a lo que hoy ocurre. Por esto, el impulso, convencimiento y compromiso de los docentes fue decisivo para el éxito que tuvo.

En la actualidad, la realidad ha cambiado demasiado, pero la esencia de los agrupamientos procura ser la misma, solo que adaptada a las nuevas circunstancias. Consideramos que las diferencias radican principalmente en el despoblamiento importante que ha experimentado nuestra campaña. Como consecuencia de ello, han descendido considerablemente las matrículas escolares. La formación docente redujo en el currículo la sensibilización del estudiante de magisterio con el medio rural, principalmente al excluir la asignatura Actividades Agronómicas, que preparaba al futuro docente para trabajar en este contexto. El docente se formaba tomando los contenidos programáticos, los métodos que utilizaría y los materiales que presentaría con el fin de obtener aprendizajes pertinentes relacionados con las vivencias, la cultura y el entorno de los/as alumnos/as. Taylor y Mulhall (1997: 2001) describen que la contextualización del aprendizaje ocurre “cuando el contenido del currículo y los métodos y materiales asociados con él están relacionados con la experiencia y el entorno del educando”.

La situación de aislamiento también repercute en las microcomunidades rurales. Como estas están cada vez más aisladas y diseminadas, es difícil apoyarlas en forma grupal, que es lo ideal para realizar un trabajo que apunte a la concreción de emprendimientos grupales, asociativos y cooperativos. Estas situaciones y otras son las que justifican que sea necesario, y casi imprescindible, el trabajo en agrupamientos para superar el aislamiento de los centros docentes, los alumnos, los maestros y las comunidades. Solo así podremos implementar acciones que aseguren procesos que prioricen la inclusión y la igualdad de oportunidades con equidad, y, por consiguiente, una educación de calidad. Se trata de trabajar para generar las condiciones para que estas comunidades puedan acceder a las oportunidades que existen, y a la vez evitar su exclusión de la sociedad de la información, con sus negativas consecuencias.

Como trabajadores sociales debemos saber que transformar la sociedad para los excluidos es posible. En esta línea de pensamiento, son importantes los aportes teóricos y la praxis de Pablo Freire, quien, con comunidades militantes, planteaba esa lucha desde cada centro educativo y desde cada barrio.

Es preciso, entre todos, analizar los contextos donde serán implementadas las acciones. En este sentido, el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda realiza interesantes aportes desde la teoría para aplicar y emprender un cambio social participativo y activo, involucrando a líderes comunitarios al frente de los desafíos acordados.

3. Los agrupamientos en la actualidad

Desde lo pedagógico-didáctico, los docentes procuran el encuentro con los colegas vecinos como estrategia para fortalecerse técnicamente. Compartir los recursos, las metodologías de trabajo y los aprendizajes permite potenciar y facilitar el cumplimiento de los objetivos planteados por la Ley de Educación y el Programa Escolar, que procura “brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación (...) que amplía su visión del mundo y los enriquece por los procesos que se desarrollan”.

De igual manera, los equipos técnicos de las inspecciones (dinamizadores del Plan Ceibal, nutricionistas, coordinadores de educación física, educadores para la salud, equipos referentes de educación sexual, etcétera) logran potenciar sus intervenciones en estas instancias al abarcar mayor cantidad de alumnos. Es así que se plantea como una forma de repensar la organización de

la escuela rural, atendiendo las necesidades educativas de los alumnos, implementando nuevos formatos adecuados a las nuevas realidades. Este apoyo a los docentes de los agrupamientos genera una dinámica en su labor: los motiva a salir de sus rutinas, a reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, replanificando, actualizando y contextualizándolas permanentemente.

Una modalidad de funcionamiento de los agrupamientos ocurre cuando se plantea una jornada con todos los alumnos, las familias y las comunidades en una de las escuelas que lo integran. Otra forma es la reunión de maestros fuera del horario escolar o durante los fines de semana para planificar sus actividades periódicas. En este último caso, cada docente aplicará las planificaciones comunes al contexto y la realidad de su escuela. Por más cercanía geográfica que exista, ningún centro educativo es igual al otro. No obstante, las áreas del conocimiento o los contenidos seleccionados puedan coincidir, aunque varíen las metodologías, las estrategias o los recursos con los que se abordan.

Como en cualquier institución educativa, las escuelas rurales deben procurar involucrar a las comunidades educativas en sus propuestas – y de hecho lo hacen –. La generación de espacios participativos se aprovechan para copensar y definir los proyectos, temáticas o desafíos que se van a emprender. Las comunidades deben saber qué van a aprender los alumnos de una escuela para poder aportar conocimientos y aprender otros que se construyan. Estas no deben ser convocadas solamente a la hora de observar las actividades que se desarrollan en las escuelas, o para aportar recursos para sus necesidades, o generar espacios para obtenerlos (festivales benéficos, rifas, etcétera). Se debe promover la conformación de comunidades de aprendizaje para que expresen sus expectativas con respecto a lo que consideran debe ser el rol de la escuela. Asimismo, es preciso hacerlas partícipes de lo que pretende la institución, de las líneas generales del proyecto institucional y del marco programático en que se basará la propuesta curricular, además de indicarles su responsabilidad como coeducadoras.

Esta asociación de maestros y comunidades educativas provoca un trabajo colaborativo, comprometido, reflexivo y verdaderamente participativo a través del desarrollo de acciones que permiten la inclusión de todos, que aseguran ofertas educativas de calidad, con equidad en la construcción de conocimientos. Solo la oferta de una educación con estas características asegura la retención de los alumnos en las escuelas y la culminación del ciclo escolar. En esta dimensión es importante recordar lo expresado anteriormente en cuanto a la necesidad de considerar la selección de contenidos programáticos pertinentes vinculados con los contextos rurales, así como la metodología y los recursos que se utilizarán. La pertinencia hace al éxito que se pueda obtener con los aprendizajes de los alumnos. De igual manera, es preciso promover espacios para compartir, analizar prácticas y difundir experiencias pedagógicas desarrolladas por los diferentes agrupamientos. Son instancias de crecimiento profesional en las que se promueve el intercambio y reencuentro entre profesionales docentes que trabajan para y en el medio rural. A la vez, naturalmente surgen momentos en los que los docentes participantes colectivamente renuevan y fortalecen su compromiso con la educación rural.

Lejos de poner el énfasis en las adversidades y la falta de recursos, se destaca el privilegio que significa trabajar para un sector vulnerable y desfavorecido, pero que genera la producción agropecuaria sobre la que se sostiene gran parte de la economía de nuestro país.

En cuanto a la dimensión sociocomunitaria, es decisivo el aporte que la escuela rural y los agrupamientos escolares pueden brindar para el desarrollo local. Para aportar a ese desarrollo, que se pretende sea sustentable, se deben conformar redes de trabajo para articular con las instituciones estatales y gremiales, y con las organizaciones, para que impulsen la ejecución de proyectos que

demandarán la participación permanente de las comunidades. Estos proyectos serán participativos desde su elaboración, lo que los hace democráticos e integradores, a la vez que deben involucrar a los actores y motivarlos a participar.

Se pueden abordar asuntos económicos, sociales, ambientales y culturales, siempre con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las comunidades rurales y el desarrollo humano. La atención a la salud, la electrificación rural, las instalaciones de reservas de agua y sistemas de riego, el agua para el consumo humano, los cursos y capacitaciones con fines productivos y culturales, con énfasis en la identidad de cada paraje, son los temas que más se demandan. Es necesario abordar estas problemáticas ya que contribuyen a evitar la migración rural; promueven la permanencia de las familias en el campo.

Además, se fomenta el aprovechamiento de los recursos existentes en los parajes, que en algunos casos están ociosos, no visualizados o no compartidos entre instituciones o comunidades. Estos recursos son naturales y están al alcance del productor, aunque por desconocimiento no sean considerados.

Este modelo de educación impulsa el desarrollo endógeno de los productores rurales y sus familias. En ese marco, los maestros rurales inmediatamente son identificados por las instituciones y organizaciones como agentes de desarrollo, necesarios para dinamizar las convocatorias en el territorio. Para ello es necesario que el docente tenga un fuerte compromiso con el trabajo social, que trascienda la mera enseñanza de contenidos que el currículo escolar le demanda. En preciso que el maestro, además de la dimensión sociopedagógica, aborde y se comprometa con la dimensión sociocomunitaria. En efecto, su rol debe ser el de integrador con todos los actores comunitarios, gestionando el fortalecimiento de los vínculos existentes de forma tal que cada uno proponga la dirección o el objetivo que tendrán las intervenciones del trabajo comunitario.

El trabajo conjunto potencia las posibilidades de cada uno de los actores; rompe las referencias y proyecta el trabajo a espacios antes no pensados, pero deficitarios. Es en esta actitud de trabajo donde los maestros del agrupamiento pasan de ser simplemente actores sociales a verdaderos agentes de desarrollo. De manera que el docente — además de formarse continuamente e incorporar estrategias y metodologías de la educación popular — debe trabajar de puertas abiertas a la comunidad para rescatar los saberes que hay en ella, que serán aportes para la construcción de conocimientos y de la identidad cultural de la zona. En este sentido es que la dimensión sociocomunitaria se pone al servicio de la dimensión pedagógico-didáctica, que es la que debe privilegiar el maestro. Todo lo que ocurra en el entorno escolar debería servir como motivación para abordar las diferentes áreas del conocimiento que el currículo escolar le propone al docente.

Esta acción de involucrar a las comunidades educativas de cada escuela en las propuestas pedagógicas de las instituciones para que hagan aportes y para aprender de sus proyectos pedagógicos es lo que se denomina *conformación de comunidades de aprendizaje*. Para ello, en estos colectivos se debe formar y promover a los productores y futuros productores en el trabajo asociativo y cooperativo. De hecho, es preciso plantear desde las escuelas una propuesta de desarrollo social que aborde la didáctica de la participación en todos los niveles escolares, y que proyecte al trabajo con la comunidad.

En el caso de las comunidades es necesario, y quizás el término correcto sea *imprescindible*, conformar grupos de productores en los parajes donde no existan, de modo tal que se integren a las Mesas de Desarrollo Rural del MGAP. En este sentido, es estratégico cursar una invitación a los integrantes del Comité Agropecuario Departamental (CAD) para formalizar una reunión en

la que se les explique a los productores su funcionamiento, y las bondades que implica formar parte de ese espacio pensado fundamentalmente para el apoyo al desarrollo de los productores agropecuarios familiares.

A través de la participación formal en estos espacios, los grupos pueden lograr que sus problemáticas reciban apoyo. De hecho, cuando estas se plantean desde las Mesas de Desarrollo, y cuando estas las hacen suyas, cobran otra visibilidad y fuerza en las gestiones. Asimismo, la participación en estos ámbitos implica un proceso de formación para los docentes, pero especialmente para los productores, que reciben aportes en técnicas, metodologías y estrategias de parte de los técnicos agropecuarios y sociales que capacitan a los vecinos en diferentes jornadas.

A partir de la participación en las Mesas de Desarrollo, los productores están informados de los proyectos productivos que el MGAP viene promoviendo y apoyando —muchas veces con importantes subsidios—. Estos proyectos, bien implementados y gestionados, pueden ser decisivos para la existencia del productor como tal. No obstante, estos apoyos se dirigen a grupos de productores, y no a productores individuales. En general, si los productores no se integran a estas organizaciones, no conocen estos beneficios de la política pública, o no dimensionan su alcance.

Quienes han usufructuado estos proyectos han recibido beneficios: ración para animales en las épocas de sequía, apoyo para la compra de animales y la implantación de praderas para el Proyecto Corderos Pesados, construcción de fuentes de agua y compra de equipos de riego, asistencia técnica, etcétera. Esta forma de trabajar genera la conformación de grupos o cooperativas autogestionarias y no técnico-dependientes. De este modo se asegura la formación de grupos que al no contar con los apoyos del Estado, igualmente seguirán funcionando como tales.

El desarrollo local verdadero y endógeno es el que surge de las demandas construidas con la gente y con recursos existentes en el medio, pero nunca por visión ajena y fuera de contexto de técnicos que vienen con la solución elaborada en la capital o en otras realidades.

Finalmente, con respecto a este tema, y como conclusión final de todo lo que hemos venido desarrollando, se aspira a lograr la concientización absoluta del productor sobre la necesidad de no trabajar aislado.

4. Reflexiones

A modo de reflexiones, se realizan aportes para el funcionamiento de los agrupamientos y el mejoramiento de las intervenciones docentes en ellos.

- Establecer un cronograma de reuniones entre los docentes del agrupamiento en las que se planificarán y evaluarán los proyectos y procesos que se estén desarrollando.
- Generar instancias de planificación estratégica con las comunidades educativas en las que, en forma participativa, se priorizarán los proyectos y emprendimientos que el agrupamiento ejecutará en común.
- Delegar las responsabilidades y tareas con la intención de que cada grupo o maestro tenga una parte de responsabilidad para asumir.

- Socializar las redes que cada institución posee para ponerlas al servicio del agrupamiento.
- Generar instancias periódicas de comunicación y difusión de los avances realizados, que a la vez se transformarán en espacios de evaluación que brinden insumos para una posible replanificación de los proyectos.
- Generar instancias de agrupamientos de maestros para analizar prácticas educativas, confrontar ideas y metodologías con el objetivo de actualizarse y enriquecerse. Esta modalidad de trabajo desarrolla también a los colectivos docentes rurales.

Como consecuencia de todo esto se instala la escuela rural como objeto de estudio.

Surge la necesidad de articular con Formación Docente la incorporación en la formación del futuro maestro de espacios que atiendan la enseñanza en el medio rural. Principalmente en las dimensiones pedagógico-didáctica y sociocomunitaria, por la trascendencia que tienen estas para este medio. Las metodologías, las estrategias y los recursos para transmitir los contenidos programáticos en la escuela rural son específicos para ese contexto.

En lo social, aprender a manejar los códigos y las costumbres de cada una de las comunidades rurales es básico para un buen relacionamiento. Si bien hay características generales, ninguna comunidad es igual a otra. Un fuerte vínculo con las familias y las comunidades es decisivo para la gestión satisfactoria de las escuelas rurales.

Para finalizar, nuestro país tiene una rica historia de experiencias exitosas en la educación rural. Períodos en que los docentes, trabajando en condiciones adversas, con escasos recursos, pero impulsados por su compromiso lograron cambios impensados en deprimidas zonas rurales de nuestro territorio, guiados por las ideas pedagógicas de maestros como Agustín Ferreiro, con su obra *La educación primaria en el medio rural*, y los Fines y Fundamentos del Programa para Escuelas Rurales de 1949. Ese movimiento fue intencionalmente desarticulado por las autoridades de la educación del momento. En la elaboración de este último trabajaron maestros uruguayos que forman parte de la más rica historia de nuestra pedagogía nacional. Como consecuencia, se obtuvo un producto que las políticas estatales no acompañaron por el cambio cuantitativo y cualitativo que aspiraba lograr para los ciudadanos de nuestro país de la década del cincuenta. Por otra parte, en diversos períodos peligró la continuidad del Departamento de Educación Rural como tal. La dictadura produjo daños de los que, en nuestra opinión, aún hoy sufrimos sus consecuencias.

Del currículo de formación docente fueron eliminadas asignaturas que preparaban al futuro maestro para enseñar en el medio rural, y aún no está prevista la inclusión de ninguna materia o disciplina que prevea este vacío en la carrera docente. El éxodo rural, que no cesa, provoca descensos importantes en las matrículas de muchas escuelas. Esta situación conlleva a que los docentes repensemos nuevos formatos para las escuelas rurales. En soledad nadie se educa. Si un maestro solvente en lo técnico-docente está aislado, seguramente perderá ese atributo, en el corto o mediano plazo, por falta de diálogo con otro.

La socialización, el compartir, el asociarse, la capacidad para vincularse y la solidaridad son valores que la escuela debe enseñar para que los futuros ciudadanos tengan éxito en la vida. En un mundo en el que para sobrevivir en cualquier lugar, pero principalmente en el campo, debemos trabajar en equipo, no es saludable que nuestros niños se eduquen aislados. Hoy se desarrolla no tanto el que más sabe, sino el que mejor se vincula. Podríamos seguir argumentando a favor de repensar estrategias de agrupamientos, de cómo potenciarlos, pero no cabe duda de que, para el

medio rural, hoy en día son indispensables. Y ningún ámbito mejor para que los promueva que la escuela rural.

Los *agrupamientos escolares* y las *comunidades de aprendizaje* son dos conceptos que, aplicados correctamente y en forma conjunta, pueden provocar cambios estructurales muy positivos para la calidad de vida, la igualdad educativa y de acceso a la información de nuestros campesinos.

El tiempo cada vez más avala lo que se expresó en 1949: **“La Escuela es del pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo”**.

5. Bibliografía

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN - PROVINCIA DE BUENOS AIRES: *El agrupamiento como herramienta estratégica para el Desarrollo Rural e Islas* (documento base - Ley n.º 26.206, anexo resolución CFE n.º 138 del 13 de diciembre de 2010).

ELBOJ, CARMEN; PUIGDELLIVOL, IGNASI; SOLER, MARTA y otros: *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*, Barcelona: Graó, 2002.

CARRO, S. y FERNÁNDEZ, A.: *Tejiendo redes: el relacionamiento escuela, familia y comunidad en el medio rural*, Montevideo: Psicolibros, 2012.

Maestro coordinador del Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales: un rol en construcción

Julio Ibarra^a

1. Resumen

La educación rural en el Uruguay tiene una larga tradición con un trabajo sostenido a lo largo de la historia pedagógica del país y con una penetración territorial que llegó a los más apartados lugares. La figura del maestro rural —su rol, su impacto social, su compromiso con la realidad de su tiempo— se ha constituido como una de las más ricas referencias que, a lo largo de décadas de trabajo silencioso y anónimo, marcaron indeleblemente a las comunidades rurales. Figuras de la talla de Agustín Ferreiro, Julio Castro, María Espínola Espínola, Diógenes de Giorgi, Homero Grillo, Abner Prada, Miguel Soler, entre tantos, representan lo mejor de nuestra pedagogía rural por sus valiosos aportes a la construcción de una doctrina de escuela rural y por el trabajo desplegado en innumerables lugares de nuestro país. A estas figuras referenciales se suman centenares de docentes anónimos que dejaron lo mejor de su trabajo en nuestras áreas rurales.

En los albores del siglo XXI, a impulso del Departamento de Educación Rural (DER), y en el afán de sostener y potenciar los esfuerzos desplegados en cada lugar donde un maestro rural desarrolla su trabajo, se crearon los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico Para Escuelas Rurales (en adelante CAPDER). Estos centros pasaron a tener una doble dependencia: del DER y, paralelamente, de la inspección de escuelas de cada jurisdicción. Los centros CAPDER comenzaron a funcionar en el año 2001 en 13 departamentos del país. Hoy en día hay 19 de estos centros distribuidos en todos los departamentos del interior del país, con sede en las inspecciones departamentales. El último en comenzar a funcionar fue el de Lavalleja, en el año 2009.

Cada centro CAPDER está a cargo de un maestro coordinador con experiencia en educación rural. Dichos cargos se proveen por llamados y, al igual que las direcciones de los centros de pasantía CAF (Centro Agustín Ferreiro) y DER, se realizan cada tres años. Los ejes transversales de su trabajo son el pedagógico-didáctico y el social. Dentro de estas áreas, cada maestro coordinador promueve proyectos y acciones tendientes a la consecución de los siguientes objetivos generales:

6. Nació en Minas en 1965. Obtuvo el título de Maestro de Educación Común en 1985. Trabajó durante 20 años en escuelas rurales, cuatro en una escuela de tiempo completo y tres como director efectivo por concurso en la escuela n.º 8 de Minas. Desempeña el cargo de maestro coordinador del CAPDER de Lavalleja desde 2012 (por concursos de oposición y méritos que se llevan a cabo cada tres años). En 2003 aprobó el curso para directores de ANEP. En 2013 aprobó el curso de especialización en educación rural dictado por el IPES, y en 2014 el curso para inspector de zona del CEIP. IncurSIONA en el teatro desde 1984. Hasta la fecha integró los elencos del taller de teatro del IFD, bajo la dirección de las profesoras María Esther Burgueño y Zully Suárez; la Escuela Municipal de Arte Dramático, bajo la dirección de esta última; el grupo de teatro independiente De Acá Nomás, bajo la dirección de Eduardo Cotto; el elenco Odontoteatro de la Facultad de Odontología de la Udelar, bajo la misma dirección; y el elenco de la Comedia Departamental de Lavalleja, bajo la dirección del profesor Alex González. Asimismo, cursa segundo año del taller de teatro a cargo de la actriz y directora teatral Silvia Novaresse, dictado por el Centro MEC de Minas.

- contribuir al fortalecimiento profesional del maestro rural;
- fomentar la formación permanente;
- promover proyectos educativos para el medio rural.

Las funciones propias del coordinador del CAPDER son la gestión, la coordinación y la articulación de recursos humanos y materiales para las escuelas rurales del departamento y para el propio centro CAPDER. Para llevar a cabo estas tareas son fundamentales las relaciones que los maestros coordinadores logran con las instituciones de la comunidad local, con las que trabajan en redes. El maestro coordinador actúa como nexo facilitador de vínculos, procesos y acciones, tanto a nivel de nuestro propio sistema educativo como fuera de él. El rol de coordinación del CAPDER es nuevo, y más tendiendo la mirada a la larga tradición de la pedagogía rural.

2. Introducción

Los maestros coordinadores trabajan en forma mancomunada de acuerdo a las pautas establecidas en el reglamento de funcionamiento de los CAPDER y las funciones del maestro que está a su cargo, documentos que dan marco legal a su función desde el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

Los lineamientos de política educativa, las líneas de trabajo del Departamento de Educación Rural (DER), las orientaciones emanadas de los proyectos desarrollados en cada inspección departamental y el propio proyecto del coordinador marcan el rumbo de su accionar. Las distintas acciones y emprendimientos responden no solamente a las pautas establecidas en cada uno de los aspectos mencionados, sino también a la demanda que, desde los territorios, realizan en forma permanente los docentes y sus comunidades.

Con el paso del tiempo, y en más de 15 años de acción ininterrumpida, el rol está en plena construcción, readaptándose a los nuevos desafíos de un mundo en permanente cambio. Analizar los cambios, desafíos y perspectivas que implica coordinar el CAPDER de cada departamento será el eje vertebrador de este trabajo.

3. Objetivos

En este artículo se pretende evidenciar la importancia del rol del coordinador del CAPDER en sus funciones de apoyo pedagógico-didáctico para escuelas rurales y su permanente construcción, atendiendo al dinamismo del trabajo educativo.

Además, se propone analizar la evolución de la figura del coordinador —los avances en la construcción de su rol— teniendo en cuenta los aspectos vinculados con su intervención y sus aportes didácticos, y también con el modo en que los actores directa o indirectamente involucrados con el quehacer docente lo fueron considerando.

4. Experiencias

El departamento de Lavalleja tiene una baja densidad de población, más aún en las escuelas rurales. Solo el 7 % de la matrícula en educación inicial y primaria corresponde a este tipo de escuelas. La historia demográfica del departamento marca un permanente éxodo desde zonas rurales a centros urbanos departamentales, y desde estos a otros destinos. Este permanente fluir parece no detenerse; de hecho, ha llevado a Lavalleja a tener el más bajo promedio de niños por escuela a nivel de todo el país. En total son 60 instituciones, de las cuales solo 10 son pluridocentes — el resto son unidocentes —. Además, 45 de ellas — el 75 % del total de escuelas — tienen cinco alumnos o menos. Debido a la baja densidad poblacional en el medio rural, lamentablemente, es común el cierre de escuelas. Se han clausurado seis centros en siete años. En 2018 no se registraron casos de ese tipo. Además, cabe destacar que se reabrieron dos escuelas que habían permanecido cerradas durante un par de años por la ausencia total de escolares. La escuela n.º 90 de Puntas de Pan de Azúcar y la n.º 57 de Barriga Negra retomaron su actividad porque se registró la aparición de niños viviendo en las cercanías de esos locales.

Analizando la matrícula por clase y su evolución a través del ciclo, puede deducirse que la situación de baja inscripción en escuelas rurales se mantiene con valores similares, aunque es probable que se detenga el permanente descenso que viene teniendo en los últimos años. Es más, posiblemente la despoblación rural haya llegado en estos momentos a su límite. Este aspecto poblacional unido a las distancias prolongadas propias de las características geográficas departamentales: los aislamientos producidos por las dificultades de la caminera y los medios de transporte público, y el agravante de las condiciones climáticas adversas, hace que el trabajo desde el CAPDER tenga mayor complejidad. Ante esto, el funcionamiento de agrupamientos escolares permite potenciar el trabajo de cada institución, además de facilitar en gran medida las acciones desplegadas desde el CAPDER.

Es imposible pensar la función del coordinador del CAPDER sin plantearla desde el trabajo en red; es decir, entendida como un sistema abierto que posibilita, a través de un intercambio dinámico entre sus integrantes y con otros grupos sociales, la potenciación de los recursos que posee. Desde esta óptica, cada miembro de la red se enriquece a través de las múltiples relaciones que se establecen, y que potencian a todos y cada uno de sus integrantes. Es aquí que los agrupamientos, sumados a las múltiples instituciones que pueden integrar la red que el maestro coordinador del CAPDER puede desarrollar, serán una estrategia fundamental a la hora de llevar adelante la propuesta.

4.1. Diferentes ámbitos para desarrollar el rol

4.1.1. *Agrupamientos rurales: el agrupamiento rural como estrategia de optimización de recursos*

“Un agrupamiento rural es una célula básica de organización educativa a nivel zonal que consiste en conformar grupos de trabajo de docentes y/o directivos docentes y profesionales de la educación de varias escuelas y/o establecimientos educativos en una zona rural, con facilidades de comunicación entre ellos, para desarrollar actividades de actualización y programación en los modales de maestro a maestro, contrarrestando el aislamiento y revalorizando la ayuda mutua.”

Walter Gándara

Si bien la modalidad de agrupamiento tiene una larga historia en el quehacer educativo rural, es a partir de los CAPDER que se ha consolidado y potenciado de manera de efectivizar los esfuerzos de coordinación y apoyo que se realizan. Dadas las condiciones en las que actualmente trabajan las escuelas rurales — en particular teniendo en cuenta la despoblación y baja permanente de matrícula — podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que si antes era importante integrar un agrupamiento, hoy es imprescindible.

A modo de ejemplo, una constante en las jornadas de agrupamiento es la masiva concurrencia de familias y vecinos que ya no tienen niños en la escuela, pero acompañan estas actividades porque valoran la riqueza de la experiencia. Es muy movilizador ver que en la mayoría de las ocasiones el número de adultos supera largamente al de niños. Esto no hace más que demostrar que el agrupamiento valida el viejo paradigma de nuestra pedagogía rural acerca de que todo habitante del área circundante a la escuela es considerado un alumno más de esta. La asistencia de las familias, que muchas veces deben realizar desplazamientos de decenas de kilómetros, permite concluir que las comunidades le dan un alto valor a estos espacios. En ellos encuentran ámbitos de participación, información, asistencia en salud, etcétera, a los que de otro modo no accederían. La escuela sigue siendo el lugar referencial de las poblaciones; mantiene la vigencia que en otros contextos ya ha ido en franco descenso.

4.1.2. El trabajo colaborativo con inspectores

La tarea del coordinador está íntimamente ligada a la supervisión y orientación desplegadas por los inspectores. El rol del coordinador es claramente diferente del citado, pero notoriamente complementario. Uno y otro tienen puntos en común y actúan de manera sistemática: se complementan. Las acciones de ambos tienen puntos de encuentro en cuanto al apoyo técnico docente y al liderazgo pedagógico. Esta complementariedad hace del trabajo en equipo una lógica constante en acciones que necesariamente coordinador e inspector deben realizar juntos, en estrecho contacto entre ellos y con los docentes. Vale decir que las sugerencias y orientaciones que puede dejar un inspector tras una visita institucional o a través de una simple entrevista encuentran en la figura del coordinador CAPDER el eslabón que permite continuar con apoyos técnicos más a largo plazo. Del mismo modo, en el sentido inverso, el coordinador articula las solicitudes de apoyo cuando vienen desde las instituciones: integra al inspector en la tarea, busca en equipo las estrategias de intervención necesarias. La coherencia que deviene del trabajo del apoyo conjunto permite potenciar las intervenciones en beneficio de la propuesta docente.

4.1.3. La coordinación a nivel interinstitucional

Un aspecto relevante del coordinador del CAPDER es el de la acción interinstitucional. El coordinador debe desplegar líneas de intervención que permitan interactuar con otras instituciones para articular acciones que impacten en las tareas escolares. La interinstitucionalidad es una herramienta sumamente potente a la hora de llevar a cabo intervenciones de calidad que repercutan de manera positiva. Además de articular, su rol implica accionar apuntando a la pertinencia, coherencia y efectividad de instituciones — muchas veces no específicamente educativas — que puedan concretar en beneficio de la actividad escolar. Adaptar estas intervenciones y darles las características señaladas será parte del desafío a enfrentar.

Un caso que puede ejemplificar este aspecto es el que se registró en un agrupamiento en el marco del Año Internacional de la Mujer Rural. Partiendo de una propuesta surgida en la Mesa de Desarrollo Rural, se planificó una jornada de atención a la salud que involucró a integrantes de múltiples instituciones. Con la participación de siete escuelas acompañadas de sus comunidades, se conjuntaron intervenciones de instituciones como la Dirección Departamental de Salud, ASSE, Mides, MGAP, Centros MEC, Inmujeres, Uruguay Crece Contigo, Ministerio del Interior y el Colegio Nuestra Señora del Verdún. En esa oportunidad, los participantes pudieron acceder a servicios de control de glucemia, hipertensión, PAP, charlas sobre salud, igualdad de género y prevención de violencia contra la mujer; además de asistir a un espectáculo circense, una exposición de manualidades realizadas por mujeres participantes de la mesa y, obviamente, vivir un día de intercambio y confraternidad. La instancia relatada es una muestra palpable de validación de derechos para habitantes rurales con la participación del coordinador del CAPDER como uno de sus promotores y articuladores.

Otro ejemplo similar es el que refiere a la participación activa que despliega el docente coordinador en las Mesas de Desarrollo Rural. Dichos ámbitos de participación funcionan a nivel departamental y nuclean actores de diversos ámbitos rurales que encuentran en las Mesas un espacio válido de interacción e intercambio. El MGAP, cooperativas de productores, sociedades agropecuarias, sociedades de fomento rural, grupos de productores, entre otros, forman el complejo y variado tejido de organizaciones que reciben la visión educativa del coordinador CAPDER. Asimismo, el coordinador recoge de ese tejido insumos válidos para el desempeño de su rol en ese ámbito.

4.1.4. La elaboración de materiales

Una tarea significativa del coordinador es la articulación y elaboración de materiales de apoyo en distintos formatos que permitan viabilizar la mejora de las prácticas educativas. El avance de las nuevas tecnologías ha permitido accionar a distancia en este aspecto de manera insospechada. Sin perder la presencia física, los apoyos virtuales se están volviendo un insumo permanente de trabajo que permite una rápida acción en tiempo real. Plataformas, pantallas de VC, correo electrónico, redes sociales, etcétera, son herramientas cotidianas de intercambio de materiales, información y recursos que han obligado al CAPDER a ligar su acción indisolublemente a estas tecnologías, y a incorporarlas poco a poco a la tarea docente. El rápido intercambio que se despliega de esta forma borra distancias y permite avances excepcionales.

En 2017 se integró un agrupamiento a la Red Global de Aprendizaje. Además, como complemento, se está desarrollando un curso para docentes de pensamiento computacional a través de la plataforma CREA 2. Asimismo, una de las dos escuelas rurales asociadas a Unesco participó junto con el CAPDER del Concurso de Buenas Prácticas Educativas con el proyecto Nuestro Río Santa Lucía, abordado por varias escuelas del departamento. Estas acciones acercan a los docentes a nuevas opciones de actualización y formación.

4.1.5. La producción de artículos académicos

Un desafío recurrente ha sido en estos últimos años la producción de artículos académicos. El coordinador del CAPDER ha ido reperfilando su accionar docente explicitando reflexiones sobre su hacer a través de la elaboración de artículos académicos. Estos textos muchas veces son elaborados colaborativamente con colegas pertenecientes a otros departamentos o docentes de la localidad con los que se comparten experiencias territoriales de intervención. La elaboración de artículos permite, además de la reflexión docente, la contrastación de las prácticas con la teoría existente, que permite nuevos avances en esta última.

4.1.6. Desarrollo de tareas de investigación educativa

La investigación educativa ha imbuido al rol de una tarea que se ha vuelto práctica habitual en los coordinadores. A través de las líneas de trabajo del Departamento de Educación Rural (DER), donde la investigación es un componente fundamental, los docentes han encontrado campo fértil para desarrollar tareas cuyos resultados han sido objeto de estudio y reflexión, además de haber sido, en muchos casos, material de publicaciones específicas relacionadas con temas educativos. El Seminario Internacional de Educación Rural — que año a año se lleva a cabo en el Centro Agustín Ferreiro (CAF), sede nacional de capacitación y actualización de maestros rurales — ha sido sistemáticamente el centro de exposición de estas investigaciones.

4.1.7. Organización de eventos sociales

La impronta social de la escuela rural, con su fuerte tradición histórica, es uno de los desafíos que más demanda la acción del coordinador. Al decir de Julio Castro, “la Escuela es la casa del pueblo, porque a ella concurren los hijos del pueblo”. Esta premisa es la que tradicionalmente ha permitido que el centro natural por excelencia de toda instancia social sea precisamente el ámbito escolar. Actuar coordinadamente con el resto de los actores involucrados será elemento fundamental en esta acción tan importante e identitaria. La figura del coordinador está íntimamente ligada a la organización de eventos sociales, conmemoraciones, festejos, recordaciones y toda clase de instancia que propicie encuentros en los que la impronta social de la escuela se pone en juego. La apertura y disponibilidad para este trabajo debe ser una seña de identidad que manifiesta el rol.

4.1.8. Trabajo en pos de la identidad rural

Fiel a su tradición, en un país con fuertes nexos históricos, sociológicos y antropológicos con las tradiciones rurales, la educación tiene un fuerte peso. Diversas acciones han colaborado decisivamente con este aspecto. La celebración año a año del Día de la Educación Rural, los frecuentes encuentros departamentales, coloquios, seminarios y múltiples actividades afines, desarrollados a nivel local, nacional y/o internacional, colaboran con — además de los fines específicos para los que se organizan — la fuerte identidad que ostenta la educación rural. La cultura de los mundos rurales y las tareas específicas de la educación rural son permanentemente sostenidas y acrecentadas en estos eventos de alta carga de identidad. El coordinador CAPDER ha jugado en estos ámbitos un rol protagónico.

4.1.9. La apertura de espacios de reflexión, formación, actualización y acción docente

Este aspecto no es menor en la labor cotidiana del CAPDER. En cada instancia y en cada nivel de intervención, la reflexión conjunta con otros docentes, la apertura a nuevos escenarios de formación, capacitación y actualización hacen de la labor una tarea en permanente desafío. Traer al territorio nuevas líneas de acción docente, a la vez de rescatar las enormes y potentes experiencias que surgen a cada momento en los territorios, es una tarea medular en la acción docente que desde el CAPDER se propicia. Se transforma así en nexos, en interlocutor válido, en ese fluir continuo de experiencias.

4.1.10. Los trabajos a nivel de equipo del Departamento de Educación Rural

Este ámbito es trascendente porque le permite a cada coordinador estar en contacto con la realidad nacional e internacional en lo que refiere a la educación rural. El equipo del DER está encabezado por el director y por el coordinador CAPDER de cada departamento, excepto Montevideo. Canelones tiene dos: uno en la inspección de la capital departamental y otro en la Inspección Departamental de Pando. La Inspección de Atlántida no cuenta con esta figura por su reducido número de escuelas rurales; esta jurisdicción recibe el apoyo de los coordinadores de Canelones, detallados anteriormente. El equipo está integrado además por los maestros directores y por los maestros de los centros de pasantías, del Centro Educativo Rural (CER), el Centro Escolar de Capacitación Rural del Uruguay (CECRU) y el Centro Ecológico Integrado al Medio Rural (CEIMER), ubicados en Canelones, Maldonado y Rocha respectivamente. En estos centros se llevan a cabo actividades de acercamiento a la vida rural con participación de niños de todo el país; los docentes los acompañan por un período de tres o cuatro días en instancias inolvidables. El equipo se completa con el director del CAF, institución referente e histórica en la formación y el perfeccionamiento de maestros rurales. Este equipo desarrolla trabajos en forma conjunta en ámbitos tan diversos como la formación, investigación, producción de artículos académicos, observatorio, trabajo interinstitucional, etcétera.

5. Resultados

La visibilidad del coordinador del CAPDER es uno de los resultados. En este universo, el coordinador ha comenzado a ser una figura de referencia local, que supera la específica actividad educativa rural. En general, se lo vincula, por supuesto, a la escuela, pero también a ámbitos rurales que no son específicamente educativos, pero que impactan en la comunidad educativa en cuestión. Las Mesas de Desarrollo Rural, las sociedades de fomento, los organismos interinstitucionales y toda actividad que involucre a lo rural encuentran en el coordinador del CAPDER un interlocutor válido, un nexos con las complejas estructuras burocráticas de nuestro sistema educativo. Su accionar es visto desde ámbitos diversos, y su opinión técnica comienza a ser tenida en cuenta por diversos actores, sabedores del dominio territorial y técnico que con el tiempo ha caracterizado al rol del coordinador CAPDER.

6. Síntesis y lecciones aprendidas

Los centros de apoyo pedagógico-didáctico para escuelas rurales CAPDER — que nacieron, junto a sus coordinadores, en los albores del siglo XXI— se afianzan con el correr del tiempo enfrentando el desafío de una ruralidad diversa, cambiante e innovadora que ha dejado atrás señas de identidad que eran perfectamente identificables en el pasado. Hoy esta realidad rural posee una diversidad insospechada y un dinamismo que tal vez nunca antes había registrado. En este escenario, el rol del coordinador fluctúa entre la defensa de una tradición pedagógica heredada de tiempos pasados y el desafío de acompañar un siglo de cambios avasallantes. Debe estar atento al sentir de cada rincón donde la educación late al ritmo de las viejas instituciones, y, al mismo tiempo, acompañar los ritmos de una educación que debe adaptarse a nuevos tiempos y nuevas realidades. Debe acompañar a los viejos habitantes de nuestros campos que comparten el territorio con nuevas inmigraciones y manifestaciones de lo “rural” surgidas de los embates de un

nuevo siglo. El maestro coordinador CAPDER continúa en cada rincón del país construyendo su rol, sustentado por bases teóricas fuertes y firmes, pero acompañando cada día escenarios donde la práctica desafía a esas teorías, y a su vez brinda insumos para enriquecerlas o modificarlas. Docentes, niños, familias, técnicos, productores, asalariados, empresarios, organizaciones públicas o privadas, organizaciones no gubernamentales y actores varios vinculados a lo rural son sus interlocutores válidos, compañeros de ruta y aliados en la construcción de un rol que día a día debe enfrentar el desafío de aportar con criterio técnico, con sustento teórico y con eficiencia práctica no solo a esta realidad actual, sino también a seguir construyendo la rica historia de nuestra educación rural.

7. Bibliografía

CARRO, SANDRA y FERNÁNDEZ, ALBERTO: *Tejiendo Redes: la relación escuela familia y comunidad en el medio rural*, Montevideo: Psicolibros, 2012.

CEIP: Acta n.º 432, resolución n.º 21/2000 del Reglamento de los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales.

Curso de Perfeccionamiento en Educación Rural del Centro Agustín Ferreiro (materiales de apoyo IPES), 2013.

DEGO, ALEJANDRA: "Agrupamientos escolares en el medio rural", en *Quehacer Educativo*, n.º 111 (2012), 92-93.

PIÑEIRO, DIEGO y MORAES, MARÍA INÉS: *El Uruguay del siglo XX: la sociedad rural*, Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2008.

ROMANO, ANTONIO: *Las políticas educativas hacia el medio rural en América Latina. La educación rural en el Uruguay. Un poco de historia* (en PPT).

SANTOS, LIMBER: "(Re)pensar la escuela hoy: la cuestión pedagógica", en *Quehacer Educativo*, n.º 100 (2010), 70.

La didáctica multigrado: un modelo pertinente y adecuado para el Proyecto de Primer Ciclo en escuelas urbanas

El caso de la escuela urbana n.º 17 “Maestro Agustín Ferreiro”, San Luis, Rocha

Magdalena Pintos⁷

“Existe una serie de ventanas de oportunidad que solo se abren de par en par en los primeros años; lo que hagamos o dejemos de hacer en estos años marca de forma importante el presente y el futuro de los niños y de las sociedades.”

Rosa Blanco (2014)

1. Resumen

La presente investigación se realiza en el marco de la implementación del Proyecto de Primer Ciclo en la escuela urbana n.º 17, categoría Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (Aprender), de la localidad de San Luis, en el departamento de Rocha. Se propone como objeto de estudio la aplicación de la didáctica multigrado en este proyecto educativo con el objetivo de contribuir a mejorar los aprendizajes de los alumnos de primer ciclo en la disciplina Escritura Argumentativa.

Con esa intención, investigaremos si la didáctica multigrado es un modelo didáctico pertinente para implementar en este proyecto y, paralelamente, evaluaremos qué impacto visible tiene en los niños en cuanto al desarrollo de sus competencias en la escritura argumentativa. Además, indagaremos si con la implementación de esta metodología se flexibiliza el tránsito de los alumnos promoviendo su participación e inclusión, si se promueve el diálogo de saberes y se atiende la diversidad y la construcción de conocimientos entre el saber académico y el saber

7. Es directora de la escuela n.º 9 (categoría tiempo completo) de La Charqueada, departamento de Treinta y Tres. Anteriormente fue directora de la escuela n.º 17 (categoría Aprender) de San Luis, departamento de Rocha (2017), y directora de la escuela n.º 57 (categoría Aprender) de la ciudad de Treinta y Tres. Es maestra egresada del Instituto de Formación Docente de Treinta y Tres “Maestro Julio Macedo” (1989). Se especializó en el Curso de Tiempo Completo para Escuelas Rurales. Aprobó el Curso de Directores de Educación Común del CEIP (2007-2008) y los de Inspectores de Educación Común (2013) y Supervisión con Integración de la Tecnología del CEIP (2014); además del Curso de Perfeccionamiento en Dirección en IPES (2016) y los cursos de formación permanente en PAPEPU y el Instituto de Formación en Servicio en las áreas de ciencias sociales, lengua, educación artística, matemáticas, ciencias de la naturaleza y educación sexual. Actualmente es integrante de equipos de investigación del DER.

popular que posee la comunidad. De igual manera, verificaremos si se conforman comunidades de aprendizaje permanente.

El método es cualitativo, la metodología es etnográfica. El diseño es un estudio de caso: el de la escuela urbana n.º 17 de San Luis, Rocha. La técnica de recolección de datos es la observación participante. Es una investigación que está en proceso, por lo que aún no se han obtenido conclusiones definitivas sobre esta metodología extraña al niño, pero sí aproximaciones con evidencias positivas.

2. Fundamentación

El desafío de encontrarnos un año más con la irrevocable premisa de que *todos los alumnos son diferentes en lo personal, funcional y sociocultural* nos lleva, como docentes, a considerar esa diferencia como una nueva oportunidad para mejorar la calidad de la enseñanza respondiendo a lo que los alumnos necesitan para aprender.

Si bien el aprendizaje es un proceso inherente al ser humano, este no se da en soledad, sino en interacción con otros y en contextos que implican desafíos para el desarrollo de habilidades y de las distintas formas de aprender. La diversidad, por tanto, es una realidad en nuestras aulas y en nuestras instituciones: hay diferencias en los modos, ritmos, estilos y motivaciones que hacen que no todos los alumnos logren los aprendizajes esperados en los tiempos propuestos.

Carmen Alba Pastor (2017), desde un marco científicamente validado, expresa que esa diversidad en el aprendizaje tiene su explicación en los últimos avances neurocientíficos, que demuestran la existencia de una variabilidad cerebral que hace que consideremos a los alumnos como seres únicos y diferentes unos de otros.

Ante esta realidad, pensamos en abordar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde el paradigma de la diversidad: habilitando espacios, tiempos e intervenciones que incluyan a todos los alumnos, que potencien al máximo sus capacidades y posibilidades, y que los haga protagonistas de su propio aprendizaje.

Flavia Terigi (2009: 8) lleva la razón cuando dice que las posibilidades de los niños y las niñas de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que supuestamente tienen o les faltan —de sus posibilidades individuales de aprender—, y más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar su escolarización.

En la búsqueda de esas condiciones pedagógicas es que se piensa una propuesta de enseñanza inclusiva desde la didáctica multigrado para aplicar en el primer ciclo escolar urbano.

La **multigraducción** es propia de los escenarios de enseñanza de las escuelas rurales. En ellas los planteamientos metodológicos contemplan varios grados a la vez y tienen una especificidad tan interesante que hace que los procesos de enseñanza y aprendizaje deban contemplar aspectos psicológicos, sociales y didácticos muy variados. Esto se debe a la presencia de alumnos en las aulas con estados madurativos y de aprendizaje muy diversos —de diferentes edades y grados—.

Encontramos en la **didáctica multigrado** una posibilidad para atender esa diversidad de habilidades, conocimientos, estilos, ritmos y motivaciones que es propia no solo de la escuela rural, sino también de la escuela urbana en la cual trabajamos.

La propuesta se desarrolla en una escuela que integra el programa Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (Aprender). Este es un programa de inclusión educativa que procura garantizar el acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo, así como el logro de aprendizajes de calidad. Está destinado a escuelas y jardines pertenecientes al quintil 1 y 2; es decir, se dirige a los centros educativos que están en contextos de alta vulnerabilidad social, con situaciones sociales muy complejas que afectan los derechos de los niños.

En este contexto se implementa un proyecto de primer ciclo que tiene como finalidad “dar continuidad a las trayectorias escolares y coherencia a las propuestas pedagógico-didácticas, con la finalidad de mejorar y fortalecer la incidencia de la escuela en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su intervención oportuna” (Inspección Técnica, 2017).

En primer ciclo se trabaja desde 3 años de educación inicial a tercero de educación primaria.

3. Objetivos

La siguiente investigación se desarrolló teniendo en cuenta los siguientes objetivos:

- i) Indagar si la didáctica multigrado (DN) es un modelo didáctico pertinente para implementar en este proyecto.
- ii) Contribuir a mejorar los aprendizajes de los alumnos de primer ciclo de una escuela urbana aplicando componentes didácticos propios de los escenarios rurales.
- iii) Romper con la homogeneidad en las prácticas de enseñanza.

4. Metodología

Es un trabajo que se basó en a) analizar el logro de los niños en el desarrollo de sus competencias en la escritura argumentativa; b) indagar acerca de si la flexibilización del tránsito de los alumnos se promueve desde la participación e inclusión, y si se atiende la diversidad y la construcción de saberes académicos y de la comunidad.

La etnografía, metodología aplicada en esta investigación, es posiblemente la más utilizada en la educación para analizar las prácticas que en ella suceden. Se trata de la descripción o interpretación de un colectivo social o cultura. Rodríguez Gómez y otros (1996; en Bisquera, 2014) la define como el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser esta una familia, una clase de profesores o una escuela.

En esta investigación se están realizando detallados registros de la actividad docente a lo largo de un tiempo significativo, que se acompañan de entrevistas, revisión de materiales, producciones, etcétera. Además, se está empleando la observación participativa para estudiar un componente educativo (la aplicación de la didáctica multigrado en una escuela urbana), por lo que —de acuerdo a lo sostenido por Erickson (1973), Le Compte y Preissle (1993) y Wolcott (1995) en Schumacher y McMillan (2006)— podemos considerar a este trabajo una microetnografía.

Según Bisquera (2014), el estudio de caso es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa. Para Yin (1989; en Bisquera), este consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Para Stake (1998), citado por el mismo autor, es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. Por su parte, Muñoz y Muñoz (2001; en Bisquera) entienden que se trata de un sistema acotado por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce.

La escuela n.º 17 es el lugar donde ejerzo como maestra directora. Al decidir aplicar la didáctica multigrado para trabajar en el Proyecto de Primer Ciclo, acordamos con una colega indagar si esto era viable en el proyecto sugerido por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

La técnica de recolección de datos es la observación participante. Tal como lo expresa su nombre, consiste en observar al grupo investigado en el momento en que se desarrollan las actividades planteadas. Esta técnica –que permite una observación holística de la realidad– se aplicó primero en la antropología y la sociología, y en la actualidad se utiliza en el ámbito educativo.

Autores como Mead, Blumer y Goffman, citados por Bisquera, señalan que para poder captar la realidad desde el punto de vista de los protagonistas, el investigador debe convivir con el grupo; es decir, tiene que compartir y acompañar todas las situaciones cotidianas que conforman su realidad. En definitiva, debe comprometerse en todas sus actividades.

Esta técnica es inductiva y flexible. El investigador la debe integrar naturalmente procurando generar un clima de confianza y seguridad frente a los integrantes del grupo. Por otra parte, aplicarla supone conservar la objetividad y prevenir los problemas éticos.

5. Narrativa de la experiencia

La experiencia se realizó en la escuela n.º 17 “Maestro Agustín Ferreiro” de San Luis, que se ubica al norte del departamento de Rocha, a 30 kilómetros de la ciudad de Chuy.

Tabla 1. Características generales de la escuela

Nombre y número	n.º17, "Maestro Agustín Ferreiro"
Ubicación	San Luis, departamento de Rocha
Número de docentes de primaria	4 maestros de aula 1 maestro comunitario 1 profesor de Educación Física
Número de docentes de ciclo básico rural: 7.º, 8.º y 9.º – secundaria	15 docentes
Número de niños/as en primaria	58
Número de adolescentes en ciclo básico rural: 7.º, 8.º y 9.º – secundaria	45
Familias totales	28
Familias participantes de la investigación	15
Estilo de la dirección	Dirección con clase a cargo

Fuente: Elaboración propia.

Para poder comenzar a trabajar en nuestra escuela se habilitaron formatos diversos teniendo en cuenta los intereses, niveles y estilos de aprendizaje. A través de sucesivas observaciones y evaluaciones, en el caso que estamos analizando se identificaron claramente tres estilos de aprendizaje: auditivo, visual y kinestésico. Una vez que estos fueron definidos, se organizó el trabajo de aula: se agrupó a los alumnos según su estilo y se les planteó una consigna con un nivel de desafío de acuerdo a sus posibilidades. A continuación, el docente propuso y monitoreó una instancia de análisis: la puesta en común de las estrategias de resolución de la consigna planteada. Esta es una oportunidad rica en la que los compañeros intercambian los recursos y procedimientos utilizados, confrontan las ideas surgidas y validan los procesos. De esta manera se fomenta, colectivamente, que el aprendizaje sea cada vez más autónomo y significativo.

Además, como se eligió el tema alimentación saludable a la hora del recreo, la participación de los padres se hizo necesaria. En particular, fue preciso que se involucren para apoyar la construcción de conciencia sobre la trascendencia de la temática. Su intervención se basó en i) la búsqueda de información, ii) la elaboración de alimentos, y iii) el establecimiento de redes con el médico de la zona.

Finalmente, se realizó el cierre de la actividad con una feria gastronómica en la que niños y padres –además de vender productos– argumentaron a favor de la alimentación saludable y propusieron acciones para corregir los hábitos alimentarios en la comunidad.

6. Resultados

La didáctica multigrado ha permitido que se potencien los diferentes estilos de aprendizaje existentes en el grupo, con una propuesta pedagógica diversificada (atención a la diversidad). A su vez, los alumnos aprendieron a trabajar con otros compañeros con similares y diferentes estilos de aprendizaje.

Por otra parte, la temática propuesta para generar el diálogo argumentativo invita naturalmente al diálogo de saberes entre el maestro, los alumnos y la familia. Esta técnica posibilita el trabajo colaborativo a la hora de argumentar colectivamente. De esta forma se visualiza claramente la participación activa de la comunidad educativa en todo el proceso: siendo, formando y tomando parte. Las competencias que más se desarrollan son la argumentación, la escucha y el análisis de pensamientos antagónicos, el debate y la aceptación de la validez de las verdades ajenas.

Este clima de trabajo en el que todos aportan conocimientos y todos aprenden propicia la conformación de comunidades de aprendizaje. Hasta el momento participan activamente 15 familias. Se considera que esto es un logro, ya que la comunidad no participaba de la propuesta pedagógico-didáctica de la escuela.

Además, la comunidad se involucró en la Feria Ceibal de la región para compartir el trabajo, aportar saberes al debate y, posteriormente, contribuir a la construcción colectiva de conocimientos.

Ahora el objetivo del proyecto se ha reformulado: se pretende sostener la motivación con temáticas que involucren para que estas comunidades de aprendizaje funcionen en forma permanente.

Una vez finalizado un proyecto o el análisis de una situación de la realidad escogida para transformar, es necesario que surja la pregunta o situación problematizadora que motive a indagar sobre los nuevos conocimientos. Asimismo, es preciso que, para resolver estos problemas planteados, los integrantes de esa comunidad — alumnos, maestros, familia y comunidades — potencien competencias que luego les sirvan para la vida.

7. Lecciones aprendidas

Observamos que los alumnos están aprendiendo de una manera significativa; aprenden a tomar decisiones trabajando con un tema muy cercano a ellos: la merienda saludable.

Se valora como muy positiva la integración que han tenido los alumnos de inicial al trabajo en ciclo. Lo que antes les causaba angustia por no estar con su maestra y compañeros, hoy es disfrutable y facilita el aprendizaje. Observamos cómo se distribuyen las responsabilidades entre los integrantes del grupo. De manera muy natural los alumnos van creando su propio ambiente de aprendizaje. Asimismo, van reconociendo que en la diversidad todos aprenden diferente, y que los aportes de todos son válidos.

Se observa el pasaje del trabajo individual al trabajo colectivo como estrategia para obtener mejores logros académicos. Ejemplo: trabajo con ortografía.

Se logra la inclusión de la tecnología digital como recurso para mejorar el proceso de escritura, también en forma colaborativa. Se produjeron afiches, infografías (textos continuos y discontinuos) y trabajos en línea (Google.doc, WPS Office, Tux Pain, Fotor, Word, CREA 2).

8. Bibliografía

ALBA PASTOR, C.: *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*, Madrid: Morata, 2016.

BISQUERA, R.: *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: Ed. La Muralla S.A., 2014.

BLANCO, ROSA. "Educación de la primera infancia desde un enfoque de derechos", en *Revista Primera Infancia* (2014).

McMILLAN, J. y SCHUMACHER, S.: *Investigación educativa*, Madrid: Pearson Educación S.A., 2006.

SANTOS, L.: "Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado", en *Quehacer Educativo*, n.º 75 (2006), 72-79.

TERIGI, F. Z.: *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* (tesis de maestría), Buenos Aires: FLACSO Argentina, 2009 (disponible en <http://flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266>).

Los centros de pasantía rurales: la pedagogía rural uruguaya en acción

Limber Elbio Santos⁸

1. Resumen

Los tres centros de pasantía rurales que existen en Uruguay constituyen un modelo de aplicación práctica de la pedagogía rural uruguaya. Se materializa allí el concepto de *escuela productiva*, la impronta social de la escuela rural y la didáctica multigrado y para la diversidad, propias de esta pedagogía. A ello se agregan los valores sociales y de interacción que supone la convivencia de niños y maestros bajo el régimen de jornadas y de pasantías. Los grupos de escuelas rurales y urbanas que concurren a los centros de pasantía son partícipes del desarrollo de diversas unidades productivas concebidas con sentido educativo, productivo y social. Cada uno de ellos aprovecha además su enclave territorial valiéndose de los recursos que el medio ofrece. El Centro Educativo Rural (CER), el Centro Escolar de Capacitación Rural del Uruguay (CECRU) y el Centro Ecológico Integrado al Medio Rural (CEIMER) forman parte, junto con el Centro Agustín Ferreiro (CEF) y los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER), de la estructura institucional del Departamento de Educación para el Medio Rural (DER) del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Este marco institucional y pedagógico le otorga pleno sentido de identidad al modelo de los centros de pasantía, en beneficio de niños, maestros y comunidades educativas.

2. Introducción

Como una modalidad diferente y complementaria de las colonias escolares y los campamentos educativos, los centros de pasantía constituyen experiencias educativas de enorme relevancia, a juzgar por su concepción y sus resultados. Se trata de la materialización más cabal del concepto de *escuela productiva* de la pedagogía rural uruguaya, actualizada a los tiempos actuales y al servicio de las escuelas rurales y urbanas de todo el país. El Centro Educativo Rural (CER), enclavado en un área de múltiple y de variada producción agropecuaria de Canelones; el Centro Escolar de Capacitación Rural del Uruguay (CECRU), en un entorno geográfico privilegiado, frente a la sierra de las Ánimas en Maldonado; y el Centro Ecológico Integrado al Medio Rural (CEIMER), ubicado en una zona próxima al área protegida de la Laguna de Rocha, constituyen propuestas de educación rural, con todo el grado de especificidad temática, técnica y pedagógica que ello supone.

Miles de niños de todos los departamentos concurren a los centros de pasantía año a año para adscribirse a las tareas productivas que allí se realizan, todas ellas con un fuerte componente

8. Limber Elbio Santos Casaña se graduó como maestro de educación primaria y licenciado en Ciencias de la Educación. Además, se diplomó en Didáctica de la Enseñanza Primaria, y se especializó en educación inicial. Es director del Departamento de Educación para el Medio Rural del CEIP-ANEP. También es docente e investigador del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar.

pedagógico y social. Esto deriva luego en la continuación de las propuestas en cada una de las escuelas y agrupamientos escolares en territorio. Desde el punto de vista pedagógico, el modelo tiene una enorme validez, por lo que necesita ser consolidado con la apertura de nuevos centros, para lo cual hay varias propuestas presentadas.

3. Antecedentes e inscripción institucional

La Sección Educación Rural⁹ dio paso luego de la reapertura democrática al Departamento de Educación Rural (DER). Este, en las décadas de los ochenta y los noventa, coordinó el trabajo de los centros de pasantía rurales, las unidades escolares, el proyecto de unidades móviles, la formación docente permanente en el Centro Nacional de Actualización de Maestros Rurales (CENACMAR) —luego Centro Agustín Ferreiro (CAF)— y las publicaciones destinadas a los maestros rurales. Los equipos docentes adscriptos al DER y al CAF eran los responsables de generar las propuestas de cursos, realizar las publicaciones y llevar adelante proyectos específicos para el medio rural.

A partir de 1999, con el cierre de las unidades móviles y el corte en las propuestas de formación ofrecidas por el CAF, el propio DER deja de contar con el equipo docente. Además del CAF, el DER continuó teniendo bajo su órbita a los centros de pasantía: CER (Canelones), CECRU (Maldonado) y CEIMER (Rocha), con dos docentes en cada uno de ellos. A esta estructura se suma la propuesta del DER en el año 2000 —ejecutada a partir de mayo de 2001— de los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER), primero en 13 jurisdicciones y actualmente extendido a todas las del interior del país, excepto Canelones Costa.

4. Los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales

El proyecto Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER) es un emprendimiento que nace en el Departamento de Educación para el Medio Rural (DER) en el transcurso del año 2000, a instancias de una iniciativa del equipo docente de entonces. En diciembre de ese año se hace la primera convocatoria a docentes de todo el país para cubrir cargos en aquellos departamentos donde se habían encontrado ordinales libres para ser destinados al CAPDER. De ese llamado surge una lista de docentes con amplia experiencia que forman parte del primer curso de formación que se realiza en el Centro Agustín Ferreiro (CAF) a fines de 2000. En razón del no cumplimiento de una reivindicación económica, ninguno de los integrantes de esa lista toma posesión de los cargos; por lo que en abril de 2001 se realizó un nuevo llamado, con otras bases, que terminó generando la lista definitiva que tomó posesión de los cargos en los departamentos de Artigas, Salto, Paysandú, Río Negro, Rivera, Tacuarembó, Durazno, Flores, Colonia, Florida, Cerro Largo, Treinta y Tres y Canelones Centro. Durante ese año y en los años siguientes se fueron incorporando el resto de las jurisdicciones.

A partir de ese momento, y durante estos años, la labor del maestro coordinador del CAPDER ha pasado por cumplir la función de apoyo a los maestros rurales a través de una serie de acciones

9. La Sección Educación Rural, que constituyó el máximo logro institucional de la pedagogía rural uruguaya, fue creada por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal el 15 de mayo de 1958. A partir de 1962 los maestros rurales determinan que ese día sea considerado el Día de la Educación Rural.

concretas: visitas a las escuelas, organización de instancias de trabajo con docentes, elaboración de publicaciones para maestros rurales, tareas de coordinación con otras instituciones públicas y privadas para el apoyo a la escuela rural, coordinación con los CAPDER de otros departamentos, etcétera. Todas esas acciones tienen como propósito conformar una referencia para los maestros rurales en relación con el asesoramiento técnico, el apoyo operativo, la comunicación y circulación de la información; a partir de un doble seguimiento de líneas técnicas: las que conforman el proyecto de gestión de la inspección departamental por un lado, y las propias del DER para todo el país por el otro. Ambos marcos confluyeron en torno al cumplimiento de la reglamentación vigente relacionada con el CAPDER: el reglamento de funcionamiento y el reglamento de funciones del maestro coordinador.

La historia de los CAPDER ha implicado el trabajo con la mayor parte de los docentes rurales, apoyándolos en su labor cotidiana en las escuelas donde trabajan. Asimismo, supone una constante labor de coordinación y apoyo desde la oficina de la inspección departamental; en coordinación con los docentes del Centro de Tecnología Educativa, los coordinadores de Educación Física, los referentes de Ceibal, etcétera. También se trabaja en coordinación con los centros de pasantía y con el CAF, sede en la cual se han desarrollado múltiples actividades de encuentro, intercambio y formación. En cuanto al trabajo con las escuelas, se pone énfasis en el apoyo a los agrupamientos escolares y se prioriza la labor de asesoramiento a los maestros con menor experiencia en el área rural y a quienes se desempeñan en las escuelas unidocentes más alejadas.

Desde fines de 2012 los CAPDER cuentan con vehículos para ampliar y consolidar su labor en cada territorio donde hay una escuela rural, un recurso largamente reclamado desde el cierre de las unidades móviles.

5. El Centro Agustín Ferreiro

Los cursos de formación permanente para maestros rurales en y desde el Centro Agustín Ferreiro (CAF); las instancias de investigación académica e intercambio de experiencias sobre educación rural; la línea de publicaciones específicas para los maestros rurales; la coordinación interinstitucional para establecer líneas y políticas educativas que consideren la educación del niño, adolescente y adulto rural; la conformación de un equipo que fortalezca la acción del Departamento de Educación para el Medio Rural (DER) en todo el país; la potenciación del trabajo en territorio de los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER) a nivel departamental son algunas de las acciones enmarcadas en los principios y objetivos trazados hace siete años. En todo ello, la institución central de referencia en lo pedagógico es el CAF, en tanto lugar de confluencia de la producción de conocimiento en torno a los planes de formación permanente y la investigación académica.

A partir de 2011, y después de más de una década sin una propuesta permanente de formación de maestros rurales con presupuesto y definición curricular propia, comenzaron los Cursos de Formación Permanente para Maestros Rurales. Con seis ediciones anuales, los cursos están pensados para todos los maestros rurales del país, a partir del presupuesto oficial previsto por las líneas de política educativa para el quinquenio. Este plan de formación de maestros con sede en el CAF se complementa con jornadas a nivel departamental, a nivel de agrupamientos de escuelas rurales, cursos a distancia y jornadas de sensibilización para estudiantes magisteriales que realizan la práctica en escuelas rurales. En setiembre de 2012 se realizó, además, el Curso de Perfeccionamiento en Educación Rural, organizado por el Consejo de Formación en Educación

(CFE) a través del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores “Juan P. Devoto” (IPES), de un año de duración y también con sede en Cruz de los Caminos.

En constante retroalimentación con los planes de formación, desde 2009 se llevan adelante actividades de investigación académica y producción de conocimiento sobre educación rural que se han manifestado en productos concretos: el Coloquio de Educación Rural, destinado a compartir narrativa de experiencias; el Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural, destinado a compartir resultados de investigaciones sobre educación rural — ambas instancias con ediciones anuales —; la reedición de *La enseñanza primaria en el medio rural* de Agustín Ferreiro (2010), y varios proyectos de investigación entre los que se destaca el referido a la didáctica multigrado.

Tanto la formación permanente como la investigación académica generan productos concretos que luego se sistematizan para conformar un centro de publicaciones. Estas se ponen al servicio de todos los maestros rurales del país, como una forma de contribuir a su apoyo pedagógico didáctico. La *Revista pedagógica rural*, la reedición de libros de referencia, la edición de libros que recogen las experiencias del Seminario Internacional y el Coloquio de Educación Rural, los cursos de formación permanente, otras instancias de trabajo y el blog del DER¹⁰ son algunos ejemplos de las publicaciones referidas.¹¹

6. La experiencia de los centros de pasantía

Las experiencias de jornadas y pasantías de varios días no se agotan allí. En todos los casos hay una prepasantía en la que los maestros de los centros, junto con los de las escuelas visitantes y los coordinadores de los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER), planifican y organizan la instancia. Transcurrida esta, las vivencias se proyectan a la vida cotidiana de cada escuela bajo la forma de proyectos, emprendimientos productivos y comunicación. Allí se juega el verdadero valor de los centros de pasantía: en su capacidad de influir sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la revalorización de los recursos y en la exaltación de la convivencia como un valor en sí mismo. Aunque tienen su propia locación, los centros de pasantía viven y palpitan en todo el país a partir de sus focos de irradiación, que son las escuelas que han pasado por allí alguna vez.

7. El Centro Educativo Rural

El Centro Educativo Rural (CER) se ubica a 3 kilómetros de la ciudad de San Jacinto, en el departamento de Canelones, y tiene un predio de 49 hectáreas. El edificio en el que funciona fue un viejo casco de estancia — construido hace más de 100 años — y luego fue parte del Instituto Nacional de Colonización. De los tres centros de pasantía es el que posee mayor perfil productivo debido a la extensión de su predio y por estar enclavado en un lugar de pequeños y medianos productores de muy variados rubros.

Actualmente el CER está abocado a generar dispositivos didácticos que colaboren con las escuelas y permitan construir investigación en acción. Esta línea de trabajo implica armar múltiples espacios educativos que se constituyan en escenarios para la realización de jornadas y pasantías

10. der2014.blogspot.com

11. Este apartado está basado en Santos (2015).

con los niños y docentes de las escuelas rurales y urbanas visitantes. La construcción de espacios educativos a través de las unidades productivas permite además generar ejemplos que se puedan reproducir en las escuelas. Se están desarrollando dispositivos productivos de gran variedad: el jardín de tunas, el jardín de hierbas aromáticas, las hierbas aromáticas en macetas, la huerta en macetas, la elaboración de compost, los mini-invernáculos, la huerta a campo abierto, la cría de aves, cerdos, bovinos, ovinos y el monte de frutos nativos. Además, se están rediseñando espacios tales como la huerta a la intemperie, bajo sombra y bajo nailon; el espacio de animales, potrerros, cercas y lombricultivo; las hierbas aromáticas asociadas a la agricultura orgánica y la alimentación saludable; las praderas; apicultura; espacios históricos y museísticos; espacios recreativos; senderismo y monte frutal.

Desde 2017 el CER es sede de la Fiesta de la Chacra, un emprendimiento coordinado entre el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y la Intendencia de Canelones que gira en torno al valor cultural de la chacra canaria. Las tradiciones productivas, los conocimientos ancestrales, las típicas viviendas rurales, las herramientas, las costumbres, los alimentos, la música, la vestimenta y las prácticas culturales propias de esta zona forman parte de lo que se pone en valor en esta fiesta. Esto incluye –además de la fiesta en sí– una muestra permanente que también integra la propuesta educativa de las jornadas y pasantías.¹²

8. El Centro Escolar de Capacitación Rural del Uruguay

En el paraje Los Cardos, en el departamento de Maldonado, frente a la sierra de Las Ánimas, se ubica el Centro Escolar de Capacitación Rural del Uruguay (CECRU). Hay allí una propuesta educativa de acuerdo a su perfil y a su ubicación geográfica, pero que –como todos los centros– funciona con el régimen de pasantías y de jornadas con niños y maestros de todo el país. En este caso, el CECRU tiene un perfil relacionado con lo paisajístico y lo turístico, además del área productiva bajo la forma de pequeñas unidades.

La aspiración es hacer del centro de pasantía un lugar para que niños y maestros tengan una experiencia diferente y motivadora, colaborando con propuestas que estén desarrollando en sus lugares de trabajo ya sea en forma individual o en forma de agrupamiento. De acuerdo al perfil del centro, se diseñan las jornadas y pasantías de forma que el tiempo de permanencia de las delegaciones sea aprovechado al máximo, con propuestas diferentes y atractivas que promuevan el disfrute, y en coordinación con las direcciones de acuerdo a la continuidad de los proyectos de trabajo de las escuelas.

Desde el CECRU se generan recorridos didácticos a la sierra, la costa y un gran número de sitios turísticos del departamento de Maldonado. En el propio centro se desarrollan múltiples propuestas productivas: invernáculo, sombráculo, cría de animales de granja, vivero, hierbas aromáticas, producción de abonos orgánicos, etcétera.¹³

12. Este apartado está basado en los documentos de trabajo del actual equipo docente del CER, la maestra Margot Espino (maestra directora) y la maestra Lorena Badaracco (maestra adscripta). Véase Espino y Badaracco (2018).

13. Este apartado está basado en los documentos de trabajo del actual equipo docente del CECRU, la maestra Leticia Zavala (maestra directora) y la maestra Sonia Méndez (maestra adscripta). Véase Zavala y Méndez (2018).

9. El Centro Ecológico Integrado al Medio Rural

El Centro Ecológico Integrado al Medio Rural se ubica entre las ciudades de Rocha y La Paloma, en el departamento de Rocha. Este centro de pasantía rural, por su ubicación geográfica y los cambios generados en su entorno, ha ido resignificando su propuesta educativa y adecuándose a las necesidades de la comunidad.

Desde el año 2010 el centro forma parte del Sistema Nacional de Áreas Protegidas (SNAP). Además, en el 2013 se instaló allí el Centro Universitario Regional Este de la Universidad de la República (Udelar). Por otra parte, gracias al sistema de descentralización local y municipal, hay un alcalde para esta jurisdicción. En ese marco, este centro debe ser eje articulador de redes, incorporándose con su propuesta educativa a las organizaciones que pertenecen a la comunidad. Un trabajo en redes posibilita tomar más responsabilidades frente a la comunidad y tener más oportunidades de desarrollo global. Con este fin se pretenden construir puentes entre un pensamiento global y las acciones locales.

Algunas de sus unidades productivas son el sombráculo, las aboneras, la lombricultura, avicultura, apicultura, cunicultura, cría de animales domésticos, parque de especies nativas y frutales, conservación de alimentos, humedal artificial con purificación de aguas residuales, piscicultura, microorganismos eficientes nativos (MEN), banco de semillas criollas, manejo de pradera, práctica de abono verde y siembra de chacra con cultivos de verano, estación meteorológica e incubación artificial.

Se trabaja además en proyectos conjuntos con la Udelar sobre sistemas costeros del Uruguay. Durante las pasantías se realizan también varias salidas didácticas de valor paisajístico, geográfico, ecológico, turístico, histórico y cultural en el departamento de Rocha. Las prácticas en el centro fomentan el cuidado del medio ambiente, por cuanto ese es el perfil del centro y de la mayor parte de sus proyectos productivos.¹⁴

10. Síntesis y resultados

Los centros de pasantía buscan constituirse en centros de formación práctica de maestros rurales, brindándoles herramientas conceptuales y metodológicas para su enseñanza. En áreas tales como planificación multigrado, espacios y tiempos educativos, recursos didácticos, los centros de pasantía brindan modelos, propuestas y ejemplos replicables en distintas realidades áulicas e institucionales. Para ello, además de las instancias en los propios centros, estos establecen canales de comunicación permanentes a través de formatos digitales, antes y después de cada pasantía o jornada. Esto permite construir conciencia de trabajo en equipo más allá de las distancias, tomando la lógica del trabajo colaborativo de los agrupamientos escolares rurales.

En todos los centros se ponen en común prácticas didácticas y sociales que las escuelas ya tienen, fortaleciendo el trabajo con la planificación multigrado y la configuración de los elementos de las prácticas educativas en aulas diversas. Todos ellos trabajan con los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER) integrando a sus proyectos las propuestas de apoyo técnico docente que se instrumentan en las distintas jurisdicciones. Se trabaja también en el apo-

14. Este apartado está basado en los documentos de trabajo del actual equipo docente del CEIMER, maestro Yudex Caballero (maestro director), maestra Roselin Pereyra y maestra Graciela Cardoso (maestras adscriptas). Véase Caballero, Pereyra y Cardoso (2018).

yo formativo a estudiantes magisteriales, sobre todo los que hacen la práctica en escuelas rurales del último año de la carrera.

Los centros de pasantía forman parte de una estructura que funciona como una gigantesca red, distribuida ampliamente en todo el territorio nacional gracias a la función que cumplen los maestros del CAPDER; una red que posee una identidad institucional y pedagógica propia y que debe ser dinamizada a partir de las líneas de acción generadas desde el Departamento de Educación para el medio Rural (DER).

Desde el DER, las líneas de acción están enmarcadas en dos grandes concepciones vinculadas a nuestra escuela rural: la pedagogía nacional vinculada a lo rural y la didáctica multigrado. La primera refiere a la especificidad social de la escuela rural y los estrechos vínculos entre escuela y comunidad que ello genera. La segunda alude a la especificidad didáctica derivada de los efectos que los grupos multigrado tienen sobre las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje. A esas dos grandes concepciones históricas se deben sumar las referidas a las redes institucionales generadas en torno a la producción, la comunicación, los transportes y las nuevas tecnologías; englobado en las nuevas concepciones de ruralidad y desarrollo rural.

La pedagogía rural uruguaya, históricamente construida por los propios maestros y pedagogos rurales, ha sido siempre una pedagogía de pensamiento y de acción. Ambas dimensiones se materializan día a día en los centros de pasantía, y desde allí contribuyen a que cada día la educación rural se enriquezca de sus raíces y se reinvente de cara al futuro.

11. Bibliografía

CABALLERO, Y.; PEREYRA, R.; y CARDOSO, G.: *Líneas de acción del CEIMER* (documento de trabajo), Rocha: CEIP, 2018.

ESPINO, M. y BADARACCO, L.: *Líneas de acción del CER* (documento de trabajo), San Jacinto: CEIP, 2018.

SANTOS, L.: "El Departamento de Educación para el Medio Rural: una puesta a punto", en *Haciendo Memorias* (CEIP), 2015.

ZAVALA, L. y MÉNDEZ, S.: *Líneas de acción del CECRU* (documento de trabajo), Los Cardos: CEIP, 2018.

Las escuelas rurales con el séptimo, octavo y noveno grados

Magela Figarola¹⁵

1. Resumen

El artículo se propone presentar los resultados de un estudio realizado sobre el diseño y desarrollo curricular de la propuesta educativa de séptimo, octavo y noveno grados, implementada en escuelas rurales y localidades urbanas menores y dirigida a estudiantes con dificultades de accesibilidad a los centros educativos de educación media básica. Esta experiencia uruguaya se inició en el año 1999 y aún continúa desarrollándose en el año 2018. Para el estudio se utilizó la técnica de análisis documental y se seleccionaron entrevistas realizadas en el marco de dos investigaciones desarrolladas con anterioridad con el propósito de explorar, describir y analizar este plan de estudios. Tanto en el diseño como en su implementación participaron el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (CODICEN-Anep).

Según lo recabado, los estudiantes se muestran a favor de la oportunidad de completar sus estudios de ciclo básico sin tener que alejarse de sus familias, y de hacerlo en un ambiente en el que se sienten cómodos por el apoyo recibido de los docentes y por la relación con sus compañeros. Asimismo, un elevado porcentaje continúa sus estudios una vez que ha egresado de noveno grado en la escuela rural. Por su parte, también los directores y maestros se muestran altamente motivados y satisfechos con su trabajo de enseñar, con las condiciones en que lo realizan y con los resultados de los estudiantes.

2. Introducción

Este artículo tiene como propósito presentar un plan de estudios de ciclo básico de educación media desarrollado en el medio rural uruguayo. Esta propuesta educativa — conocida como la Experiencia de Escuelas Rurales con Séptimo, Octavo y Noveno Grados — se inició en el año 1999 y aún continúa desarrollándose en el año 2018.

Con este fin, se recopiló y analizó la documentación relativa al proceso de diseño e implementación. Asimismo, se analizó la información relevada en dos series de entrevistas que se realizaron a

15. Magela Figarola es profesora de educación media en la especialidad Idioma Español (IPA, 1987) y licenciada en Educación (1994). Realizó el postgrado de Especialización en Currículo y Evaluación (2003). Es magíster en Educación por la Universidad Católica del Uruguay (Montevideo, 2006). Se formó en Tutoría Virtual de OEA-ANEP-DFFPD (Washington, D.C., 2008). Obtuvo el diplomado superior en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación de FLACSO (Buenos Aires, 2008). Actualmente está realizando el doctorado en Humanidades y Artes, mención Lingüística (estado: en curso, proyecto de tesis aprobado) de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina, 2011). Fue profesora efectiva de Idioma Español del CES desde 1986 hasta 2012. Es profesora efectiva del área de Lengua de los Institutos Normales desde 2001, profesora efectiva de Didáctica de Español en el CFE desde 2010 y profesora adjunta (grado 3) de la Especialización en Lingüística de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de Udelar desde 2012.

estudiantes, docentes y directores en el marco de una investigación de Amejeiras y Figarola (2006) y de una evaluación aplicada por el Programa de Apoyo a la Educación Media y a la Formación en Educación (PAEMFE) a la experiencia de séptimo, octavo y noveno grados en el año 2011.

El trabajo está organizado en tres secciones. En la primera se expone acerca del diseño curricular, en la segunda se describe sucintamente el proceso de implementación, y en la tercera se esbozan algunas lecciones aprendidas.

3. El diseño curricular

La experiencia de escuelas rurales con séptimo, octavo y noveno grados se enmarca dentro del proceso de reformas de la educación media emprendido en Uruguay a partir de 1996 por la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP). Este programa postescolar fue creado en virtud de que la ausencia de servicios educativos en las áreas rurales y localidades urbanas menores más apartadas generaba la imposibilidad de cursar el ciclo básico a los jóvenes habitantes de esas zonas del país. En consecuencia, este plan educativo – cuyo diseño se origina en el año 1998 de acuerdo con la resolución n.º 83 / acta 49 del 28 de julio de 1998 del Consejo Directivo Central - CODICEN de la ANEP)– surge como respuesta a la necesidad de cumplir con el principio de obligatoriedad de la enseñanza media según lo establecido en la Constitución de la República, artículo 70, y reglamentado por la Ley de Educación n.º14.101 para los seis grados de educación primaria y los primeros tres años de educación media.

El objetivo de esta propuesta educativa, orientada al logro de la universalización y sustentada en los principios de equidad, de democratización del conocimiento y de calidad educativa, consiste en brindar la oportunidad de acceso y de egreso del ciclo básico de educación media a los jóvenes que viven en zonas rurales o localidades urbanas menores y que tienen dificultad de accesibilidad a los centros educativos de educación media básica. Este objetivo implica no solo la posibilidad del acceso y egreso, sino también la equivalencia de los conocimientos adquiridos independientemente del lugar de residencia. En este sentido, la formación ofrecida a partir de este programa no tiene por objeto la adscripción al suelo natal, sino que los conocimientos que se adquieren deben ser de un grado de generalidad suficiente como para permitir a quien los reciba una adecuada inserción en diversos medios y modalidades educativas.

De acuerdo con la resolución de CODICEN anteriormente mencionada, durante el proceso de diseño se consideró i) la vasta oferta de locales escolares en el medio rural, ii) el alto grado de profesionalización que caracteriza a la educación primaria, iii) la carencia de docentes de educación media titulados – solo un 20 % en todo el interior del país –, iv) la ausencia de docentes de educación media con formación adecuada para la enseñanza en el medio rural, v) los resultados de la consulta a las comunidades escolares beneficiarias, vi) la manifestación de interés de los padres en que se desarrollara un plan de educación media en la escuela, vii) la disposición de los maestros para desempeñarse como docentes de educación media y viii) la aceptación de los maestros de recibir capacitación y formación para cumplir con ese nuevo rol.

Por consiguiente, según resolución de CODICEN n.º 39 / acta 60 del 8 de setiembre de 1998, se dispone la creación de séptimos, octavos y novenos grados en las escuelas rurales y su implementación a partir del año 1999. Asimismo, se establece que “la enseñanza será dictada por dos maestros por grado escolar, uno de los cuales atenderá el área de lenguaje y ciencias sociales y el otro el área de matemáticas y ciencias naturales”. Por otra parte, se determina que “se considerarán las formas adecuadas para enseñar el idioma inglés, expresión musical y plástica y educación

física". Por su parte, según resolución de CODICEN n.º 14 / acta 49 de julio de 1999, se asignan tres horas semanales de iniciación a la tecnología.

Este programa de enseñanza postescolar se propone los mismos objetivos del plan 1996 del ciclo básico de educación media, y la estructura curricular y los mecanismos de evaluación y de pasaje de grado son también los mismos que en ese plan. El sistema de evaluación y pasaje de grado es equivalente al de los centros educativos de ese nivel. No obstante, las características de la experiencia hacen que sea necesaria una adecuación en lo relacionado al diseño así como su contextualización.

A continuación, la tabla n.º 1 muestra la estructura curricular del programa postescolar denominado Experiencia de Escuelas Rurales con Séptimo, Octavo y Noveno Grados.

Tabla n.º 1. Estructura curricular y carga horaria de escuelas rurales con 7.º, 8.º y 9.º grados

Año 2018			
Séptimo y octavo grados		Noveno grado	
Asignatura	n.º de horas	Asignatura	n.º de horas
Lengua	5 horas	Lengua y Literatura	5 horas
Ciencias Sociales	5 horas	Historia	4 horas
Matemática	5 horas	Geografía	2 horas
Ciencias de la Naturaleza	5 horas	Formación Ciudadana	2 horas
Inglés	5 horas	Matemática	5 horas
Tecnología/Informática	3 horas	Biología	3 horas
Área de Expresión	2 horas	Química	3 horas
		Física	3 horas
		Inglés	3 horas
		Área de Expresión	2 horas
Tecnología/Informática	3 horas		
Total	30 horas	Total	35 horas

Fuente: Elaboración propia en base a resoluciones de CODICEN y documentos de los programas MESyFOD, MEMFOD y PAEMFE.

Mediante esta propuesta educativa para escuelas rurales con séptimo, octavo y noveno grados se pretende proporcionar al estudiante elementos para el desarrollo de su capacidad para aprender, elementos para integrarse al mundo de su presente y bases inteligibles del saber científico. Al igual que en el plan 1996, los conocimientos que definen el nivel del ciclo básico no son los preuniversitarios ni los técnicos o manuales, sino los que posibiliten habilitar los contenidos curriculares en propuestas racionales que respondan a criterios psicopedagógicos, epistemológicos y socioculturales.

4. El desarrollo curricular

A fin de preparar e instrumentar la iniciativa, el CODICEN designó una comisión, integrada por representantes de los tres desconcentrados y por dos especialistas en educación del CODICEN, con el cometido de definir las orientaciones, los materiales de enseñanza y el programa de capacitación de los docentes.

Como ya se indicó anteriormente, la implementación de la experiencia comenzó en el año 1999 con séptimo grado en 22 escuelas rurales en las que un maestro estaba a cargo de la enseñanza de Lengua y Ciencias Sociales, y un segundo maestro de la de Matemática y Ciencias de la Naturaleza. Estas decisiones fueron tomadas al considerar, según resolución de CODICEN n.º 39 / acta 60 del 8 de setiembre de 1998, que la escuela rural es una institución que goza de un amplio respaldo comunitario y constituye el centro de sociabilidad por excelencia del medio rural al cual los jóvenes acuden no solo a la búsqueda de conocimientos, sino intentando establecer relaciones humanas coartadas por la escasa densidad de la población rural” y “que los maestros rurales a través de su larga experiencia y a través de la experiencia de la educación pública tienen un conocimiento muy preciso de los mecanismos de aprendizaje de los niños y jóvenes rurales que constituyen un soporte muy valorado por la comunidad en términos de aprendizaje y formulación de ejemplos para los adolescentes.

La selección de las 22 escuelas se realizó en función de los siguientes criterios: i) definir como escuelas con dificultades de accesibilidad aquellas que se encuentren a una distancia mayor o igual a 10 kilómetros respecto al centro de educación media más cercano, ii) contar en su cuerpo docente con tres o más maestros y iii) tener una matrícula mayor o igual a 50 alumnos y contar con no menos de 10 alumnos egresados de sexto grado de educación primaria.

Una vez iniciada la implementación, se procedió a realizar una evaluación censal de aprendizajes a los séptimos grados en el año 1999; a los séptimos y octavos grados en el año 2000, y a los séptimos, octavos y novenos grados en el año 2001¹⁶. En virtud de los buenos resultados obtenidos — superiores a la media de los del Censo Nacional de Aprendizajes de los terceros del ciclo básico en el año 1999 —, se dispuso extender la experiencia. Es así que de las 22 escuelas iniciales llegaron a ser 62 las involucradas en el año 2012, y en el año 2018 son 55 las escuelas rurales que participan de la experiencia. En la tabla n.º 2 puede observarse el número de escuelas rurales con séptimo, octavo y noveno grados según departamento y localidad.

Tabla n.º 2. Escuelas rurales con 7.º, 8.º y 9.º grados según departamento y localidad en el año 2012

Departamento	n.º escuela	Localidad
Artigas	n.º 21	Guayubira
	n.º 32	Mones Quintela
	n.º 39	Colonia Palma

16. Los resultados y su análisis están en las publicaciones mencionadas en la bibliografía: ANEP/MEMFOD (2003b), ANEP/MEMFOD (2003d), ANEP/MEMFOD (2003e) y ANEP/MEMFOD (2003f).

Cerro Largo	n.º 9	Tupambaé
	n.º 23	La Pedrera
	n.º 29	Plácido Rosas
	n.º 35	Arbolito
	n.º 61	Arévalo
Colonia	n.º 27	Rincón del Rey
	n.º 29	Barker
	n.º 36	Cufré
	n.º 51	Cerro Carmelo
	n.º 55	La Estanzuela
	n.º 62	Campana
Durazno	n.º 34	San Jorge
Flores	n.º 07	Pueblo Andresito
Florida	n.º 11	Goñi
	n.º 101	San Gabriel
Lavalleja	n.º 9	Pirarajá
	n.º 15	Zapicán
Maldonado	n.º 14	Balneario Solís
	n.º 16	Pueblo Garzón
	n.º 17	Gregorio Aznárez
Montevideo	n.º 309	Santa Catalina
Paysandú	n.º 16	Cerro Chato
	n.º 17	Piñera
	n.º 19	Estación Porvenir
	n.º 21	Casa Blanca
	n.º 32	Orgoroso
	n.º 35	Constancia
	n.º 50	Celestino
	n.º 52	El Eucalipto
	n.º 60	Tres Árboles
n.º 85	Cañada del Pueblo	
Río Negro	n.º 11	Paso de los Mellizos
	n.º 16	Sarandí de Navarro
	n.º 18	Merino
	n.º 22	Paso de la Cruz
	n.º 23	Algorta

Rivera	n.º 11	Lapuenta
	n.º 18	Las Flores
	n.º 41	Paso Hospital
	n.º 52	Cerrillada
Rocha	n.º 17	San Luis
	n.º 61	Valizas
	n.º 96	Punta del Diablo
Salto	n.º 52	Cuchilla Guaviyú
San José	n.º 07	Fajina
	n.º 19	Paso Came
	n.º 21	Cañada Grande
	n.º 43	San Gregorio
	n.º 60	Mal Abrigo
	n.º 62	Puntas de Laureles
	n.º 76	Colonia Wilson
n.º 77	Kiyú	
Soriano	n.º 18	Villa Darwin
Tacuarembó	n.º 25	Queiebra Yugos
	n.º 36	Paso del Cerro
	n.º 53	Sauce de Batoví
	n.º 57	Zapará
Treinta y Tres	n.º 60	Arrozal
	n.º 61	Rincón

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por el Programa PAEMFE.

Como se desprende de la tabla n.º 2, salvo en el departamento de Canelones, en todos los departamentos de Uruguay hay escuelas implementando esta experiencia.

Consecuentemente con el aumento del número de centros, la matrícula fue incrementándose. En el año 1999, el número de alumnos de séptimo grado fue de 327; en el 2000, se matriculó un total de 641 – 363 en séptimo y 278 en octavo –; en el año 2001, la matrícula total fue de 1037: 497 estudiantes en séptimo, 304 en octavo y 236 en noveno. La tabla n.º 3 muestra la evolución de la matrícula.

Tabla n.o 3. Evolución de la matrícula de las escuelas rurales con 7.o, 8.o y 9.o según grado

Año 2018									
Año	7.º	8.º	9.º	Total	Año	7.º	8.º	9.º	Total
1999	327			327	2009	765	698	528	1991
2000	363	278		641	2010	769	636	529	1934
2001	497	304	236	1037	2011	748	639	579	1966
2002	687	499	312	1498	2012	697	640	579	1916
2003	748	593	430	1771	2013	686	600	526	1812
2004	756	599	514	1869	2014	673	622	503	1798
2005	701	588	508	1797	2015	591	560	521	1672
2006	767	560	491	1818	2016	574	522	488	1584
2007	726	601	457	1784	2017	538	549	501	1588
2008	834	620	574	2028	2018	437	502	475	1414

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los programas MEMFOD y PAEMFE, y la Dirección Sectorial de Planificación Educativa del CODICEN de la ANEP.

En cuanto al proceso de implementación de esta propuesta educativa, también es pertinente señalar que la comisión a cargo de la experiencia — que sesionaba quincenalmente y estaba integrada por un representante del CEIP, un representante del Consejo de Educación Secundaria (CES) y un representante del CETP, y por la secretaría administrativa del Programa MEMFOD hasta el año 2010 y del Programa PAEMFE a partir del año 2011 — asesoraba al CODICEN, que era quien establecía las resoluciones.

A los programas MEMFOD primero y PAEMFE después se les asignó además el cometido de apoyar y asistir académicamente a los docentes y colaborar con el seguimiento técnico-administrativo de la experiencia.

Por tanto, en la órbita de estos programas se desempeñó el Grupo de Apoyo y Asistencia Académica de la experiencia, coordinado por un especialista en educación e integrado por 12 profesores de las siguientes asignaturas: Biología, Física, Geografía, Historia, Idioma Español, Inglés, Literatura, Matemática y Química. Este grupo, entre otros cometidos, pretendía entrar en contacto con los equipos escolares a efectos de realizar un relevamiento de las necesidades; diseñar un operativo de asesoramiento a fin de atender las necesidades surgidas de los centros; diseñar e impartir cursos de capacitación presenciales y virtuales a efectos de permitir la nivelación de los maestros para ingresar a la experiencia; diseñar e impartir cursos de capacitación presenciales y virtuales de carácter regional atendiendo temas y problemáticas específicas de acuerdo con las necesidades detectadas; tutorear vía plataforma o vía Internet a los docentes de su área; elaborar materiales, tales como guías temáticas de apoyo docente, bibliografía de referencia, con el propósito de propender al mejoramiento de los procesos de enseñar y aprender en las escuelas; atender a las orientaciones impartidas desde la coordinación académica y realizar visitas a las escuelas para colaborar con los maestros y monitorear la experiencia.

En el año 2013, de acuerdo con la resolución n.º 8 / acta 4 del 13 de febrero, el CODICEN resolvió “conformar un grupo de trabajo que estará integrado por la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de CODICEN, quien lo convocará y lo coordinará, representantes de Planeamiento Educativo de los consejos de Educación Inicial y Primaria, Técnico Profesional y un técnico por el Consejo de Educación Secundaria”. Asimismo, decidió “establecer que el referido grupo de trabajo deberá elevar el informe para el 15 de marzo de 2013”. Por último, según la resolución n.º 12 / acta 39 del 5 de junio de 2013, se establece que “la Dirección Sectorial de Planificación Educativa pase a ser referente institucional de la Experiencia de 7.º, 8.º y 9.º”. Además, se le encomienda al grupo “la elaboración de una propuesta para la universalización de la educación media rural que tenga como punto de partida las experiencias de educación media básica de los consejos desconcentrados, incluyendo séptimo, octavo y noveno grado de escuelas rurales”.

5. Algunas lecciones aprendidas

Se constató un trabajo interinstitucional exitoso en los procesos de diseño y desarrollo curricular. Los cursos de séptimo, octavo y noveno grados se desarrollan exclusivamente en los locales del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Los docentes de Expresión, Lengua y Ciencias Sociales y los de Matemática y Ciencias Naturales son maestros titulados y capacitados especialmente para el nuevo rol, y sus salarios son aportados por el CEIP. Los docentes de Inglés pertenecen al Consejo de Educación Secundaria (CES), y su remuneración es brindada por este desconcentrado. Los docentes de Tecnología e Informática pertenecen al CETP y reciben sus salarios mediante dicho desconcentrado. Asimismo, MEMFOD al principio y PAEMFE después se hicieron cargo del apoyo y la asistencia académica a los maestros remunerando a los docentes a cargo de la formación en servicio de los maestros y financiando los costos de logística de dicha formación.

En otro orden, es importante destacar la proporción de jóvenes (siete de cada 10) que continúa sus estudios una vez que ha egresado de noveno grado en la escuela rural. Estos jóvenes perciben también como muy favorable la oportunidad de completar sus estudios de ciclo básico sin tener que alejarse de sus familias, y de hacerlo en un ambiente en el que se sienten muy cómodos tanto por el apoyo recibido por parte de los maestros como por la relación con sus compañeros (ANEP/MEMFOD, 2003g).

Por su parte, los directores son agentes clave en estas instituciones. Las organizan en toda su complejidad. Visualizan y siguen las trayectorias escolares y vitales de los estudiantes desde que ingresan en la escuela hasta que terminan el ciclo básico. Son profesionales, además, que continúan ejerciendo la labor docente. Esto les permite mantener una injerencia permanente en los asuntos pedagógicos y didácticos; son el nexo reconocido y respetado por la comunidad, administran y coordinan infinidad de actividades que hacen a la existencia y mantenimiento de la convivencia entre todos los actores institucionales. Desde este lugar estratégico, en general los directores tienen una actitud entusiasta y positiva, están motivados y son profundamente vocacionales. Se muestran involucrados y esperanzados en el destino educativo de sus estudiantes, a los que conocen y tratan de manera muy personalizada. Es más, se ven a sí mismos en un proceso de formación profesional que aspiran a perfeccionar.

En tanto, los maestros están altamente motivados y satisfechos con su trabajo de enseñar y con las condiciones en que lo realizan. Asimismo, los alumnos participan de este grado de satisfacción, lo que se traduce en una convivencia educativa y humana que asienta la interacción de enseñar y aprender. Los docentes demuestran altos grados de cooperación entre sí. Esto se evidencia en

los niveles de acuerdo y coordinación, así como en la existencia de fuertes vínculos de respeto y afectividad que revelan un sentido compartido del propósito del centro y de los objetivos de la experiencia educativa en la que participan y en la que se ven fuertemente comprometidos.

El número reducido de estudiantes y docentes contribuye, por un lado, a la creación de condiciones de convivencia muy apreciadas por los involucrados (los docentes no se quieren ir de la institución y los alumnos se sienten satisfechos de estar allí), y, por otro, favorece el grado de cercanía que opera en un doble sentido: los profesores no pueden eludir que se sepa la forma y el compromiso con que trabajan, y la atención a los estudiantes es mucho más personalizada; por consiguiente, más atinada.

Finalmente, coincidiendo con Amejeiras y Figarola (2006), en las escuelas de séptimo, octavo y noveno grados se advierten elevados niveles de satisfacción de los actores en relación con la calidad y tipo de actividades que allí se realizan. Asimismo, se percibe la convicción de profesores y estudiantes sobre la importancia de los aprendizajes para el futuro de estos jóvenes, las altas expectativas de los involucrados en relación con el aprendizaje y el fuerte sentido de pertenencia de los estudiantes y de los profesionales al centro educativo.

6. Bibliografía

AMEJEIRAS, M. y FIGAROLA, M.: *Estudio de caso sobre buenas prácticas en educación rural para el desarrollo sustentable. La Experiencia de Séptimo, Octavo y Noveno grado en Escuelas Rurales de Uruguay*, Montevideo: Programa Unesco-INRULED, 2006.

ANEP-CODICEN: *Bases para el diseño curricular de un programa post-escolar*, Montevideo: Mimeo, 1998.

ANEP/Grupo de trabajo sobre educación media rural: *Universalización de la educación media rural*, Montevideo: ANEP/Dirección Sectorial de Planificación Educativa, 2014.

ANEP/MEMFOD: *Equidad en el ciclo básico. La experiencia de 7.º, 8.º y 9.º años en las escuelas rurales con dificultades de acceso. Volumen uno: las necesidades educativas en el medio rural y la extensión del Ciclo Básico Plan 1996 bajo la modalidad de 7.º, 8.º y 9.º grados en las escuelas rurales* (cuadernos de trabajo - Estudios de evaluación de proyectos e innovaciones n.º 6, Montevideo: ANEP/MEMFOD, 2003a.

ANEP/MEMFOD: *Equidad en el ciclo básico. La experiencia de 7.º, 8.º y 9.º años en las escuelas rurales con dificultades de acceso. Volumen dos: La evaluación de aprendizajes como instrumento de diagnóstico de los logros educativos en 7.º, 8.º y 9.º grados en las escuelas rurales* (cuadernos de trabajo - Estudios de Evaluación de Proyectos e Innovaciones n.º 7), Montevideo: ANEP/MEMFOD, 2003b.

ANEP/MEMFOD: *Equidad en el ciclo básico. La experiencia de 7.º, 8.º y 9.º años en las escuelas rurales con dificultades de acceso. Volumen tres: Los aspectos extraeducativos que influyen en los aprendizajes de 7.º, 8.º y 9.º grados en las escuelas rurales* (cuadernos de trabajo - Estudios de Evaluación de Proyectos e Innovaciones n.º 8), Montevideo: ANEP/MEMFOD, 2003c.

ANEP/MEMFOD: *Análisis de la evaluación censal de aprendizajes a los novenos grados de las escuelas rurales en el año 2002. Lengua* (cuadernos de trabajo - Estudios de Evaluación de Proyectos e Innovaciones n.º 9), Montevideo: ANEP/MEMFOD, 2003d.

ANEP/MEMFOD: *Análisis de la evaluación censal de aprendizajes a los novenos grados de las escuelas rurales en el año 2002. Matemática* (cuadernos de trabajo - Estudios de Evaluación de Proyectos e Innovaciones n.º 10), Montevideo: ANEP/MEMFOD, 2003e.

ANEP/MEMFOD: *Análisis de la evaluación censal de aprendizajes a los novenos grados de las escuelas rurales en el año 2002. Ciencias de la Naturaleza* (cuadernos de trabajo - Estudios de Evaluación de Proyectos e Innovaciones n.º 11, Montevideo: ANEP/MEMFOD, 2003f.

ANEP/MEMFOD: *Estudio de seguimiento a estudiantes que cursaron el noveno grado rural en 2001. Cuadernos de trabajo - Estudios de Evaluación de Proyectos e Innovaciones n.º 12*, Montevideo: ANEP/MEMFOD, 2003g.

GUINOVART, B.; FIGAROLA, M.; GHELFI, G.; y otros: "Séptimos, octavos y novenos ante un nuevo paradigma tecnológico e institucional", en ANEP/Unesco: *El camino del Plan Ceibal*, Montevideo: Unesco, 2009.

MEMFOD: *Informe anual de actividades y resultados*, Montevideo: ANEP/BID, 2004.

MEMFOD: *Informe anual de actividades*, Montevideo: ANEP/BID, 2006.

MEMFOD: *Informe semestral de actividades*, Montevideo: ANEP/BID, 2007.

MEMFOD: *Informe anual de actividades*. Montevideo: ANEP/BID, 2008.

MEMFOD: *Informe anual de actividades*, Montevideo: ANEP/BID, 2009.

MEMFOD: *Informe anual de actividades*, Montevideo: ANEP/BID, 2010.

PAEMFE: *Informe de progreso semestral año 2011*, Montevideo: ANEP/BID, 2012.

PAEMFE: *Informe de progreso semestral año 2012*, Montevideo: ANEP/BID, 2013.

PAEMFE: *Informe de progreso semestral año 2013*, Montevideo: ANEP/BID, 2014.

PAEMFE: *Informe de progreso semestral año 2014*, Montevideo: ANEP/BID, 2015.

PAEMFE: *Informe de progreso semestral año 2015*, Montevideo: ANEP/BID, 2016.

PAEMFE: *Informe de progreso semestral año 2016*, Montevideo: ANEP/BID, 2017.

PAEMFE: *Informe de progreso semestral año 2017*, Montevideo: ANEP/BID, 2018.

Educación secundaria en el medio rural uruguayo

Dinámicas y experiencias de educación en el Uruguay profundo: Pueblo Lavalleja y Pueblo Sequeira

Beatriz Sendic¹⁷

1. Resumen

Este artículo presenta generalidades de los liceos rurales, su dinámica y funcionamiento. Por otro lado, evidencia diferencias y similitudes de dos liceos rurales integrados a sus comunidades en Pueblo Lavalleja y Pueblo Sequeira a través de la experiencia concreta de una docente que trabajó en ambos sitios.

2. Introducción

La educación rural en el Consejo de Educación Secundaria (CES) se desarrolla en dos tipos de instituciones: liceos rurales y centros educativos integrados (CEI). Los liceos rurales fueron creados en el año 1987 con el objetivo de posibilitar el acceso a los estudios de nivel secundario a un extenso número de estudiantes que egresaban de las escuelas rurales y no podían continuar con su proceso formativo. Los CEI se crearon en el año 1996 con el propósito de brindar la oportunidad de realizar el ciclo básico en zonas rurales donde el número de jóvenes era muy reducido y, por tanto, era complejo crear y sostener un liceo.

Ambas modalidades se enmarcan en el cumplimiento del principio de obligatoriedad de la educación, y postulan a la calidad y a la equivalencia de esta respecto a la proporcionada en los demás liceos de todo el Uruguay. En este sentido, representan una línea de política educativa orientada a amortiguar la diferencia de oportunidades y tendiente al logro de una ciudadanía plena para los habitantes del medio rural. Para ello, constituyen dispositivos que no solo facilitan el acceso y el egreso, sino que favorecen el desarrollo de aprendizajes y la adquisición de conocimientos con un grado de generalidad tal que permite a los estudiantes una adecuada inserción en diversos medios.

17. Beatriz Sendic es docente de Inglés (egresada en 1992). Ingresó a la ANEP en marzo de 1991. Es docente efectiva por concurso desde 1993. También se desempeñó como docente efectiva de Informática durante el período 2000-2010 (efectividad a término). Realizó y aprobó el curso de directores y el curso de inspectores del CES. Es efectiva por concurso desde el año 2009 (directores y subdirectores). Es máster en Educación por la Universidad ORT. Además, obtuvo en 2013 un premio de los Fondos Concursables del MEC y una Beca Fulbright SUSI 2010 (University of Illinois in Chicago).

3. Generalidades de los liceos rurales

En lo concerniente a la organización, gestión y administración, los liceos rurales son análogos a los liceos urbanos. Por su parte, los centros educativos integrados (CEI) —al alojarse en zonas más lejanas y aisladas— funcionan asociados a las escuelas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). De hecho, implementan los cursos en la escuela de la zona, y su director, salvo excepciones, es el mismo que el de la escuela. Los profesores de las asignaturas son funcionarios del Consejo de Educación Secundaria (CES).

El horario de trabajo de todas estas instituciones se adapta al contexto y, particularmente, a los horarios del transporte de cada zona. Por otra parte, a fin de facilitar las condiciones de aprendizaje, se proporciona en ellas un servicio de alimentación en un entorno organizado, con pautas de convivencia explícitas y consensuadas.

En relación con el diseño curricular, tanto en ciclo básico como en bachillerato, las dos propuestas desarrollan el Plan Reformulación 2006 del CES, organizado en asignaturas, al que se integran como innovación las Actividades Adaptadas al Medio (AAM). Estas actividades configuran un espacio curricular abierto que otorga posibilidades de contextualización y flexibilización a los centros educativos.

En el año 2018, son 19 los liceos rurales y cinco los CEI. La matrícula total es de 3736 estudiantes. Concurren a ciclo básico 2589 estudiantes, mientras que asisten a bachillerato 1147 jóvenes. Todas estas instituciones de educación rural del CES brindan los tres cursos de ciclo básico y, salvo el CEI Pueblo Gallinal de Paysandú, imparten el primero de bachillerato. A su vez, 11 de los liceos rurales ofrecen la oportunidad de cursar todo el bachillerato.

La siguiente tabla muestra la matrícula de la educación rural en secundaria por departamento y ciclo según la modalidad y curso.

Matrícula de estudiantes de educación rural del CES por departamento según modalidad, ciclo y curso											
Año 2018											
Departamento	Modalidad	Nombre del centro	Ciclo básico				Bachillerato				Total Cb y Bachillerato
			1°	2°	3°	Total	1.°	2.°	3.°	Total	
Artigas	Liceo rural	Baltasar Brum	73	73	80	226	32	39	24	95	321
	Liceo rural	Sequeira	45	34	24	103	29	12	16	57	160
	Liceo rural	Bernabé Rivera	14	16	20	50	13	18	15	46	96
	CEI	Javier de Viana	17	12	8	37	9	0	0	9	46
Cerro Largo	Liceo rural	Isidoro de Noblía	58	40	37	135	37	31	17	85	220
	Liceo rural	Tupambaé	20	28	21	69	21	0	0	21	90

Colonia	Liceo rural	Conchillas	24	18	19	61	15	8	10	33	94
Durazno	Liceo rural	La Paloma	35	25	11	71	18	0	0	18	89
Lavalleja	Liceo rural	Villa del Rosario	47	33	41	121	11	0	0	11	132
Paysandú	Liceo rural	Piedras Coloradas	31	25	29	85	22	0	0	22	107
	CEI	Pueblo Gal-linal	11	5	9	25	0	0	0	0	25
	Liceo rural	Chapicuy	23	19	18	60	11	11	10	32	92
	CEI	Lorenzo Geyres	20	30	24	74	17	0	0	17	91
	CEI	Pueblo Porvenir	38	33	19	90	20	15	0	35	125
Río Negro	CEI	Pueblo Greco	14	14	16	44	8	0	0	8	52
Rivera	Liceo rural	Cerro Pelado	46	30	38	114	20	0	0	20	134
	Liceo rural	Masoller	37	26	23	86	15	0	0	15	101
Salto	Liceo rural	Rincón de Valentín	61	69	47	177	37	23	21	81	258
	Liceo rural	San Antonio	88	64	69	221	75	34	37	146	367
	Liceo rural	Colonia Lavalleja	68	61	53	182	40	25	20	85	267
Tacuarembó	Liceo rural	Toscas de Caraguatá	74	99	85	258	84	46	39	169	427
	Liceo rural	Curtina	35	49	37	121	42	0	0	42	163
	Liceo rural	Achar	35	42	29	106	18	14	0	32	138
Treinta y Tres	Liceo rural	La Charqueada	26	21	26	73	28	20	20	68	141
Total			940	866	783	2589	622	296	229	1147	3736

Fuente: Elaboración propia en base a datos brindados por el Departamento de Estadísticas de la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa del CES, 2018.

4. Testimonio vivencial: experiencias en Pueblo Lavalleja y Pueblo Sequeira

El hecho de que me pidieran que escribiera sobre educación rural despertó en mí un torbellino de sentimientos y emociones encontradas. Y es que escribir implica abstraerse, hacer una pausa e intentar mirar desde afuera lo que hasta el momento ha sido meramente vivencial. Tener que plasmar algo en el papel implica mucho más que pararse y mirar hacia atrás: obliga a hacer un balance. Es, por ende, tremendamente movilizador.

Así fue que, mientras en el fuero interno fermentaban las emociones e ideas, hubo un largo período de parálisis creativa y cuestionamientos varios. ¿Desde dónde mirar? ¿Cómo plasmar vivencias tan intensas sin permitir el dominio de la emoción? ¿Cuál habría de ser el enfoque “adecuado”, “políticamente correcto” o esperado? Cual Penélope, tejí y destejé mil veces, en el plano imaginario, el artículo. El papel, sin embargo, continuaba impoluto.

Finalmente, mientras me aferraba a frases de autores que pudieran alumbrar el camino, se hizo fuerte la voz de Galeano: “Recordar es volver a pasar por el corazón”. Eso pretendo en estas líneas: dejar que sea el corazón quien guíe y ver hacia dónde nos lleva.

Comencemos, entonces, por el principio. En más de 20 años de docencia y siete en cargos de gestión, nunca me había planteado la idea de trabajar fuera de la ciudad. En 2013, sin embargo, se presentó la oportunidad de salir de la zona de confort y tomar la dirección de un liceo rural. Tras una serie de cuestionamientos, eso hice. Los colegas que habían pasado por la experiencia de trabajar en centros educativos de esas características lo recomendaban enfáticamente. Aún algo reticente, decidí intentarlo.

Así, llegué un día de marzo al liceo rural de Pueblo Lavalleja, en el departamento de Salto. Estaba a kilómetros de mi ciudad natal y en un departamento que no era el mío..., pero me enamoré de inmediato. El predio liceal era pequeño y definitivamente no había sido pensado con fines educativos. La comunidad había aunado esfuerzos y Mevir había cedido su salón comunal en pro del bienestar de los adolescentes de la zona. Alrededor de ese local había cinco bloques de aulas prefabricadas y un set de baños de las mismas características. Los vecinos y funcionarios que me recibieron tenían una calidez inmensa, y la esperanza y anhelos que depositaban en ese liceo se percibían a flor de piel. Aún no había conocido a los estudiantes, pues las clases comenzaban días después, pero inmediatamente sentí que ese era mi lugar.

Llegué a Pueblo Lavalleja a un año de la mutación de Centro de Estudios Integrados (CEI) a liceo rural. La escuela y el liceo aún estaban redescubriendo su identidad, pero la ruptura mayor ya se había dado.

Al día siguiente de la toma de posesión descubrí que el ómnibus que me trasladaba a esa localidad ya no ingresaba al pueblo y me dejaría a 7 kilómetros del liceo. La frecuencia posterior llegaba más de una hora después de comenzado el turno, por lo que no constituía una opción real. Los docentes que venían de Salto no tenían ese problema porque contaban con otro servicio de ómnibus, pero para quien —como yo— concurría desde el departamento de Artigas, las cosas estaban planteadas así. Algunos vecinos y una docente de la localidad ofrecieron ir a buscarme a la ruta, pero no podían hacerlo todos los días, por lo que se hacía necesario buscar una alternativa viable.

Así fue que desempolvé una vieja bicicleta de hierro que hacía dos décadas que guardaba en un galpón. La cargaba en la bodega del ómnibus a las seis de la mañana, y una vez llegado al empalme de Pueblo Lavalleja hacíamos juntas los 7 kilómetros restantes. Significaba un esfuerzo físico al que no estaba acostumbrada, pero nunca me había sentido tan feliz. En ese entonces había conocido a los estudiantes y sabía el sacrificio que significaba para muchos de ellos llegar hasta el liceo. Alrededor de un 50 % del estudiantado concurría de pueblos de la zona (en un radio de hasta 60 kilómetros) y recorría diariamente dos largas horas por un camino pedregoso y polvoriento en un ómnibus sin calefacción ni comodidad alguna. De ellos, muchos hacían kilómetros caminando en la oscuridad a campo traviesa para llegar al punto de subida al ómnibus. Sin embargo, llegaban al liceo con una alegría y una fuerza contagiantes. Esos 7 kilómetros me hacían sentir más cercana a ellos, y un poco más merecedora de compartir esa experiencia.

Estuve tres intensos y hermosos años en Pueblo Lavalleja. Las vivencias fueron muchas, y aprendí a amar a ese pueblo y a esa gente. Mirándolo desde la distancia, reconozco que esos estudiantes y esa comunidad tan proactiva y cálida me enseñaron mucho más de lo que imaginan; mucho más incluso de lo que haya podido brindarles. Su espíritu de lucha y el deseo de superación son admirables. Tienen una energía que conquista y contagia. Aunque suene a cliché, parte de mí quedó, al partir, en Pueblo Lavalleja, y mucho de ese pueblo seguirá conmigo mientras viva.

La vida volvió a ponerme en una encrucijada: finalizado el período mínimo de mi efectividad tuve la oportunidad de trasladarme a otra comunidad rural más cercana a mi ciudad. Aún con el dolor que significa una ruptura, decidí salir una vez más de la zona de confort y abrazar la causa de otro liceo rural: el de Pueblo Sequeira (departamento de Artigas). Es así que hoy, transitando el segundo año en esa localidad, puedo intentar abstraerme un poco y analizar la experiencia en liceos de estas características. No pretendo aquí hacer ningún estudio formal, sino simplemente interpretar la realidad a partir de mi percepción y mis vivencias.

En todo este tiempo de tejer y destejer mentalmente mi relato, se presentó la necesidad de hacer un paralelo entre ambas comunidades y sus características. Así, pude reconocer características comunes entre ellas que luego, en diálogo con colegas de otras localidades rurales, pude inferir que podrían describirse como comunes a los entornos de educación rural.

Si posamos la mirada en los docentes, es posible reconocer características comunes en ambos centros. Presumiblemente respondiendo a la realidad de la formación docente actual, un alto porcentaje de ellos está constituido por jóvenes que están culminando o acaban de culminar su ciclo en los centros de formación en educación. Trabajar en liceos rurales constituye, para muchos de ellos, la posibilidad de su primera experiencia laboral. Para otros con similares características es la oportunidad de concentrar horas y cubrir su unidad docente en un único centro. Un pequeño porcentaje se radica en la zona, por lo que su permanencia en el centro es más estable y su sentido de pertenencia es más arraigado. El porcentaje restante está constituido por docentes sin titulación y/o que por diversos factores no han logrado la efectividad, por lo que no acceden a tomar horas en los liceos urbanos.

Con ese universo tan disímil, es necesario desarrollar estrategias variadas para construir una visión compartida que apunte a lograr objetivos comunes y a establecer acuerdos tanto de convivencia como de expectativas de logro. A su vez, los espacios de reflexión, evaluación y retroalimentación se vuelven vitales para la construcción conjunta del sentido de pertenencia, la identidad y el compromiso.

En este sentido, creo relevante mencionar una de las estrategias utilizadas con el objetivo de crear lazos, construir vínculos de confianza y visión compartida. A comienzos de mi segundo año en Pueblo Lavalleja, planificamos, en complicidad con estudiantes y padres, una jornada diferente. Así fue que los docentes llegaron al empalme que unía la ruta a la entrada del pueblo el primer día de clases y —sin previo aviso— se encontraron con los estudiantes que los esperaban con carteles en los que se leía: “Bienvenidos. Hoy les enseñamos nosotros”.

Aún sin entender lo que sucedía, fueron conducidos a un predio cercano al liceo, donde los esperaban una serie de actividades: paseo en sulky, ensillado y desensillado de caballos, conducción de tractor, paseo a caballo... en fin, prácticas rurales que obligaban a aquellos que provenían de un entorno urbano a ponerse en situaciones inesperadas de aprendizaje experiencial. El “educador-educando” y el “educando-educador” de Freire se hicieron presentes de forma lúdica y sorpresiva. Los jóvenes estaban realizados; los docentes..., sorprendidos y embebiéndose sin pensar del perfume de una cultura hasta entonces desconocida.

Ese inusual comienzo marcó la línea de un año de trabajo en el que la empatía, la construcción conjunta de pertenencia y compromiso se hicieron sentir. En una jornada posterior, los docentes tuvieron la oportunidad de recorrer el polvoriento y largo camino hasta los pueblos de los estudiantes que se radicaban en los puntos más distantes al centro educativo. Así, la mirada de estos hacia sus estudiantes se volvió más empática y humana. Los jóvenes, a su vez, vieron valoradas sus raíces, su identidad, su cultura.

En lo que a esta se refiere, debemos destacar que si bien Pueblo Lavalleja y Pueblo Sequeira se ubican en departamentos diferentes, comparten una amplia serie de características. Los escasos 24 kilómetros que los separan no son suficientes para crear barreras identitarias, más aún teniendo en cuenta que alrededor del 25 % del estudiantado del liceo de pueblo Sequeira manifiesta tener relaciones de parentesco con familias de Pueblo Lavalleja. A su vez, la casi totalidad de la población estudiantil conoce y se relaciona con frecuencia con jóvenes de la comunidad cercana. Los eventos sociales y deportivos posibilitan contacto fluido entre ellos. Por todo eso, ambas comunidades poseen características similares: son comunidades proactivas que **sueñan, luchan y logran**. Se organizan en comisiones de trabajo y participan activamente de las decisiones e iniciativas de mejora de las condiciones de vida de sus habitantes.

En Sequeira, la radio comunitaria Impacto FM (106.9) —ubicada en el local anexo al salón comunal de Mevir— es uno de los muchos logros de las comisiones de vecinos. Con equipamiento de última generación, obtenido a través de la presentación de un proyecto social, brinda un amplio servicio a la comunidad. Además, su ubicación geográfica le permite trascender los límites del departamento de Artigas y atender a las necesidades informativas y de entretenimiento de una vasta zona rural. Con una programación variada, esta valiosa herramienta de comunicación brinda servicio a vecinos, centros educativos y demás instituciones de la zona. La presencia de los jóvenes y, puntualmente, el espacio semanal del liceo le dan una impronta propia y permiten un valioso trabajo social y educativo. Administrada por una fuerte comisión vecinal, Impulso FM es un referente cultural importante.

El trabajo de las distintas comisiones vecinales, a su vez, permitió que en Pueblo Sequeira se contara —entre otras organizaciones— con un centro CAIF de atención a la primera infancia, la radio comunitaria ya mencionada, un club deportivo (Talitas Fútbol Club), una policlínica, un salón comunal y un moderno liceo en construcción. Este último posee características únicas en la región: energía renovable, siete aulas de 60 m², dos canchas para la práctica de deportes (una externa y otra interna), un novedoso sistema de reaprovechamiento del agua de lluvia, un am-

plio y moderno laboratorio de física y química, así como instalaciones administrativas, cocina, baños y sistemas de acceso que facilitan el tránsito de estudiantes y visitantes con discapacidad motriz... En fin, una infraestructura gigantesca que supera incluso la de los centros educativos de la zona urbana.

Este increíble logro, producto de la lucha de una comunidad que no permite que sus circunstancias definan su destino, es un elemento que empodera, eleva la autoestima... dignifica. Desde el predio actual, los estudiantes, padres, docentes y vecinos ven materializarse día a día lo que otra fuera el sueño compartido de muchos. ¡Cuánta pasión, cuánta lucha, cuánta esperanza carga consigo esa estructura de metal y cemento! ¡Cuánta responsabilidad para nosotros, educadores!

Teniendo en cuenta esto, el proyecto de centro del liceo rural de Pueblo Sequeira que comenzó a construirse este año se denomina Raíces y Alas. El origen del nombre tiene relación con una frase cuyo autor desconozco que dice que a los jóvenes hay que brindarles dos cosas: raíces para que sepan de donde vienen y alas para permitirse volar en pos de sus sueños.

En un momento histórico para nuestro centro educativo en el que está teniendo lugar una ruptura entre la escuela-liceo o el liceo-escuela que nuestros jóvenes conocen; trabajar con la identidad es un factor fundamental. Fortalecerla y cultivar el orgullo por sus tradiciones y el sentido de pertenencia se vuelve imprescindible. Para ello, se realizan —entre otros— actividades de celebración de las tradiciones rurales; talleres sobre cultura e identidad en coordinación con el INJU; investigaciones sobre el origen de la escuela y el liceo rural en nuestro país y la exposición a la comunidad de sus resultados; talleres de manejo de ovinos y sobre huertas orgánicas en coordinación con la Intendencia de Artigas, y charlas sobre distintos temas de interés para la comunidad.

A su vez, se trabaja fuertemente en la participación estudiantil con la ayuda de la psicóloga del centro, de docentes referentes en trayectorias y articuladores de compromiso educativo. En ese sentido, se realizan reuniones periódicas y se consulta a los estudiantes sobre diferentes cuestiones relacionadas con sus intereses o con las actividades extracurriculares organizadas en y desde el centro. Se llevan a cabo talleres para tratar la participación responsable y la responsabilidad de participar. La presencia de la referente en sexualidad y la existencia de espacios de Actividades Adaptadas al Medio que trabajan con proyectos de corte social también se vuelven importantes para trabajar conceptos como *identidad*, *diversidad* e *inclusión real*. La idea es aprender juntos a respetar la singularidad de cada uno y a ver la diversidad como una riqueza, más allá de las dificultades que eso pueda significar.

En lo que a identidad y participación responsable se refiere, es necesario destacar el valioso espacio con que cuentan los estudiantes en la radio comunitaria. Un proyecto de Actividades Adaptadas al Medio, que se lleva a cabo desde 2017, posibilita que los jóvenes tengan acceso a este valioso medio de comunicación y hagan oír su voz. En ese espacio, los estudiantes han interactuado con jóvenes de otras instituciones educativas en distintos puntos del país con proyectos similares, han realizado entrevistas a personalidades de renombre en el área de la educación, y han interactuado con referentes de instituciones varias que —en su tarea— visitan el pueblo. Es este un espacio que empodera e impacta directamente en la autoestima. A su vez, varios de estos jóvenes han descubierto, a través de esta experiencia, su natural talento para la comunicación oral. Algunos de ellos, incluso, ya tienen un espacio en programas de radio que dirigen.

En atención a la diversidad, a su vez, se trabaja fuertemente en instancias de reflexión conjunta entre la dirección, docentes y referentes, quienes, con apoyo de la psicóloga del centro, acuerdan estrategias de intervención en casos de estudiantes con necesidades educativas especiales.

A partir de este año la institución cuenta, además, con horas de tutoría de distintas asignaturas: Matemática, Inglés, Geografía, Física/Ciencias Físicas e Idioma Español. Estas se cumplen a contrurno y tienen una carga horaria de tres horas semanales.

Asimismo, se comienzan a trabajar las “alas” a las que refiere el proyecto de centro. Explorar y descubrir posibles talentos y ampliar las expectativas de futuro constituyen los primeros pasos en ese sentido.

5. Análisis de la experiencia

Variable	Localidad	
	Colonia Lavalleja	Sequeira
Instalaciones del liceo	El liceo ocupa un predio que pertenece a Mevir; por ende, no fue pensado para albergar un centro de estudios. Cuenta con una estructura de material en la que funciona la dirección, la administración liceal, la biblioteca, la sala de profesores y un grupo de estudiantes. Además tiene 10 aulas prefabricadas y dos juegos de baños (también en estructuras prefabricadas).	Hasta fines de 2018, el liceo comparte predio con la escuela rural n.º 28. Sus instalaciones incluyen cinco aulas de material, una biblioteca, tres aulas prefabricadas (una de ellas utilizada como dirección, secretaría, administración y sala de profesores) y dos juegos de baño (de material). Se está finalizando la construcción de un moderno edificio. Se prevé que esta obra se culmine a fines del año en curso.
Forma de acceso de los estudiantes al centro educativo	Un alto porcentaje de estudiantes (46 %) se trasladan en ómnibus para llegar al centro de estudio. De estos, aproximadamente un 60 % viaja alrededor de dos horas.	El 20 % de los estudiantes se trasladan en ómnibus desde zonas cercanas (alrededor de 20 minutos de viaje).
Ocupación de los padres ¹⁸	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajadores rurales • Empleados públicos (municipio, UTE, OSE, Ministerio del Interior, docentes...) • Pequeños comerciantes • Empleados zafrales • Desocupados 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajadores rurales • Empleados públicos (UTE, OSE, Ministerio del Interior, docentes...) • Pequeños comerciantes • Empleados zafrales • Desocupados

18. No se cuenta con datos fehacientes, pero están ordenados de mayor a menor. La amplia mayoría son trabajadores rurales.

<p>Servicio de comedor para los estudiantes del centro</p>	<p>La totalidad de los estudiantes cuenta con el servicio; para usarlo deben concurrir a una escuela de la localidad que se encuentra a dos cuadras del centro educativo.</p> <p>Este servicio cubre el almuerzo de los jóvenes, no así su desayuno.</p>	<p>La totalidad de los estudiantes cuenta con servicio en la escuela n.º 28.</p> <p>Este servicio incluye desayuno y almuerzo.</p> <p>(Se recibe una partida periódica de INDA que incluye leche en polvo, azúcar, dulce de membrillo, entre otros elementos para la Copa de Leche).</p>
<p>Interrupción temporal de asistencia a clase para realizar trabajos zafrales</p>	<p>Sucede que varios estudiantes dejan de asistir a clase para trabajar en actividades como la esquila, plantación de arándanos, etcétera.</p>	<p>Sucede que varios estudiantes dejan de asistir a clase para trabajar en actividades como la esquila, plantación de arándanos, etcétera.</p>
<p>Dificultades específicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En períodos de lluvias intensas, crecen los pasos de acceso y los jóvenes que viajan desde las distintas localidades ven interrumpida su posibilidad de acceso a la institución. • En ocasiones, las lluvias copiosas derivan en la interrupción del servicio de energía eléctrica. • La conectividad se ve afectada por las inclemencias del tiempo y por algunos problemas en intensidad de la señal. 	<ul style="list-style-type: none"> • En períodos de lluvias intensas, algunos jóvenes (15 %) tienen dificultades para acceder al liceo porque crecen los pasos. • Frecuentemente, a consecuencia de las lluvias se interrumpe el servicio de energía eléctrica, lo que deriva en la falta de agua potable, puesto que la bomba de agua del pueblo funciona con energía eléctrica. • La conectividad se ve afectada por diversos factores que provocan oscilaciones en la intensidad de la señal. En repetidas ocasiones se interrumpe el funcionamiento de los servicios celulares y la señal de wifi.
	<ul style="list-style-type: none"> • Se cuenta con un equipo multidisciplinario integrado por una psicóloga y una trabajadora social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde abril de 2018, se cuenta con una psicóloga.
<p>Acción de Mevir</p>	<p>Hay cuatro planes de viviendas a la fecha.</p>	<p>Hay dos planes de viviendas a la fecha (55 familias).</p>

Situaciones en común:

- a) Una vez al año, ambas instituciones y las distintas comisiones de vecinos organizan una fiesta de celebración de las tradiciones rurales. Esta atrae hacia ambas localidades a un amplio número de visitantes de zonas aledañas.
- b) Dada la reciente creación de grupos de bachillerato en ambos centros de estudio, estos jóvenes son las primeras generaciones que tienen la posibilidad de culminar estudios secundarios en su lugar de origen. En la mayoría de los casos (no se cuenta con datos específicos al respecto, pero por entrevistas con las familias se estima que superan el 85 %), las madres tienen primaria completa o incompleta. En contados casos, tienen secundaria incompleta, y las que han logrado culminar sus estudios secundarios y/o son profesionales constituyen una excepción.
- c) La presencia de Mevir en las localidades posibilitó que —en los planes existentes a la fecha— un número considerable de familias accediera a mejorar contundentemente su situación habitacional.
- d) En ambas localidades, se constatan núcleos de vecinos que trabajan fuertemente en pro de la comunidad.
- e) La presencia del equipo multidisciplinario/psicóloga con fuerte carga horaria en el centro es una fortaleza que representa una excepción, puesto que la mayoría de los centros educativos no cuentan con personal de estas características.

6. Lecciones aprendidas

Volviendo al comienzo, y releendo y repensando este relato, confirmo mi intuición inicial: es imposible —al menos para mí— narrar esta experiencia sin que el corazón hable más fuerte. Otrora en Lavalleja, hoy en Sequeira, convivir con estas comunidades que son ejemplo de tesón y lucha moviliza profundamente. Los jóvenes, razón y sentido de nuestra labor, poseen una frescura, una naturalidad, una sana curiosidad y una simplicidad que conquistan. Para ellos el liceo es un referente importante. Como muestra de esto, abrazan y hacen suya cada propuesta, cada actividad, cada oportunidad. Los docentes y funcionarios no se quedan atrás. Participan activamente, proponen, abrazan cada causa.

El deseo de los estudiantes de permanecer en el centro nos llena de orgullo. Los días en que —a contraturno— tienen clases de Educación Física, están en el liceo desde mucho antes del horario estipulado, o simplemente se van quedando tras la finalización del turno. Al compartir el ómnibus con sus docentes, así como los espacios en el comedor y en los patios, la relación se vuelve estrecha y de franca confianza.

Tal como vaticinaban las colegas con experiencia en centros de estas características, tener la oportunidad de trabajar en un liceo rural impacta fuertemente. Es una experiencia que transforma y redimensiona la actitud ante la vida. El espíritu de resiliencia, la no conformidad con los supuestos designios de las circunstancias y la capacidad de soñar de estos jóvenes y de estas comunidades conmueven y contagian. Sus raíces están bien arraigadas, sus alas... esperan ansiosas la oportunidad de ser desplegadas.

Darle un cierre a este relato no es fácil. ¡Aún parece quedar tanto por decir! Entonces –cual Galeano al comienzo– se hacen sentir fuerte las palabras de Benedetti:

Me gusta la gente que vibra, que no hay que empujarla, que no hay que decirle que haga las cosas, sino que sabe lo que hay que hacer y que lo hace. La gente que cultiva sus sueños hasta que esos sueños se apoderan de su propia realidad... Me gusta la gente que con su energía contagia... que no desfallece cuando de alcanzar objetivos e ideas se trata. Con gente como esa, me comprometo para lo que sea...

7. Bibliografía

ANEP/MEMFOD: *Equidad en el ciclo básico. La experiencia de 7.º, 8.º y 9.º años en las escuelas rurales con dificultades de acceso. Volumen uno: las necesidades educativas en el medio rural y la extensión del Ciclo Básico Plan 1996 bajo la modalidad de 7.º, 8.º y 9.º grados en las escuelas rurales* (cuadernos de trabajo - Estudios de evaluación de proyectos e innovaciones n.º 6, Montevideo: ANEP/MEMFOD, 2003a.

PAEMFE: *Informe de progreso semestral año 2014*, Montevideo: ANEP/BID, 2015.

PAEMFE: *Informe de progreso semestral año 2015*, Montevideo: ANEP/BID, 2016.

TERIGI, F. Z.: *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* (tesis de maestría), Buenos Aires: FLACSO Argentina, 2009 (disponible en <http://flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266>).

Oportunidades de Educación formal en Agro

CETP-UTU Programa Agrario

Susana Lerena¹⁹

Clara Villalba²⁰

1. Antecedentes históricos de CETP-UTU

1.1. Período colonial e independencia

En el último cuarto de siglo XIX se produjeron cambios trascendentes en las estructuras económicas, sociales y culturales, durante el gobierno del Coronel Lorenzo Latorre (1876-1880), quién inició un proceso de modernización.

En ese marco general nace la Escuela de Artes y Oficios en los talleres de la Maestranza del Parque Nacional (o Parque Viejo) de la ciudad de Mayor José Sosa, sin mediar un acto administrativo fundacional. El Parque Viejo estaba ubicado en un amplio terreno delimitado por la calle Del Carmen (actual Víctor Haedo), un camino angosto al que los vecinos llamaban “de los 33”, que actualmente corresponde a la calle República, y llegaba casi hasta el Camino de la Unión (actual avenida 18 de Julio). El parque utilizaba unas modestas instalaciones del antiguo Cuartel de MORALES; allí funcionaban oficinas administrativas y talleres de Maestranza.

También se estableció, en ese año, una escuela de artes y oficios para menores que recogía la policía, acusados de delitos menores y de falta de inserción laboral. Se les enseñaba lectura, escritura, aritmética y música a todos los que tenían vocación para ello, además de los oficios de herrero, carpintero, talabartero y zapatero, según el Archivo General del Capitán de Navío Carlos A. Olivieri.

En 1887 la escuela deja de pertenecer al Ministerio de Guerra y Marina, en cuya órbita se encontraba desde su origen, y pasa a depender del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública.

19. Susana Lerena Ruétalo se graduó como Ing. Agrónoma en Facultad de Agronomía - Udelar y como Profesora Técnica en INET. Trabajó como docente por cuatro años (1987-1991) en escuelas técnicas del CETP-UTU, CES e institutos privados. Se desempeñó durante ocho años (1991-1999) como PANS; 12 años (1999-2011) como directora efectiva en la Escuela Agraria de Montes del CETP-UTU; y 2 años (2011-2012) como inspectora regional del CETP-UTU en los departamentos de Cerro Largo y Treinta y Tres. Actualmente mantiene el cargo de inspectora regional, pero desempeñándose como directora del Programa de Educación para el Agro del CETP-UTU.

20. Clara Villalba Clavijo se graduó como ingeniera agrónoma en Facultad de Agronomía - Udelar y como profesora técnica en Ciencias Agrarias en INET. Trabajó en varias organizaciones no gubernamentales y escuelas agrarias de CETP-UTU. Fue docente 11 años en el Ciclo Introducción a la Realidad Agropecuaria de Facultad de Agronomía y ocho años en el Proyecto Flor de Ceibo de Udelar. Actualmente se desempeña como especialista en desarrollo rural y territorial del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).

1.2. Creación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios

El 26 de abril se le agregó la palabra *nacional* a su nombre, que desde entonces y hasta 1916 será Escuela Nacional de Artes y Oficios.

En 1889, la escuela, aún con dificultades, presentó con éxito trabajos de los alumnos a la Exposición Internacional de París, realizada con motivo de la inauguración de la Torre Eiffel. El mismo año, la Institución queda bajo la égida de la Comisión Nacional de Caridad y Beneficencia Pública²¹ y en 1890 se produce su traslado al edificio actual que funciona como sede central del Centro de Educación Técnico Profesional (CETP).

En 1910 el doctor Pedro Figari ingresó al Consejo Directivo de la escuela, pero se retiró pronto a causa de serias discrepancias con el director James Thomas Cadilhac.

Finalmente, volvió a ella el 15 de julio de 1915, pero esta vez para introducir y promover reformas sustanciales. Su postura filosófica con respecto a la unidad conceptual del arte y el trabajo lo llevaron a grandes emprendimientos que no fueron comprendidos por sus contemporáneos.

Por efecto de la Ley de Enseñanza Industrial del 12 de julio de 1916, finalizó el primer ciclo de la educación técnica en el país.

1.3. La enseñanza industrial

Siendo la Escuela Nacional de Artes y Oficios a quien le competía la tarea educativa sobre la producción e industria nacional, se produjeron en ella importantes cambios a partir de la sanción de la Ley de Enseñanza Industrial, mediante la cual se creó el Consejo Superior de la Enseñanza Industrial.

Desde 1916 hasta 1942, jurídicamente hubo dos etapas de la escuela: i) Consejo Superior de la Enseñanza Industrial²² (1916 - 1934) y ii) la Dirección General de la Enseñanza Industrial (1934 - 1942) bajo la denominación generalizada de Enseñanza Industrial, ya que se mantuvieron, a lo largo de esos años, líneas políticas bien definidas en las orientaciones de la Institución.

La Enseñanza Industrial es el primer eslabón del pensamiento y la acción del Dr. José F. Arias.

Desde 1916 quedó suprimido el sistema de internados. En 1917 comenzaron a dictarse cursos para la mujer y se descentralizó la enseñanza lentamente pero de forma continua, abriéndose escuelas industriales en los barrios de Montevideo y en las ciudades y pueblos del interior.

1.4. Escuelas agrario-industriales

Se instalaron escuelas agrario-industriales que cubrieron casi todos los rubros de la producción agropecuaria nacional, acompañados generalmente de procesos industriales que alcanzaron pro-

21. ENAYO.

22. El primer director de este consejo fue el doctor Pedro Figari, quien ya se había desempeñado en carácter interino hasta 1917 (como director de la ENAYO).

ductos finales altamente calificados, y que fomentaron también el cooperativismo, sobre todo en el área lechera. Se abrieron cursos nocturnos para obreros y aprendices. Además, la enseñanza de las artes quedó en manos de prestigiosos maestros.

La Institución buscó afanosamente actuar en contacto directo con la industria y el agro, ampliando el número de representantes en el consejo, que de acuerdo a una ley presentada en Cámara por el doctor Arias, y promulgada en 1919, quedó integrado por miembros delegados del gobierno, de enseñanza primaria y normal, de la Facultad de Ingeniería, de Arquitectura, de Agronomía, delegados de los industriales, del personal docente de la institución, de la Dirección de Agronomía, de los profesionales egresados de la escuelas industriales y de los demás obreros.

El Consejo Superior de la Enseñanza Industrial contaba con 4708 estudiantes en 1932, y al año siguiente con 5917 distribuidos de la siguiente manera:

Escuela o tipo de curso	Número de estudiantes
Escuelas del interior	2356
Escuelas de Montevideo	3059
Cursos nocturnos	422
Cursos de telefonistas	80

Fuente: Clara Villalba, 2018.

La vastísima oferta educativa que ofrece la Dirección General de Enseñanza Industrial llegó a todas las regiones de la República. Las construcciones y ampliaciones de escuelas, y las adquisiciones de terrenos y campos que se efectuaron entre 1934 y 1942, hicieron realidad la extensión escolar. De ese modo, se concretó la fundación de una UTU.

1.5. Creación de la UTU

En 1942²³, se creó la UTU mediante un decreto ley del 9 de setiembre. La nueva institución buscó denodadamente perfeccionar y prestigiar la enseñanza técnica²⁴ en relación con el arte, el agro y la industria.

Esto le permitió actualizar y desarrollar las variadas enseñanzas a la velocidad que los nuevos tiempos exigían, sin trabas burocráticas, y dedicar todos los esfuerzos a buscar estar siempre un paso adelante no solo en los conocimientos técnico-científicos aplicables al agro y a la industria, sino también en la investigación, lo que la convirtió en el punto de referencia de productores rurales e industriales por casi un cuarto de siglo.

La UTU heredó de su antecesora, la Dirección General de la Enseñanza Industrial, un importante patrimonio inmobiliario, escuelas y cursos diseminados en todo el país.

23. Durante el gobierno del general Alfredo Baldomir.

24. Sobre todo el doctor José F. Arias. Ya en 1925, este había presentado ante el Consejo de Educación Nacional de Administración un proyecto de ley de creación de la Universidad del Trabajo que no prosperó, y repitió la iniciativa en 1931 corriendo con la misma suerte. El 23 de diciembre de 1942 se reglamentó el decreto ley del 9 de setiembre de 1942, y el 3 de febrero de 1943 se logró la autonomía, fundamental para la UTU.

Desde su inicio contó con la Escuela de Mecánica y Electrotecnia, la Escuela de Industrias de la Construcción, la Escuela de Industrias Femeninas, la Escuela de Artes Gráficas, la Escuela de Industrias Navales, la Escuela de Artes Plásticas, la Escuela de Plástica Decorativa y la Sección Comercio y Cálculo Mercantil (en el edificio central). También se impartían en distintos locales cursos complementarios nocturnos para obreros, y en el edificio central funcionaban un Museo Tecnológico y un Laboratorio de Exámenes Médico Pedagógico.

En el interior existían 16 escuelas agrario-industriales y tres en organización: cinco escuelas industriales, cinco escuelas especializadas y seis de cursos de industria femenina.

Progresivamente la gran industria nacional²⁵ comenzó a imponer la división de trabajo, y el obrero se convirtió en alguien capaz de resolver por sí mismo aquello que convenía a una tarea específica, aunque al ser dependiente de jefaturas y/o mandos medios no lograba implementar la resolución del problema.

El arquitecto Luis Nunes²⁶ captó rápidamente este problema social e intentó solucionarlo elaborando nuevos planes y programas de estudio, y apoyando decididamente a los egresados para que se transformasen en productores independientes, instalando sus propios talleres y trabajando sus propias tierras²⁷.

En 1960 ingresa a la dirección de la UTU el Ingeniero Luis Balparda Blengio, quien impulsó fuertemente la enseñanza agrario-industrial y comercial (cuyos egresados eran continuamente solicitados por el comercio y la industria).

A raíz de los problemas sociales y políticos que sufrió Uruguay a partir de 1967, se produjo un deterioro muy notorio en todos los niveles de la enseñanza nacional que afectó duramente a la UTU, que inició un proceso de desintegración y pronunciada caída de la calidad docente.

En 1973 ocurrió un golpe de Estado, y al año siguiente se instaló en la Institución un cuerpo interventor. En 1985 se reinstauró el régimen democrático y asumió un nuevo consejo presidido por el arquitecto José Amela en el ya constituido Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).

Desde 1985 a 2005 se sucedieron gobiernos que reconstruyeron lentamente los procesos democráticos y la presencia de la CETP-UTU en la escena educativa nacional.

1.6. Los últimos años

A partir de 2005 se inició una sucesión de gobiernos de izquierda que le dieron nuevamente relevancia a la UTU, y en especial a los cursos agrarios.

Según la *Memoria del quinquenio 2005-2009* (CETP-UTU, acta n.º 224 del 15 de abril de 2015),

25. En 1960 la UTU tenía un total de 66 escuelas, además de talleres y cursos en formación, y en 1962 llegó a las 95. El número de alumnos aumentaba a ritmo acelerado por la calidad de la enseñanza y la apertura de nuevas clases prácticas y teóricas. En 1942 hubo 10.400 inscriptos; en 1946, 12.588, y para 1962 llegaban a los 21.206.

26. Director de UTU en 1948.

27. En 1959 se puso en práctica un período exploratorio de 17 meses tendiente a que los alumnos pudieran descubrir sus reales aptitudes, por medio de la acción experimental, evitando así posteriores fracasos personales.

la educación técnica, tecnológica y profesional definida tradicionalmente como la formación y capacitación para el empleo y la producción, hoy debe asumir el desafío de articular ciencia y tecnología a fin de favorecer el desarrollo. En este marco el desarrollo es entendido, no solo como crecimiento económico, sino como crecimiento en la socialización del conocimiento y en la construcción de una sociedad de aprendizaje.

Se promueven así las innovaciones organizacionales como forma de impulsar la mejora del modelo técnico-administrativo con el horizonte de la autogestión para generar y gestionar propuestas consensuadas y adecuadas según los territorios. También se favorece la descentralización como proceso de transferencia de los espacios de toma de decisión a los jefes de las diversas áreas de la institución, y en particular a los de cada centro. Esto último implica el empoderamiento y la responsabilidad de los actores educativos.

Una de las innovaciones organizacionales paradigmáticas es la creación de los campus regionales de educación tecnológica, que tienen como propósito fundamental el desarrollo y fortalecimiento de la educación técnico-profesional y tecnológica en el marco de las políticas públicas y educativas acordadas.

Nivel 1			
Educación media básica			
Sigla utilizada	Significado de la sigla	Características de la oferta	Régimen del estudiantado
CBTA	Ciclo Básico Tecnológico Agrario en Alternancia.	Es 1.º, 2.º y 3.º de ciclo básico con énfasis tecnológico —que es lo que lo diferencia de secundaria— y un enfoque agrario —que lo diferencia con el ciclo básico de UTU—	Los estudiantes están de lunes a sábado al mediodía en la escuela. Pernoctan allí. Es exclusivo para estudiantes del medio rural. La semana de educación formal no presencial llevan tareas a los establecimientos de sus padres y se les da seguimiento, lo que permite un trabajo desde la escuela con la comunidad de productores familiares y asalariados rurales.
CBTR	Ciclo Básico Tecnológico Rural	Corresponde al tronco común, Taller de Tecnología y Taller Rural. El Taller de Tecnología ofrece clases (en aula) interdisciplinarias de construcción, arreglos, dinámica de uso, etcétera, respecto a las distintas tecnologías agropecuarias (maquinaria, invernáculo, etcétera). El Taller Agrario propone prácticas sobre actividades comunes de la producción agropecuaria.	Los estudiantes asisten de lunes a viernes de 9 a 17 horas con régimen de semi-internado, con derecho a desayuno, almuerzo y merienda. No es un régimen de alternancia. Es un ciclo extendido. También pueden ingresar estudiantes del medio urbano.

FPB	Formación Profesional Básica	<p>Se estructura en trayectos y módulos. Lo que diferencia el acceso a los distintos trayectos es el perfil de ingresos. Son independientes entre sí.</p> <p>El FPB tiene espacios integrados por más de una asignatura. Los docentes tienen un espacio de coordinación. Hay tres trayectos: trayecto 1: recibe a egresados de primaria solamente. Ofrece seis módulos (dos por año). Trayecto 2: recibe a aquellos estudiantes que aprobaron 1.º de secundaria o aprobaron dos módulos del trayecto 1. Trayecto 3: recibe a estudiantes con 2.º de secundaria aprobado o diferentes combinaciones de módulos según trayectos.</p>	<p>Los requisitos de ingreso para los estudiantes es haber culminado primaria o no haber concluido secundaria. El régimen es de lunes a viernes con alta carga en talleres (20 horas) con orientaciones específicas.</p> <p>Como los trayectos son independientes entre sí, se estudia caso a caso el ingreso de los estudiantes aunque existen pautas generales.</p>
<p>Nivel 2</p> <p>Educación media superior</p>			
EMP (*)	Educación Media Profesional	<p>Se ofrece en escuelas agrarias o anexos de escuelas técnicas. Son dos años. Ofrece gran variedad de orientaciones. Su característica fundamental es que es totalmente profesionalizante. Destinos de egreso: a) el mundo laboral o b) ingresar a 2.º de EMT (permite continuar en Bachillerato Profesional siempre que el estudiante realice la misma orientación que realizó en el EMP).</p>	<p>El requisito de ingreso es ciclo básico aprobado.</p>
BP	Bachillerato Profesional	<p>Se ingresa con EMP. Al egresar puede continuar en a) cualquier tecnicatura de UTU, b) el medio laboral o c) Fagro Regional Norte.</p>	

EMT	Educación Media Tecnológica	Son tres años. Es similar al bachillerato que ofrece secundaria. Se diferencia por tener orientación agraria sin especialización. En todo el territorio nacional es el mismo bachillerato, sin orientación definida. Al egresar, los estudiantes pueden continuar estudios en las tecnicaturas agrarias de CETP-UTU, UTEC, Udelar (Fagro, FVET, Facultad de Ciencias), Formación docente (IFD, CERP, INET).	
Nivel 3 Educación terciaria			
CTT	Cursos Técnicos Terciarios	Los estudiantes ingresan con EMT (agrarios o no), o BP, o secundaria. Los cursos son de dos años. Algunos son modulares, semestrales o anuales, dependiendo de la carrera. Hay varias orientaciones (agrícola-ganadera, forestal, industrial, etcétera). Hay tecnicaturas binacionales compartidas entre CETP-UTU y IFSUL en a) Arroz-Pasturas, que se dicta en Río Branco; b) Forestal y c) Control Ambiental, dictadas ambas en Rivera.	
	Tecnólogos	a) Dictado por CETP-UTU: Tecnólogo en Enología (duración: dos años). b) Dictado en forma conjunta con Udelar: b1) Tecnólogo Cárnico, b2) Tecnólogo de la Madera. c) Dictado con UTEC: Tecnólogo en Producción Lechera.	

Estos campus promueven la capacidad local de organización y gestión, y contribuyen a nuclear capacidades humanas asociadas a las áreas socioproductivas de cada territorio, aportando a la educación, la investigación aplicada y la extensión (CETP-UTU, acta n.º 224 del 15 de abril de 2015).

Para potenciar la implementación de los campus, el CODICEN resuelve la creación de un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE). Estas se basan en la acción de acompañamiento educativo de Ghouali (2007): "...Unirse con alguien para ir a dónde él va al mismo tiempo que él (...), definido como el proceso que dinamiza tres lógicas: la relacional, la espacial y la temporal". El acompañamiento desata una relación de intersubjetividad, supone una relación ética, de uno a uno, que se complementa en el marco de un grupo y del centro educativo.

El SPTE tiene cuatro líneas fundamentales de trabajo: a) inclusión educativa entendida en doble dimensión: generación de trayectorias de inclusión educativa y aquella que corresponde a la identificación y disponibilidad de formatos educativos formales y no formales adaptados a las características de la población que lo requiera según posibilidades locales y posibilitando recorridos que proyecten a la educación media; b) contribuir en la generación de estrategias de acompañamiento que permita a los jóvenes transitar trayectorias educativas continuas y completas; c) tránsito interciclos y d) articulación de la educación con el empleo, lo que incluye identificar a los estudiantes que trabajan (en forma permanente o sazonal) buscando la compatibilización de las trayectorias educativas con las laborales.

2. Cursos agrarios ofrecidos por CETP-UTU en la actualidad

El Programa Agrario fue creado en 1966. Desde 1973 hasta 1990 detuvo sus actividades. Actualmente ofrece los siguientes cursos atendiendo a la educación media básica, media superior y terciaria.

(*) El título de Bachiller puede obtenerse también si un estudiante hace EMP y luego BP. Se está trabajando con Udelar para que permitan su acceso a cursos universitarios. UTEC permite el ingreso.

Fuente: Clara Villalba, 2018.

3. Cursos agrarios en territorio

A continuación se muestra, a través del cuadro, la profusión y diversidad de cursos en territorio que ofrecen posibilidades de capacitación a adolescentes y jóvenes de todo el país. Dicha oferta está estructurada en campus.

Los campus son espacios territoriales creados con el objetivo de i) descentralizar las propuestas y oferta educativa —no así los aspectos financieros—, ii) facilitar que el estudiante realice trayectorias continuas y completas apostando a la educación media superior y terciaria, y iii) unificar la oferta educativa de educación media superior y terciaria. Cada campus —creado a partir de criterios del Congreso de Intendentes— tiene un director y dos inspectores regionales. El director de campus forma parte de la Junta de Directores de Programas de Educación y de Gestión. El

campus es una unidad del CETP-UTU compuesta por escuelas, escuelas superiores, institutos y polos. A continuación se ofrece información sobre los distintos campus y los centros educativos, los cursos y polos que los integran actualmente.²⁸

Campus Noreste: integrado por los departamentos de Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo

Centros educativos	Curso
Escuela Agraria Tacuarembó	EMT 1.º, 2.º y 3.º
Polo Tecnológico Tacuarembó	EMP - Conservación RRNN (2.º)
	CTT - Forestal (1 y 2)
	CTT - Forestal (3)
Escuela Técnica Tranqueras - Zanja Honda	CBTA (1.º, 2.º y 3.º)
Escuela Técnica Tranqueras - Masoller	EMT 1.º
Polo Educativo Rivera	CBTR (1, 2 y 3)
	FPB - vivero (1, 2, 3 y 4)
	EMP - Agroforestal
	EMT (1, 2 y 3)
	CTT - Control Ambiental
	CTT - Forestal Binacional
Escuela Agraria - Minas de Corrales	CBTA (1, 2, 3)
Minas de Corrales - Rincón de Pereira	FPB - Producción Granjera
Escuela Técnica Río Branco	EMT (1,2 y 3)
	CTT - SP Arroz y Pasturas (1,2, 3 y 4)
Escuela Técnica Río Branco - Santa Ana	CBTR (1, 2 y 3)
Escuela Agraria de Melo	CBTA (1, 2 y 3)
	EMT (1, 2 y 3)
	CTT - Producción Agrícola Ganadera (1 y 2)
Escuela Técnica Superior de Melo - escuela n.º 45 y escuela n.º 121	FPB - Producción Agropecuaria (escuela n.º 45)
	FPB - Vivero (escuela n.º 121) (2 y 3)

28. Se expone la oferta de cursos de los campus de 2018. Esta podrá cambiar en años subsiguientes.

Campus Este: integrado por los departamentos de Rocha, Maldonado, Treinta y Tres y Lavalleja

Centros educativos	Curso
Escuela Agraria Minas	CBTR (1, 2 y 3)
	FPB - Vivero (1 y 2 FM)
Escuela Agraria de Minas - Villa de Rosario	EMT (1, 2 y 3)
Escuela Agraria Pirarajá	EMP (1 y 2)
	BP (3.º)
Escuela Agraria Pirarajá - Cerro Pelado	CBTA (1, 2 y 3)
Escuela Agraria Gregorio Aznárez	CBTR (1, 2 y 3)
Escuela Agraria San Carlos	CBTR (1)
	FPB - Vivero (1 y 2)
	FPB - Producción Granjera (1, 2, 3 y 4)
	EMT (1, 2 y 3)
Escuela Agraria de Rocha	CBTR (1, 2 y 3)
	EMP - Producción Lechera (1 y 2)
Escuela Técnica Lascano	EMT (1, 2 y 3)
Escuela Agraria Santa Clara	CBTA (1, 2 y 3)
	CBTR (1 y 2)
	EMT (1 y 2)
Polo Educativo Tecnológico Arrayanes	EMP - Agroforestal (1 y 2)
	EMP - Conservación RRNN (1 y 2)
	BP - Guardaparque (1BX1)
Escuela Agraria Vergara	FPB - Producción Agropecuaria Sustentable (1 y 2 FM) y (3 y 4 FT)
	EMP - Arrocero (1 y 2)
	BP - Arrocero (3)
Escuela Técnica Treinta y Tres - Centro Juvenil San Martín	FPB - Vivero (1 y 2)
Escuela Técnica Treinta y Tres	EMT (1, 2 y 3)

Campus Centro: integrado por los departamentos de Florida, Flores, Durazno y San José

Centros educativos	Curso
Escuela Agraria Durazno	CBTA (1, 2 y 3)
	EMT (1, 2 y 3)
Escuela Agraria Durazno - escuela n.º 52	FPB - Producción Granjera (1 y 2 de FA) y (1 y 2 de FC)
Escuela Técnica Sarandí del Yí - Villa del Carmen	FPB - Vivero (3 y 4 FG)
Escuela Agraria de Libertad	EMP - Mecanización Agrícola (1 y 2)
	EMT (1, 2 y 3)
	BP - Mecanización Agroindustrial (3 BP)
Escuela Agraria Raigón	CBTA (1, 2 y 3)
	EMP - Producción Lechera (1 y 2)
	EMT (3)
Escuela Agraria La Carolina	CTT - Producción Agrícola Ganadera (1 y 2)
Escuela Agraria Trinidad	FPB - Producción Granjera (1, 2, 3 y 4)
	EMT (1, 2 y 3)
Escuela Superior de Florida - Reboledo	FPB - Producción Granjera (1 y 2)
Escuela Agraria Florida	EMT (1, 2 y 3)
Escuela Agraria Florida - Hogar de Varones	FPB - Producción Hortícola Intensiva (3 y 4)
	FPB - Vivero (1 y 2)
Escuela Agraria Sarandí Grande	CTT - Producción Agrícola Ganadera (1 y 2)

Campus Litoral Sur: integrado por los departamentos de Río Negro, Soriano y Colonia

Centros educativos	Cursos
Escuela Agraria de Rosario	CBTA (1, 2 y 3)
	CBTR (1 y 2)
	EMT (3)
Escuela Agraria Fray Bentos	CBTR (1 y 3)
	FPB - Producción Hortícola Intensiva (1 y 2)
	EMT (1)
Escuela Agraria La Concordia	CBTA (1, 2 y 3)
	EMT (1, 2 y 3)
Escuela Superior de Lechería Colonia Suiza	EMT (1 y 2)
	TECN - Manejo de Sistemas de Producción Lechera (1 y 2)
	CTT - Industrias Lácteas (TA 1, 3 y 5)
Escuela Técnica Tarariras - Paso de La Horqueta	EMT (1 y 2)
Escuela Técnica Young	EMT (1, 2 y 3)
Escuela Técnica Cardona	EMT (1, 2 y 3)
Escuela Técnica Cardona - Manuel Victoria	FPB - Producción Agropecuaria Sustentable (5 y 6 FB)

Campus Norte: integrado por los departamentos de Artigas, Salto y Paysandú

Centros educativos	Cursos
Escuela Agraria Artigas	CBTA (1, 2 y 3)
	EMT (1, 2 y 3)
Escuela Técnica Bella Unión	FPB - Vivero (1 y 2)
	EMT (1, 2 y 3)
Escuela Técnica De Bella Unión - Baltasar Brum (A)	EMT (1, 2 y 3)
Escuela Agraria de Guichón	CBTA (1, 2 y 3)
	EMP - Agrícola Ganadera (1 y 2)
	BP - Agrícola Ganadera (3)
	CTT - Forestal
Escuela Técnica Guichón	EMT (1, 2 y 3)
Escuela Agraria Lorenzo Geyres	EMT (1, 2 y 3)
ITS Paysandú	CTT - Producción Agrícola Ganadera (1 y 2)
Escuela Agraria Melchora Cuenca	CBTR (1, 2 y 3)
	FPB - Producción Granjera (1 y 2 FA y FB)
	EMT I (1, 2 y 3)
Escuela Agraria Melchora Cuenca - INAU Mides	FPB - Producción Granjera (5 y 6 FA)
Escuela Agraria Guaviyú	CBTA (1, 2 y 3)
Escuela Agraria Paso de los Carros	CBTR (1, 2 y 3)
Escuela Técnica Belén (A)	CBTR (1)
	EMT (1, 2 y 3)
Escuela Agraria de Salto	CBTA (1, 2 y 3)
	CBTR (1 y 2)
	EMP - Hortifruticultura (1 y 2)
	BP - Hortifruticultura (3)
Escuela Agraria de Salto - Carumbé	CBTA (1)
Escuela Agraria de Salto - Quintana	CBTR (3)
Escuela de Administración y Servicios de Salto	EMT (1, 2 y 3)
Escuela de Administración y Servicios de Salto - San Antonio	EMT (1, 2 y 3)

Campus Metropolitano: integrado por los departamentos de Canelones y Montevideo

Centros educativos	Cursos
Escuela Agraria Montes	CBTA (1, 2 Y 3)
	EMT (3)
Escuela Agraria Montevideo	EMT (1, 2 y 3)
Escuela Agraria Montevideo - Pagro	CBTR (1, 2 y 3)
Escuela Agraria Montevideo - escuela n.º 236	FPB - Hortícola Intensiva (3 y 2)
Programa Educación para el Agro - Rincón del Cerro	CBTR (1, 2 y 3)
Escuela Superior de Vitivinicultura	EMT (1, 2 y 3)
	Téc. Vitivinicultura (1 y 2)
	CTT - Enología (3ta) y Tesistas
Escuela Agraria San Ramón	EMP - Producción Lechera (1 y 2)
	EMT (2 y 3)
Escuela Agraria de San Ramón - Centro Agustín Ferreiro	CTT - Producción Agropecuaria Familiar (1 y 2)
Escuela Técnica Las Piedras	FPB - Hípica (1 y 2)

4. Síntesis

El Programa Agrario del Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) tiene una amplia diversidad de cursos técnicos tanto para educación media como terciaria con anclaje territorial en el Uruguay profundo, por lo que son polos educativos de referencia y nucleamiento de la comunidad rural.

Además, la estructuración en campus y polos tecnológicos ha organizado la oferta educativa facilitando la articulación entre los distintos sectores institucionales e interinstitucionales.

Muchos de los cursos agrarios se dictan en régimen de internado²⁹ en los centros educativos. La convivencia³⁰ en dicho régimen fomenta la pertenencia a la escuela y a la comunidad rural cercana.

29. En el internado se brinda hospedaje y alimentación (cuatro comidas diarias). El jefe del internado es la persona a cargo. Este se apoya en referentes masculinos y femeninos para ambas áreas de hospedaje, que en general están separadas física y materialmente.

30. Tipos de convivencia: régimen de internado de lunes a viernes (los estudiantes están el fin de semana en su hogar familiar); régimen de alternancia semanal (los estudiantes están una semana en el centro educativo y una semana en su hogar).

Por otra parte, el jefe de internado y los adscriptos/as, integrados a la convivencia con los estudiantes, van configurando la posibilidad de tutorarlos para disminuir la deserción y repetición. Los distintos tipos de convivencia también inciden en estos resultados.

5. Bibliografía

Actas del CETP-UTU y CODICEN.

CASTILLA, A. y LANDINI, M.: *Los jóvenes del campo y la ciudad: sus prácticas y trayectorias laborales* (convocatoria 2007), IISE, FACSÓ y UNSJ, 2008.

CASTRO, J.: *Del banco fijo a la mesa colectiva. Vieja y nueva educación*, Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, 2007.

GRAMSCI, A.: *Antología. Antonio Gramsci*. (comp. Manuel Sacristán), México: Siglo XXI, 2012.

PIÑEIRO, D.: "Población y trabajadores rurales en el contexto de transformaciones agrarias", en CLACSO: *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*, Buenos Aires: CLACSO, 2001.

PISTRAK, M.: *Fundamentos da Escola do trabalho*, San Pablo: Expressão Popular, 2002.

La educación que compartimos: una experiencia entre el campo y las ciudades

Facultad de Agronomía-UdelaR

Julio González³¹
Gustavo Marisquirena³²

31. Julio González Antúnez nació en 1965 en Treinta y Tres. Es ingeniero agrónomo por la Facultad de Agronomía de la Udelar. Es docente en la Facultad de Agronomía desde 1989 a la actualidad. Entre otras actividades de enseñanza, es coordinador en el Taller I desde 1989 a la actualidad, salvo 1991-1992. Fue responsable de la pasantía en la Estación Experimental Bernardo Rosengurtt desde 1998 a 2013. Es responsable del Taller I desde 2006 a la actualidad.

32. Gustavo Marisquirena nació en Montevideo. Es ingeniero agrónomo (por la Udelar) y diplomado en Educación Rural (por la Universidad de Pamplona, Colombia, 1999). Es magíster en Enseñanza Universitaria (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Sociales y Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar, Uruguay, 2016). Está cursando el doctorado en Ciencias de la Educación Superior (Universidad de La Habana, Cuba, 2015-actual). Es docente de la Facultad de Agronomía de la Udelar desde 1986. Actualmente es profesor agregado, director del Ciclo de Introducción a la Realidad Agropecuaria, profesor titular y director de la Unidad de Enseñanza. También es coordinador académico de los Programas Internacionales de Intercambio Estudiantil en la Facultad de Agronomía, y par evaluador regional de las carreras universitarias de Agronomía en el Sistema ARCU-SUR (Mercosur). Asimismo, es miembro (suplente) de la Asamblea del Claustro de la Facultad de Agronomía y de la Asamblea General del Claustro de la Udelar.

1. Introducción

El propósito central del presente ensayo es sintetizar los aspectos principales de una actividad de enseñanza universitaria — el Taller 1 — que ha constituido el núcleo del primer semestre de la carrera de Ingeniería Agronómica a lo largo de más de un cuarto de siglo. No ha sido, sin embargo — y en más de un sentido —, la misma actividad.

En el marco del Plan de Estudios 1989 de Facultad de Agronomía de la Udelar se definieron tres ciclos: Introducción a la Realidad Agropecuaria (CIRA), Formación Central Agronómica (CFCA) y Profundización y Síntesis (CPYS). El segundo de estos incluye tres subciclos: Recursos Naturales, Base Científica y Tecnológico Productivo.

El primer ciclo en particular tiene cinco objetivos generales a saber: 1) lograr que los estudiantes adquieran una visión global inicial de la realidad agropecuaria nacional; 2) introducir a los estudiantes en el uso del método científico como forma de acceder al conocimiento, fundamentando la importancia de la formación científica en la agronomía; 3) fomentar la capacidad creativa y el compromiso del estudiante con su propio proceso de aprendizaje; 4) que los estudiantes puedan afirmar su vocación accediendo, en una primera aproximación, a los roles de los ingenieros agrónomos, y 5) fomentar en los estudiantes el desarrollo de estas actitudes: solidaridad, cooperación, compromiso, responsabilidad, respeto, honestidad y honradez profesional.

La experiencia que constituye el foco de este relato fue definida como la materia central del primer ciclo de la carrera de ingeniería agronómica (CIRA) de Facultad de Agronomía de Udelar. En su diseño original, el ciclo incluía cuatro seminarios además del taller, ellos eran: Introducción a las Ciencias Sociales; Ecología Agraria; Métodos Cuantitativos y Uruguay Rural. El sexto componente entonces fue una pasantía de tres semanas que funcionaba como actividad introductoria global, en especial al taller. Más adelante se sumó un quinto seminario que se denominó Aproximación a la Vida Universitaria.

El taller en particular, como un nuevo y distinto espacio de enseñanza-aprendizaje, constituyó una de las innovaciones educativas de un plan de estudios que tuvo sus antecedentes inmediatos en las actividades realizadas en el período 1985-1988 en la propia institución y en actividades equivalentes de universidades de la región, sobre todo en Argentina. Los fundamentos del plan de estudios en general, de los talleres como propuesta educativa y del primer taller de la carrera estuvieron entonces en la génesis del cambio de plan de estudios — ver fundamentos —.

A los efectos de describir una experiencia “identificable”, el desarrollo del taller desde sus inicios en 1989 hasta la actualidad se dividió tentativamente en cuatro etapas de muy distinta duración (seguramente la frontera entre la primera y la segunda debe quedar sujeta a revisión). Esas etapas se denominaron: 1) la definición de la propuesta (1989-1998), 2) el modelo original estabilizado (1998-2013), 3) la reducción del taller estabilizado (2014), y 4) la redefinición de sistemas de referencia (2015 en adelante).

La experiencia que se detallará — eso es *el modelo original estabilizado* — tuvo sus antecedentes en la misma materia en su primera etapa, la que denominamos *la definición de la propuesta*. A los efectos de entender las propiedades determinantes del taller en esta etapa, se describe brevemente el desarrollo del taller en su primera etapa — ver la definición de la propuesta —.

La carrera de Ingeniería Agronómica tenía y tiene dos sedes urbanas, una en Sayago-Montevideo y una en la Regional Norte en Salto. La Facultad de Agronomía cuenta a su vez con cuatro esta-

ciones experimentales localizadas en el campo, en el interior del país, por orden departamental alfabético: Canelones –8 kilómetros al norte de Progreso y 5 kilómetros al este de Juanicó–, Cerro Largo –unos 30 kilómetros al oeste de Melo–, Paysandú –apenas al sur de la capital– y Salto –a poco más de 20 kilómetros al este de la capital–. Las estaciones experimentales tuvieron un rol relevante durante las dos primeras etapas del desarrollo del Taller 1.

1.1. La fundamentación

La experiencia que se describe está íntimamente asociada al cambio de plan de estudios de la carrera de Ingeniería Agronómica; tal es así que ni los talleres ni los ciclos existían en el Plan de Estudios 1963, al cual sustituye el Plan de Estudios 1989. En ese sentido, la fundamentación de la materia está fuertemente vinculada a los fundamentos del plan de estudios; no se trató pues, como en muchos casos, de una materia –ni menos de una disciplina– que pasa de un plan al siguiente, con menores o mayores cambios, sino de un componente diseñado especialmente para atacar parte de las limitantes identificadas por sus impulsores en el plan anterior.

El Plan de Estudios 1963 –con ciertas libertades– puede resumirse en un conjunto de disciplinas básicas y aplicadas ordenadas lógicamente en tres partes: una primera parte básica de tres años de duración, una segunda parte orientada y una tercera parte con disciplinas –sobre todo sociales–. Las disciplinas del ciclo básico de este plan eran comunes y obligatorias para todos los estudiantes de la carrera. En tanto, en el cuarto año cada estudiante elegía una de tres orientaciones, una agrícola-ganadera, una forestal y una granjera, todas con disciplinas también obligatorias. La tercera parte volvía a ser común para todos los estudiantes. Como etapa final de la carrera, en paralelo al quinto año y no pocas veces luego de este, se debía realizar un trabajo final que admitía tres opciones: una tesis de investigación, un currículum de extensión o un proyecto de desarrollo.

¿Qué limitantes se identificaron? Muy brevemente pueden indicarse dos de las principales. En primer lugar, mientras los productores agropecuarios tratan cotidianamente con sistemas de producción que se comportan como totalidades –y así son para ellos–, los estudiantes de agronomía –por los menos durante la mayor parte del cursado– se formaban a través de disciplinas separadas, que luego muchas veces aparecían mezcladas en la práctica profesional, y que a su vez con frecuencia eran interdependientes. En segundo lugar, el contacto directo con los mismos sistemas de producción y con sus actores directos estaba mayormente pospuesto hasta el cuarto año de la carrera, y en tal caso se trataba de una aproximación por rubros de producción que en los sistemas mixtos implicaba una parte y no el conjunto.

1.2. La definición de la propuesta

Si bien se habían realizado algunas experiencias no curriculares en el período 1985-1987, donde el foco central estaba en las actividades en el medio –y un ensayo más integral en el norte en 1988–, el taller como materia curricular y como experiencia educativa se fue definiendo en la medida que se fue desarrollando a partir de marzo de 1989. La superestructura estaba definida, pero no así la estructura detallada (esa es ya una peculiaridad sobre la que se volverá brevemente).

El Plan de Estudios 1989 definió el taller como “...un ámbito de aplicación e integración de conocimientos y referente agronómico permanente de los cursos” y “un espacio curricular donde predominan el trabajo y la observación en relación directa con el proceso de producción, dando origen a reflexiones y análisis realizados preferentemente en grupos, con la orientación de un equipo docente interdisciplinario”. Los términos *aplicación, integración, referente, trabajo, observación, grupos, interdisciplinario* son algunas de las claves propuestas en la nueva praxis, en la que los sistemas de referencia y las situaciones problema están, allende las aulas, en el medio.

El equipo inicial encargado de las actividades centrales del taller se creó a partir de un conjunto de jóvenes estudiantes de la etapa final de la carrera y jóvenes graduados, y fue conducido por el ingeniero agrónomo Luis Silvera, que estaba fuera de la institución. En el primer año el equipo de trabajo contó con la asesoría metodológica/aplicada de uno de los diseñadores del nuevo plan, el profesor argentino Rolando Vellani. La construcción del equipo es una segunda peculiaridad —en más de un sentido—, que tuvo efectos de largo plazo.

El equipo no provenía pues de las disciplinas existentes, por lo que no fue, en ese sentido, un equipo interdisciplinario. Tampoco fue un equipo el que atendía las actividades del Taller 1 de cada grupo de estudiantes, si no que, salvo actividades específicas, cada grupo contó con un coordinador todo el semestre, en particular en las actividades luego de finalizada la pasantía, ya que esta tuvo una matriz muy distinta al resto del taller, derivada de la sede donde se desarrollaba, los objetivos que se perseguían, el diseño de su arquitectura y su intensidad-concentración de actividades.

El plan de estudios identificaba como centro de atención del Taller 1 *al país agropecuario*. No obstante, cuando la idea se bajó al territorio las actividades de campo se desarrollaron en dos contextos diferentes: los espacios geográficos de referencia de las cuatro estaciones experimentales por un lado —ámbitos subregionales—, y una cantidad de zonas agroeconómicas dispersas en el país e igual a la cantidad de grupos por el otro. En el primer caso —la pasantía en las estaciones— se trató de un conjunto exclusivo de actividades con una duración de una a tres semanas, y en el segundo —el taller en las zonas— ocupó el resto del semestre en paralelo a los seminarios.

Aunque —desde el punto de vista de los varios objetivos comunes, del marco conceptual, de las prácticas pedagógicas, del sistema de evaluación y del equipo de coordinación— la pasantía funcionó como una primera parte del taller, esta se identificaba como un componente en sí mismo. Y en ese sentido funcionó como la actividad de inicio del semestre de clases, del ciclo inicial (CIRA), de la propia carrera de Ingeniería Agronómica y, por supuesto —mientras existieron—, fueron las primeras actividades curriculares de los chicos en la universidad.

Si bien ocurrieron cambios a lo largo del período, en esta etapa el diseño de las actividades de taller fue muy participativo. Como metodología, se definieron equipos de propuesta para cada una de las actividades. A lo largo de las semanas, cada uno de ellos presentaba los detalles de la próxima clase, que se discutían al final de cada semana con la presencia de todos los miembros del equipo. Vale recordar que parte del equipo desarrollaba sus tareas en el norte del país, por lo que casi cada semana, durante el semestre, hacía esos 1000 kilómetros de ida-vuelta al sur.

Aunque quizás puede ya resultar evidente, un rasgo propio del Taller 1 fue que los seminarios vinculados se desarrollaban en paralelo a él. Es decir que los conocimientos y las metodologías de los seminarios —de las disciplinas en algunos casos— no estaban desde antes, como sucedió luego con varias disciplinas en los demás talleres. Igual esa no debía ser una limitante excluyente para integrar actividades, contenidos y participaciones del profesorado de los seminarios.

2. Los objetivos

Como se ha explicado en el muy rápido recuento de la estructura del primer ciclo, la pasantía se identificaba como un componente en sí mismo —con objetivos, actividades, contenidos y evaluaciones—; pero a su vez, durante casi la totalidad de su existencia y por los aspectos comunes señalados, funcionó como una primera parte del taller. Aunque sus objetivos se enumeran en el párrafo siguiente, vale poner el foco en el sexto objetivo, que se puede vincular al séptimo. Estos se pretendían lograr sobre todo a través del diseño de las actividades que se extendían entre la mañana y la tarde/noche, en el marco de las condiciones de internado permanente en la mayor parte de los casos.

Los objetivos de la pasantía eran: 1) lograr un primer contacto de los estudiantes con el medio agropecuario de forma que obtengan referentes empírico-agronómicos; 2) que utilicen y valoricen el trabajo manual del quehacer agronómico como forma de aprendizaje; 3) lograr que adquieran nociones de las actividades que desarrolla la Facultad de Agronomía a través de sus Estaciones Experimentales; 4) lograr una primera aproximación a los roles de los ingenieros agrónomos; 5) introducir a los conceptos de *sistemas*, *método científico* y *zonas agroeconómicas* desde el lugar donde se encuentra la estación experimental; 6) consolidar el grupo de estudiantes como unidad y afianzar sus relaciones con el docente responsable, y 7) propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión, respeto, tolerancia y cooperación en un ámbito de convivencia.

Los objetivos estipulados para el taller fueron: 1) ofrecer a los estudiantes la oportunidad de tener un contacto vivencial con el medio productivo que permita ayudar a la conceptualización de la evolución, la estructura y el funcionamiento de los sistemas agropecuarios estudiados, y comprender los roles de los ingenieros agrónomos en relación a ellos; 2) ofrecer la oportunidad de extraer, por sus propios medios, referentes agronómicos que les ayuden a entender los aspectos físico-biológicos, tecnológicos y socioeconómicos implicados en la producción agropecuaria; 3) ofrecer la oportunidad de lograr una primer aproximación al funcionamiento socioeconómico del sector agropecuario, tomando como base el predio y la zona visitados, considerando los diferentes tipos sociales y organizaciones existentes; 4) promover el empleo del Enfoque General de Sistemas como marco metodológico-conceptual aplicable para observar, describir y comprender la realidad agropecuaria; 5) contribuir a desarrollar capacidades de observación, relevamiento de datos, síntesis de información y elaboración de informes escritos y orales, con manejo de información primaria y secundaria y aplicación de la modelación-descripción estadística, y 6) promover en los estudiantes el desarrollo de actitudes y valores como la tolerancia, cooperación, respeto, responsabilidad y honestidad intelectual.

Aunque ni el orden, ni los términos, ni la cantidad es igual, pueden observarse los vínculos estrechos entre los objetivos definidos para el taller y los definidos para la pasantía, con excepción del sexto objetivo de la pasantía, que se pretendía fuera un producto terminado —por así decirlo— al finalizarla. A su vez, los objetivos del taller recogen aspectos centrales de los aprendizajes —sobre todo conceptuales y metodológicos— previstos en los seminarios paralelos. La diferencia sustancial con estos —salvo en cierta medida en el seminario Uruguay Rural—, además de los aspectos pedagógicos, estaba en el material de trabajo. En el taller las situaciones cotidianas de referencia eran el medio agropecuario o, para ser más integrales, el medio rural y el medio urbano vinculados.

3. La metodología

Los aspectos metodológicos se dividen en tres partes principales. En la primera se reseña la superestructura de las actividades en el medio, los criterios de diseño de los grupos de estudiantes, y la asignación de los grupos a las actividades. En la segunda se sintetiza la estrategia de enseñanza-aprendizaje. En la tercera se revisa brevemente el marco metodológico-conceptual original, y el complemento desarrollado en sus aplicaciones más adelante (después) en el desarrollo del taller. Aunque cada una de estas partes puede existir/verse de manera independiente, en la propuesta implementada se pretendía que fueran sinérgicas.

3.1. El diseño estructural

En las dos primeras etapas, y en la que se describe en particular, el taller estuvo constituido por un primer conjunto de actividades —la pasantía— desarrolladas todas en/desde las sedes de las estaciones experimentales. Luego hubo un segundo conjunto de actividades, el resto del taller entonces o el taller a secas en la actualidad. Estas se desarrollaban desde las sedes urbanas donde se ofrece la carrera —o parte de ella— de Ingeniería Agronómica en Montevideo y Salto. En el segundo grupo las actividades de campo se realizaron dentro de un radio de 180 kilómetros de Salto para los grupos del norte, y de 300 kilómetros de Montevideo para los grupos del sur.

La inscripción de los estudiantes se desarrolló (se desarrolla) en dos partes: la inscripción formal a través de la bedelía de la facultad, y el registro de datos del que participan profesores/ayudantes del equipo del Taller 1. En la primera parte los estudiantes acreditan estar en condiciones de ingresar a la universidad y a la carrera de Ingeniería Agronómica en particular. En la segunda parte se recogen datos básicos de los antecedentes de cada estudiante sobre sus padres, residencia en el medio rural —lugar y años—, dirección-localidad antes del ingreso, dirección/localidad durante el cursado, centro de estudios del bachillerato, familiares en el sector agropecuario, actividades laborales, aspectos de salud u otros relevantes.

Los datos de la segunda parte se utilizan para el armado de los grupos de estudiantes. El armado considera a su vez dos conjuntos de aspectos. En el primer conjunto están los aspectos laborales y/o de residencia para asignar un turno preferente de las actividades curriculares, y en particular de las actividades prácticas. Lo anterior supone que existen turnos para las actividades prácticas. En Montevideo los turnos son de mañana, tarde y noche.

El segundo conjunto de aspectos, donde están desde el lugar de origen hasta el conocimiento de rubros agropecuarios, se utiliza para armar los grupos —en la medida de lo posible— en función de su experiencia previa. ¿Qué significa esto?: que los objetivos del diseño de grupos son ampliar el horizonte de experiencias en el campo, propiciar el acercamiento a distintos sistemas de producción, ofrecer una diversidad de referentes empíricos agronómicos, y, sin dudas, facilitar el conocimiento de zonas agropecuarias diferentes.

3.2. La estrategia de enseñanza-aprendizaje

En las guías del estudiante del período de referencia, decíamos: “El taller es por definición un espacio de trabajo-aprendizaje donde se resuelven problemas y se construyen conocimientos a

partir de fuentes muy diversas de información y mediante la participación activa de profesores y estudiantes. Implica abordar la realidad desde una perspectiva globalizante y sistémica...". Más adelante se agregaba que "el desarrollo del taller implica también la participación de actores en el medio, centralmente las familias rurales y el personal asalariado" — en los casos donde existía — de los establecimientos agropecuarios que se estudian, pero también los técnicos y demás agentes de las organizaciones vinculadas en las zonas de referencia.

Siguiendo a Ander Egg (s/f), los principios del taller como espacio de enseñanza-aprendizaje se pueden resumir entre más en: 1) es un aprender haciendo; 2) se trata de una metodología participativa; 3) constituye una pedagogía de la pregunta; 4) tiende al trabajo interdisciplinario; 5) implica el uso de un enfoque por sistemas; 6) la relación entre profesores y alumnos se establece a través de la realización de tareas en común; 7) se constituye entonces un grupo de aprendizaje, y 8) la práctica pedagógica tiene un carácter globalizante-integral donde se integran actividades. Los principios guía anteriores más de una vez fueron utilizados a su vez para testar las actividades realizadas, como un mecanismo más de evaluación.

3.3. El marco metodológico-conceptual

A lo largo del desarrollo del taller, las situaciones de estudio se abordaron como sistemas; o sea, como totalidades compuestas de diversas partes en interacción dinámica y abiertas a los intercambios con el medio externo. En el período de referencia, estas fueron las zonas agroeconómicas, los establecimientos agropecuarios y sus subsistemas constitutivos. Es decir que no solamente cada situación de estudio se concebía-estudiaba como un sistema, sino que además cada una se componía de partes en interacción, y a su vez constituía un componente/un subsistema de un sistema más extenso-complejo. En ese sentido, se puede hablar de sistemas dentro de sistemas que también están constituidos por sistemas. Se habla, entonces, de una estructura jerárquica de sistemas, desde los más pequeños hasta los más grandes.

Asimismo, el abordaje por sistemas implica una metodología de trabajo que permite definir secuencias de estudio para distintos tipos de sistemas. El punto de partida es la conceptualización/identificación del sistema de interés, y el punto de llegada puede ser la evaluación amplia de sus resultados o su comportamiento, luego de haber descompuesto/reconstruido su estructura y visualizado su funcionamiento. La percepción inicial implica visualizar la globalidad para pasar luego a etapas más analíticas, continuadas por etapas de resíntesis, y llegar a un modelado conceptual que es una nueva visión global del sistema incluyendo sus vínculos con el entorno.

En la segunda subetapa del período analizado, todos los sistemas de interés, y en especial los establecimientos agropecuarios, comenzaron de manera creciente a visualizarse desde la perspectiva de la agricultura sostenible. En el Taller 1 ello llevó desde la conceptualización a las aplicaciones, desde la percepción de las múltiples dimensiones a la utilización de un marco de evaluación que permitiera medir grados de sostenibilidad — sea en una comparación transversal, sea en una longitudinal —. Ese desafío llevó a identificar/desarrollar indicadores de sustentabilidad que permitieran la práctica aplicada para medirlos en los sistemas abordados, sin soslayar todas las limitantes implicadas. Las eventuales conclusiones no eran determinantes, pero el ejercicio metodológico era relevante, y con el tiempo funcionó como un mecanismo de investigación-extensión para con las familias rurales y los técnicos vinculados.

4. La experiencia

A esta altura del relato, la experiencia debería traducirse en el “cómo sucedieron las cosas en la cancha”, en particular si se han comprendido, al menos en términos introductorios, la mayor parte de los factores que condicionaron/definieron su implementación práctica. A lo largo de las sucesivas evaluaciones del taller, siempre insistimos en la existencia de una variable independiente principal —aunque no era/es la única—: la cantidad de estudiantes que ingresan a la carrera de Ingeniería Agronómica cada año. Además, el valor de esa variable —o sea, la cantidad exacta— se termina por conocer muy cerca del inicio de los cursos, y se suele corregir muy levemente a la baja una vez que estos han comenzado.

En el período de referencia hubo un mínimo en 2002 del orden de los 180 estudiantes, y un máximo en 2011 del orden de los 460 estudiantes cursando el taller. La cantidad de grupos varió entre 10 y 15, y el tamaño medio de grupos se incrementó en el período. En la segunda década del siglo, la tasa de crecimiento en el norte (Salto) fue significativamente mayor que su equivalente en el sur (Montevideo). En la medida que, salvo excepciones puntuales, un grupo equivale a un coordinador, el tamaño de la matrícula impactó porteras adentro de la institución, en este ejemplo, en la cantidad de coordinadores y ayudantes, y porteras afuera de la institución, en particular, en la cantidad/localización de las zonas agroeconómicas involucradas, y especialmente en la cantidad de familias rurales necesarias para desarrollar las actividades de taller en el medio.

A los efectos de imaginar el desarrollo anual de las actividades, vale el siguiente conjunto de cifras de un momento de máxima. El taller se desarrolló con 15 grupos de más de 30 estudiantes, cada uno coordinado por un profesor —permanente o contratado—. Las actividades incluyeron, en una primera etapa, una pasantía de una semana continua de duración en alguna de las cuatro estaciones experimentales —y en uno de cuatro departamentos—, en régimen de internado en la estación o en un sitio cercano cuando no era posible. La siguiente etapa se desarrolló desde las sedes urbanas de la Facultad de Agronomía, hasta 12 grupos en el sur y hasta tres grupos en el norte, y a lo largo de no menos de 12 semanas continuas a 17 semanas contando la entrega del trabajo final. Se realizaban hasta cinco-siete jornadas de campo y de 30 a 40 horas de aula, la mayor parte prácticos grupales.

Si pensamos en los mismos momentos de máxima, el taller se desarrolló en tres zonas del norte localizadas en hasta tres departamentos, y en 12 zonas en el sur (del Río Negro) localizadas en hasta 10 departamentos. En esa etapa la estructura de actividades implicaba dos estadías en establecimientos agropecuarios en equipos de dos a tres estudiantes y una jornada de campo en subgrupos/grupos para estudio in situ de la zona agroeconómica. Las estadías ocurrían en la cuarta y décimo segunda semana de clases, y la jornada de campo en la octava semana. Los grupos tenían entonces, además, actividades de aula previas y posteriores a las actividades de campo. Esas instancias preparaban las prácticas y utilizaban los datos recogidos en el campo.

Sin contar las varias/diversas evaluaciones en la pasantía, el resto del sistema de evaluación, que también fue mutando a lo largo de su desarrollo, contaba entonces con cinco evaluaciones, tres de las cuales eran calificables. Siguiendo un orden cronológico, los estudiantes podían realizar un informe escrito individual no calificable, un parcial individual escrito calificable, una presentación oral subgrupal/grupal no calificable —centrada en el estudio de la zona agroeconómica—, un informe escrito subgrupal calificable y, finalmente, una monografía escrita individual calificable, que constituía la síntesis final del estudio a nivel de establecimientos agropecuarios.

5. Resultados

Los resultados pueden evaluarse según una visión de “medio vaso vacío” o de “medio vaso lleno”, especialmente cuando se miran más de un lustro después del final de la etapa presentada en este ensayo. Siguiendo la primera visión, fue posible ofrecer la posibilidad de iniciar la carrera en un ciclo donde una de sus materias tenía entre 10 y 20 jornadas de actividades en el medio agropecuario, más de la mitad de estas, la mayor parte del tiempo fuera de las aulas y los campos de la institución. Eso sucedió cada año con 200 a 500 estudiantes según la generación.

Las actividades de campo en general, y las desarrolladas con las familias rurales en particular, implicaron la participación activa —no mediada por ningún profesor in situ— en las actividades domésticas, las actividades productivas, la investigación en campo, en el marco de la convivencia cotidiana con familias rurales y trabajadores asalariados. Las actividades posteriores —y a veces también las previas— volvían a poner a los estudiantes en el rol de profesores de sus colegas, en la medida en que habían colectado los datos, los habían procesado-organizado y luego los presentaban en clase.

Aun cuando todos los años largamente más de la mitad de los estudiantes exoneraba la materia —superaban el valor mínimo establecido en el 60 % del puntaje del taller—, los trabajos finales no siempre reflejaban un dominio suficiente de todos los elementos conceptuales y metodológicos implicados. No obstante, todos pasaron por el desafío de elaborar un informe individual descriptivo-analítico del sistema sujeto a estudio, intentando un abordaje desde esa concepción integral que nos legaba el enfoque de sistemas; y más tarde integrando una evaluación multidimensional de su comportamiento en términos productivos, ambientales, económicos y sociales.

6. Las lecciones aprendidas

Al igual que los resultados parciales brevemente enumerados, las lecciones aprendidas se pueden ver desde las dos mismas perspectivas. Habíamos aprendido antes de esta etapa que, en buena medida, con un enorme esfuerzo individual y colectivo podíamos construir/producir una materia con actividades de campo mientras la desarrollábamos. Luego aprendimos que en una propuesta estabilizada, con un largo bagaje de experiencias, con un conjunto mínimo de materiales y un conocimiento aceptable del marco conceptual, era más sencillo incorporar nuevos profesores todos los años. Vimos que la mayor parte de los estudiantes valoraba especialmente una materia con actividades de campo, aun cuando ellos asumían parte de los costos de traslado, y sobre todo el desafío de la investigación autónoma en el campo, en el marco de la convivencia con el grupo humano que los recibía.

Aprendimos que, no sin poco esfuerzo y tiempo dedicado, era factible cada año —uno sí y otro también— coordinar las actividades de campo de hasta cerca de medio millar de estudiantes, más de doscientas familias rurales, decenas de organizaciones muy diversas y decenas de técnicos de campo en hasta 15 zonas del país ubicadas a 10 kilómetros de las ciudades de referencia, las más cercanas, y hasta a 250-300 kilómetros las más lejanas.

El diseño original del equipo de conducción, que se mantuvo dinámicamente a lo largo del tiempo, conllevó fortalezas y debilidades. La original dedicación exclusiva a la enseñanza, el estrecho contacto entre los miembros, la energía de los jóvenes de entonces... estuvieron quizás entre las primeras; los contratos de corto plazo, la baja asignación de tiempo/remuneración, la falta de

perspectivas académicas fueron algunas de las segundas. La interdisciplinaridad vista en las relaciones entre el taller y los seminarios tuvo sus idas y sus vueltas, y sigue siendo un espacio de posibilidades.

Y sobre todo visualizamos que esas mismas familias rurales y los trabajadores asalariados, desde pequeños y humildes establecimientos agropecuarios hasta empresas de porte mediano a grande —incluyendo aquellas industriales y de servicios—, participaban voluntariamente y de forma totalmente honoraria una y otra vez. Todos ellos compartieron su tiempo, sus saberes, sus quehaceres, sus hogares y sus sueños porque valoran especialmente la formación de los más jóvenes. Esta última frase proviene del sencillo homenaje que intentamos realizar a todos los actores externos de la educación y que compartimos cuando se cumplían 25 años de sus inicios.

El presente ensayo relata —desde una mirada interna— la concepción, el diseño, las actividades, los cambios y algunas lecciones aprendidas en la puesta en práctica de una materia del primer año de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Agronomía de la Universidad de la República (Udelar). La materia fue diseñada como la actividad central del primer ciclo (CIRA) por el Plan de Estudios 1989, y desde sus inicios (1989) hasta la actualidad (2018) ha pasado por diversas etapas a lo largo de tres décadas de existencia. El ciclo llegó a incluir cinco seminarios además de la pasantía y el taller —propriadamente dicho—; estos eran sus nombres simplificados: Ecología, Estadística, Sociología, Uruguay Rural y Vida Universitaria. El conjunto ocupaba entonces de manera exclusiva el primer semestre del primer año.

La etapa elegida dentro del Taller 1 se ha titulado *El diseño original estabilizado*, y se ha elegido por más de un motivo. Es el resultado de un largo y costoso proceso de aprendizaje participativo, y en ella el conjunto original de actividades soportó hasta 15 grupos en sus dos sedes —en Montevideo y Salto— y hasta casi 500 estudiantes matriculados; y contó —cada uno y todos los años— con la participación voluntaria (y honoraria) de cientos de familias rurales, decenas de trabajadores asalariados, decenas de empresas e instituciones ubicadas en 15 zonas agroeconómicas del país y en más de dos decenas de centros poblados, así como decenas de técnicos en el ejercicio libre de la profesión o vinculados a los establecimientos agropecuarios y/o a las organizaciones vinculadas.

8. Bibliografía

FACULTAD DE AGRONOMÍA-UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA: *Ciclo de Introducción a la Realidad Agropecuaria*, Montevideo: Facultad de Agronomía, 2006.

—: *Ciclo de Introducción a la Realidad Agropecuaria* (25.ª edición, 1989-2013), Montevideo: Facultad de Agronomía, 2013.

GONZÁLEZ ANTÚNEZ, J.: *Taller I: El país agropecuario a través de las zonas agroeconómicas y sus establecimientos productivos. Ciclo de Introducción a la Realidad Agropecuaria* (guía del estudiante), Montevideo: Facultad de Agronomía, 2008.

Los maestros uruguayos en el Centro Interamericano de Educación Rural (1958-1960)

Un aporte para pensar la historia de la escuela rural uruguaya en clave internacional

Pía Batista³³

1. Introducción

El movimiento en favor de la educación rural, que tuvo lugar en las décadas de 1940 y 1960 (Soler, 1987) y abarca el conjunto de experiencias, publicaciones, acuerdos y debates en torno al problema de la escuela rural, ocupa un lugar privilegiado en la historia de la educación en el Uruguay. En general, la producción en historia de la educación en nuestro país privilegia una perspectiva nacional que en ocasiones se fundamenta en una supuesta excepcionalidad uruguaya. Entendemos que este tipo de abordajes está conectado con el lugar que ocupó la historia como relato en la construcción de los estados nacionales a fines del siglo XIX y principios del XX, y se vio reforzado por el papel de la historia de la educación en la formación de docentes nacionales (Romano, 2014: 147). Consideramos que la supervivencia de ese abordaje nacional obtura la comprensión de algunos procesos importantes en la historia de la educación.

El caso de la educación rural y del mencionado movimiento es uno de esos procesos en los que el peso de las discusiones internacionales, así como los intercambios con otros países — de ideas y de personas —, saltan a la vista. Algunos de los actores más relevantes del movimiento se formaron en el exterior, como Miguel Soler, Ana María Angione y Weyler Moreno. Otros se desempeñaron como consultores internacionales o funcionarios de otros estados, entre ellos Jesualdo Sosa, Julio Castro, Miguel Soler, Enrique Brayer. Sin embargo, estos datos con frecuencia aparecen más como una mención al margen que como objeto de análisis.³⁴ En este trabajo nos proponemos abordar en forma exploratoria la experiencia internacional de formación en educación rural del Centro Interamericano de Educación Rural (en adelante CIER), y la participación que en esa institución tuvieron algunos docentes uruguayos a fines de la década del 50.

Creemos que es necesario avanzar hacia un corrimiento del eje en historia de la educación: del centro en lo nacional con menciones a otros países al centro en lo internacional con Uruguay como caso territorial. Este trabajo busca ser una humilde aproximación en ese sentido. No obstante, ello no implica pensar al caso uruguayo solo como una manifestación mecánica de fenómenos que se definían en la escala internacional, o como la aplicación automática de la producción en los países del centro. Una idea potente en ese sentido es la de *internacionalización del campo educativo*. Este concepto supone la existencia de realidades educativas nacionales,

33. Pía Batista es licenciada en Ciencias de la Educación y docente en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar). Actualmente cursa la Maestría en Ciencias Humanas Opción Historia Rioplatense en la misma facultad.

34. Un trabajo diferente en ese sentido es el artículo de Miguel Soler sobre Julio Castro (2007).

pero atravesadas por procesos de difusión, recepción y apropiación entre naciones, que a su vez conviven con ámbitos supranacionales de producción del campo de la educación (Caruso y Tenorth, 2011). Estos ámbitos cobraron especial importancia en la segunda mitad del siglo XX, a partir de la posguerra.

Jason Beech se refiere para ese período a la existencia de un “discurso educativo global”, en cuya producción han ocupado un rol central las agencias internacionales. Al mismo tiempo, señala la necesidad de indagar sobre las formas concretas en que esa centralidad se produjo y cómo marcó las reformas educativas en distintos países de América Latina (2005). El caso de los centros de formación administrados total o parcialmente por agencias internacionales puede ser pertinente para ver tanto la influencia de esas agencias en la producción de un discurso global como las prácticas concretas de recepción y apropiación de cada país a través de la participación en esos centros de profesores y becarios nacionales.

2. El Centro Interamericano de Educación Rural y el Movimiento en Favor de la Escuela Rural en Uruguay

El Centro Interamericano de Educación Rural (CIER) se estableció en Rubio, Venezuela, en el marco del Programa de Cooperación Técnica de la Organización de Estados Americanos (OEA) y como parte de su metodología de “adiestramiento de los nacionales” (ER, n.º 9: 84).³⁵ De hecho, pertenecía a un grupo de centros de formación a cargo de la OEA en todo el continente, enfocados en diversas áreas estratégicas, en su mayoría vinculadas a lo rural y a los recursos naturales.³⁶ El centro era además parte del acuerdo de cooperación entre la OEA y la Unesco para la educación fundamental, al igual que el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) en México. La Unesco integraría al CIER a la órbita de su Primer Proyecto Principal a partir de 1957 (ER, n.º 7: 71). Mientras que CREFAL se enfocaba en la formación de especialistas en educación fundamental, el objetivo del CIER era la formación de profesores normalistas para el medio rural, de formadores de maestros rurales. Era la concreción de un proyecto que se venía planteando al menos desde el Seminario Interamericano de Educación Primaria en Montevideo a fines de 1950 (OEA, 1950: 15; Morialdo, 1951:134).

Desde su fundación y hasta 1958, se formaron en Rubio 296 maestros latinoamericanos (ER, n.º 9: 85). En un período de tres años, desde 1958 hasta 1960, al menos 11 docentes uruguayos viajaron a Venezuela para estudiar en el CIER (ver cuadro I). También era uruguayo uno de los profesores del centro, Pedro Freire, a cargo de la asignatura Fundamentos de la Educación hasta fines de 1958.

El repaso del listado de becarios del CIER evidencia las conexiones entre este centro y algunas de las experiencias más importantes que formaron parte del movimiento en favor de la educación rural en Uruguay. En 1958 fueron como becarios el inspector de Escuelas Granja Abner Prada, y parte del equipo del Núcleo Escolar Experimental de la Mina, que dirigía Miguel Soler. Abner Prada integraba la Sección de Educación Rural, creada ese mismo año, que tenía a su cargo la coordinación y asesoramiento de las distintas experiencias vinculadas a la educación rural; entre

35. Con el objetivo de facilitar la lectura, usamos en este artículo la sigla ER para referenciar a la revista *Educación Rural*.

36. Centro de Enseñanza Técnica para el mejoramiento de la Agricultura y la Vida Rural (en Turrialba, Costa Rica, 1951); Centro Interamericano de Vivienda y Planeamiento (Bogotá, 1952); Centro Interamericano de Enseñanza de Estadística Económica y Financiera (Santiago de Chile, 1953); Centro Interamericano de Educación Rural (Rubio, Venezuela, 1954); Centro Panamericano de Entrenamiento para la Evaluación de los Recursos Naturales (Río de Janeiro, 1954); Centro Panamericano de Aftosa (Río de Janeiro) (ER, n. 9: 85).

ellas el Instituto Normal Rural, que atravesaba un proceso de reorganización. En su estadía de tres meses en el CIER, Prada participó de un seminario de tres semanas sobre escuelas normales rurales en América Latina. En esa instancia, los docentes-estudiantes del CIER redactaron documentos sobre los objetivos, planes y métodos que deberían guiar la formación de maestros rurales en el continente. Las conclusiones eran muy cercanas al proyecto que emprendería el Instituto Normal Rural en Uruguay. Se priorizaba una formación con carácter de internado, experimentación agropecuaria, extensión cultural y trabajo con la comunidad (ER, n.º 3: 91). Aunque la Sección Educación Rural venía trabajando previamente sobre esos lineamientos, la experiencia de Prada en Rubio debió servir al grupo al menos como reafirmación del rumbo elegido.

En *Réplica de un maestro...* Soler da cuenta de la importancia de los contactos e intercambios con la representante de las Naciones Unidas en Uruguay, Margaret J. Anstee, en la obtención de las becas de estudio (2005: 31-32). María Teresa Aguilera, Irma Susana Iglesias, Blanca Pereira Matteo y Henry Ruíz fueron los cuatro maestros del Núcleo de la Mina que viajaron para el curso anual de 1958. Desde el CIER se promovía activamente la creación de núcleos escolares. En los años que siguieron, Soler recibía en la Mina los números de *Educación Rural*, la revista del centro, que difundió en algunas notas la experiencia uruguaya como ejemplo de la modalidad de núcleos escolares.³⁷ La generación de becarios de 1959 participó de la organización de un núcleo escolar en la zona de influencia del CIER; y en el mismo año el centro asistió al Gobierno de Colombia en el desarrollo de un programa de núcleos escolares (ER, n.º 7: 64). Sobre el impacto de la formación que recibieron en el exterior los miembros del equipo de la Mina, escribió Miguel Soler: “De estos intercambios nos beneficiábamos todos, pues a su regreso los viajeros tomaban a su cargo en nuestras reuniones periódicas de personal la difusión de lo que habían aprendido” (2005: 30-31).

En el curso anual los estudiantes tomaban clases de Fundamentos de la Educación; Organización, Administración y Supervisión Educativas; Programas y Métodos de Enseñanza; Sociología y Educación de la Comunidad; Técnicas de Investigación; Inglés; Educación Estética y Recreación; Auxiliares Audiovisuales; Iniciación en la Educación Agrícola; Educación para el Hogar; Educación para la Salud y Artes Manuales. Elegían además una especialización dentro de esas asignaturas, a partir de la cual orientaban su trabajo de egreso. Los trabajos de aprobación del curso a los que pudimos acceder no eran exclusivamente teóricos, sino que buscaban servir como material de consulta a docentes de escuelas rurales.³⁸

Pero más allá del listado de asignaturas, ¿cuál era la experiencia formativa que el CIER ofrecía a los maestros becados? Los estudiantes tenían participación en el gobierno del centro (con dos delegados), y producían varios de los artículos que alimentaban las páginas de la revista institucional *Educación Rural*. Para las prácticas de los becarios, el CIER contaba con una Escuela Normal Rural anexa, la Gervasio Rubio, y un grupo de escuelas rurales en su zona de influencia, las que se organizaron luego como núcleo escolar. En esas escuelas los becarios tomaron parte en censos escolares y cursos de perfeccionamiento para los maestros de las escuelas de la zona — ocasiones en las que cumplían la doble tarea de formar a los maestros y cubrirlos en las escuelas —.

El ciclo de estudio se completaba con actividades más puntuales. Cada generación acostumbraba realizar un viaje por Venezuela, y algunos años también por Colombia, en el que tenían oportunidad de reunirse con autoridades de la educación. Recibían además conferencias de autoridades que visitaban el CIER, entre ellas la del director general de la Unesco, Malcom Adishesiah, en

37. La colección (incompleta) de *Educación Rural* a la que pudimos acceder pertenecía de hecho a Miguel Soler e integra en la actualidad el acervo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a la que Soler donó parte de su biblioteca.

38. Las monografías de las maestras del Núcleo de la Mina y becarias del CIER en 1958 María Teresa Aguilera, Irma Susana Iglesias y Blanca Pereira Matteo se conservan en la Biblioteca Pedagógica.

1958. Y cada año se realizaba un seminario temático de dos semanas. El trabajo de los estudiantes del CIER con la comunidad parece haber sido también intenso. Organizaban festivales folklóricos, estaban a cargo de un programa radial semanal y de un periódico mural, *El Andino*. Participaban de “reuniones de jefes locales” y actividades en la Casa Sindical de San Cristóbal (la ciudad importante más cercana).

3. El Centro Interamericano en la formación de una identidad para la educación rural latinoamericana

El Centro Interamericano de Educación Rural (CIER) funcionó además como lugar de encuentro, como espacio de descubrimiento de la realidad latinoamericana y de construcción de una identidad común, de la escuela rural latinoamericana. Jason Beech (2005: 151) plantea que, en la producción de un discurso educativo global en las décadas de 1950 y 1960, las agencias internacionales promovieron recetas universales que no tenían tanto en cuenta las condiciones locales. Aun así, los espacios y redes institucionales que esos organismos construyeron podían promover reflexiones sobre lo territorial. Miguel Soler señala que hacia la década de 1950 “la educación se mundializó como problema y como tarea y se latinoamericanizó en la medida en que aquellos organismos [internacionales] crearon en nuestra región estructuras que favorecieron lo que hoy llamamos *cooperación horizontal*” (2005: 31).

Desde el centro se promovía el intercambio entre los estudiantes, organizándose charlas en las que los becarios exponían sobre la realidad de sus respectivos países. Algunas de esas exposiciones se transformaban luego en artículos de la revista *Educación Rural* (ER, n.º 2: 176). Al despedir a la generación de 1959, el director del CIER, Hugo Albornoz, destacaba el valor del CIER como “oportunidad para establecer intercambios intelectuales, personales y profesionales; como un lazo que trate de poner en contacto, para una acción conjunta y mejor organizada a los maestros de América”. Pero también en su capacidad de generar la vivencia personal de los becarios de “una patria más grande, la gran patria americana” (ER, n.º 7: 74).³⁹ Es significativo el peso de los problemas compartidos en la construcción de esa identidad común. En el mismo acto de cierre de cursos, el representante por los estudiantes César A. Espinosa Vergara (de Perú) expresaba: “Hemos conocido también más a fondo mediante el estudio comparado las inquietudes y los problemas de Latinoamérica, planteándonos interrogantes y reflejándose en cada uno de nosotros el anhelo de contribuir a su solución” (ER, n.º 7: 79).

Entre esa generación se encontraba la pareja de maestros rurales uruguayos Justa Lacuesta y Ruben Lena. El último comenzaría a ser reconocido como compositor folklórico a su retorno. En una entrevista, Lena recordaba la importancia de su experiencia en Rubio en el reconocimiento de lo latinoamericano, pero también en la reflexión sobre las tradiciones nacionales, ambas vinculadas en su caso a la música (Pellegrino, 2009). Miguel Soler señalaba en 1960 que “esas estancias de estudio inciden no solamente en el nivel de conocimiento de los maestros, sino en su estado espiritual que resulta estimulado al descubrir los muchos puntos de contacto de su experiencia y de su lucha con la que en otras partes de América se está librando contra la ignorancia y el subdesarrollo” (2005: 239).

39. A lo largo de los números de *Educación Rural* se habla de *América Latina*, de *América*, y —con menos frecuencia— de lo *panamericano* sin que hayamos podido identificar un cambio en el tiempo ni vincular esos términos a actores diferenciados (los docentes del CIER, los estudiantes, los representantes de los organismos internacionales). Parecería tratarse de un momento bisagra en que podían convivir casi como sinónimos.

4. Educación fundamental y desarrollismo

Ya mencionamos que el Centro Interamericano de Educación Rural (CIER) era parte de un proyecto más amplio de promoción de la educación fundamental. Para la época en que se creó el centro de Rubio, la primera conceptualización de la educación fundamental como una educación mínima ya había sido revisada (CREFAL, 1952: 21), y se planteaba más bien como una educación desde la comunidad para mejorar las condiciones de vida.⁴⁰ En algunos de los documentos producidos por el CIER, la educación fundamental es puesta en diálogo con otro discurso desarrollista. El desarrollismo se enfocaba en la planificación estatal para superar obstáculos estructurales que pautaban la condición de subdesarrollo. Aunque se trata de perspectivas diferentes, tienen algunos puntos de contacto. Desde la educación fundamental ya se valoraba la importancia de herramientas metodológicas de la sociología, que serán centrales para el desarrollismo. Se pasa de un desarrollo de la comunidad a una idea de desarrollo macro, a nivel nacional.

Lucas D'Avenia (2014) ha abordado el trabajo de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE) en la década de 1960 en Uruguay, y ha incidido en la instalación del discurso desarrollista en las discusiones y producción de conocimiento en torno a la educación. Limber Santos (2014), por su parte, analizó la recepción del desarrollismo entre el magisterio rural uruguayo a través de la revista *Rumbo*. Santos identifica en la publicación del Instituto Cooperativo de Educación Rural una postura que osciló entre la crítica y la aceptación de las premisas fundamentales del desarrollismo. Desde fines de 1961, Julio Castro denunció desde *Rumbo* que el desarrollo económico no implicaba necesariamente avances en la justicia social, y que en general tendía a beneficiar solo a las minorías ya privilegiadas. En 1962 cuestionó además la injerencia externa (Santos, 2014). Santos concluye que el movimiento de educación rural finalmente tuvo que adaptarse a los términos de discusión que en Uruguay instalaron actores como la CIDE.

A través de los artículos de la revista del CIER, *Educación Rural*, puede constatar que en los espacios articulados por las agencias internacionales, como las experiencias de formación internacional, el magisterio rural uruguayo tuvo los primeros contactos con el discurso desarrollista, antes de la Alianza para el Progreso, del discurso del Che en Punta del Este y de la creación de la CIDE.

Desde la revista *Educación Rural*, los estudiantes del CIER podían estar al tanto de eventos que fueron importantes en la difusión de las ideas desarrollistas. En el número dos, a mediados de 1958, la revista se hizo eco de la realización del Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación, del que había participado el director del CIER, Hugo L. Albornoz (ER, n.º 2: 167), y del Curso Latinoamericano de Estadísticas Educativas. En los documentos que se reprodujeron de esos eventos se planteaba la necesidad de “aplicar a la educación las técnicas modernas de planeamiento”, y elaborar “un plan integral de educación” (ER, n.º 2: 181). Los estudiantes del CIER también se apropiaron de elementos de este discurso en sus trabajos. En los documentos del seminario anual de 1958 mencionan como antecedente la Conferencia de Lima en 1956, y establecen la necesidad de “una nueva planificada política educativa” y de la “tecnificación adecuada de los dirigentes de la educación” (ER, n.º 3: 102).

En el viaje de estudios de 1958, la Oficina de Planeamiento Integral del Ministerio de Educación de Colombia fue una visita obligada: “No podíamos dejar pasar la ocasión de conocer de cerca el

40. De todas formas, seguía asociada a las poblaciones en situación de pobreza. Esto hará que en Uruguay algunos actores lleguen a criticar la aplicación de la doctrina de la educación fundamental basándose en que el país no estaba tan atrasado como algunos de sus vecinos. Era la postura de uno de los trabajos del Concurso de Pedagogía de 1951 (Morialdo, 1951).

trabajo de la Oficina" (ER, n.º 3: 161). Y con ocasión de la despedida de la generación, la argentina Luz Vieira Méndez, en representación de la Unesco, dijo a los estudiantes que "el CIER ha creado un estado de conciencia firme y lúcido acerca de la afinidad e interrelación existentes entre los problemas educativos y las condiciones socioeconómicas" (ER, n.º 4: 91). Citaba al coordinador del Proyecto Principal de la Unesco para América Latina, Oscar Vera (en el Seminario sobre Planeamiento Integral de la Educación que ya mencionamos) respecto a que "hay indicios de que lo que alguien ha llamado el analfabetismo económico de los educadores y el analfabetismo educacional de los economistas tiende a disminuir" (ER, n.º 4: 91). Y agregaba:

Parece claro que ningún egresado del CIER formará legión entre el 'analfabetismo económico de los educadores'. Falta ahora que sepan vencer las ya débiles resistencias del 'analfabetismo educacional de los economistas' demostrando con obras más que con palabras que las escuelas a su cargo, que los maestros que cada egresado del CIER ayudará a crecer en sus propios países, que la educación, en fin, es la más grande productora de riqueza que tiene nuestra América (...) (ER, n.º 4: 91).

Educación fundamental y desarrollismo funcionaban como abordajes complementarios. El desarrollo de la comunidad que promovía la educación fundamental podía ser base de la producción de riqueza para el desarrollo nacional. Sin embargo, esta no era la única interpretación posible. Algunos de los estudiantes del CIER tomaron ideas de las dos perspectivas para plantear los límites de la educación fundamental y para cuestionar las condiciones estructurales desde una posición política crítica, que se preguntaba por la justicia social y por la condición de dependencia de los países latinoamericanos.

5. La escuela rural y la cuestión política entre los estudiantes del Centro Interamericano de Educación Rural

Blanca Pereiras fue una de las docentes uruguayas que integró la generación del Centro Interamericano de Educación Rural (CIER) de 1958. Venía de la escuela de Pueblo Noblia, que pertenecía al Núcleo Escolar de la Mina (Pereiras, 1958). En su monografía de egreso del curso, para la especialidad de Educación para el Hogar, Blanca Pereiras hacía referencia a los límites de la educación fundamental ante la problemática social de fondo. No obstante, la educación rural, a través del trabajo desde la comunidad, podía generar conciencia y preparar el terreno para "las grandes soluciones que anhelamos".

Los que estamos dentro de este movimiento sabemos que la empresa que requiere el fervor y la capacitación creciente de todo el magisterio latinoamericano no resuelve en definitiva los problemas sociales del campo, pero sí, sabemos, que las grandes soluciones que anhelamos no serían valederas si la educación no hubiera ya promovido en las comunidades subdesarrolladas cambios que les llevarán a hacer sentir vivamente sus necesidades y a luchar por satisfacerlas (Pereiras, 1958).

En un sentido similar escribía Irma Susana Iglesias, compañera de Blanca en la generación del CIER, pero también en el Núcleo Escolar de la Mina. Ambas veían a la educación fundamental como un primer paso, o una preparación, anterior a las "verdaderas reformas" que se necesitaban para resolver las problemáticas sociales de fondo. En su monografía para Programas y Métodos Iglesias planteaba que

(...) los que en último término tenemos fe en la educación creemos que estas primeras y humildes soluciones a los problemas de las gentes pueden ser las precursoras de las verdaderas reformas que la sociedad necesita.

No podemos dejar de decir que es necesaria una revisión de todo el problema social y económico en que viven nuestros pueblos. Pero, mientras tanto, desde el rancho, desde la escuela, iremos formando con nuestro trabajo diario hombres capaces de pensar y actuar libremente, hombres que sientan toda la fuerza que les da la vida para lograr por ellos mismos una existencia más justa.

(...) El curso recibido durante este año en el Centro Interamericano de Educación Rural en Rubio, Venezuela, ha reafirmado en mí la convicción de que el camino emprendido en la Mina es el que debemos seguir, y al confrontar los problemas educativos de otros países de Latinoamérica he pensado que a esos problemas es urgente darle dos soluciones:

Las grandes, las de base, las que solo nos es posible reclamar. Las humildes, pero no por ello menos efectivas, las que cada uno de nosotros debe lograr con su trabajo, desde su escuela rural (Iglesias, 1959: 3).

El CIER tenía contactos frecuentes con las petroleras de capitales extranjeros más importantes de Venezuela (Shell, Creole), que organizaban visitas de los estudiantes a sus instalaciones y financiaban algunas de las actividades del centro: desde cursos sobre test psicológicos a un programa de núcleos escolares (ER, n.º 2: 166). Esto no impedía que el representante estudiantil planteara en el acto de egreso al subdesarrollo como resultado de una condición de dependencia, y que su discurso se publicara en la revista del CIER.

El problema de América Latina no es simplemente de orden pedagógico. Es primordialmente de orden económico. Nos conocen, y en efecto constituimos (como) países subdesarrollados, somos productores de materias primas que nos las compran a precios que nos imponen quienes las convierten en manufacturas y que nosotros a su vez compramos al gusto del vendedor. (...) El subsuelo de Latinoamérica es sumamente rico en oro, petróleo, estaño, salitre, plata, hierro. Esta es una verdad que hasta Perogrullo la sabe. Nosotros nos preguntamos si nuestros países están gozando todos los beneficios que se derivan de estas ingentes riquezas (ER, n.º 4: 96).

Tanto en la despedida de la generación de 1958 como en la de 1959, desde la dirección del CIER se hizo una defensa de la democracia que, acompañada del llamado al uso "desapasionado" de los derechos cívicos (ER, n.º 2: 170), y a un "civismo, que no debe confundirse con la labor proselitista" (ER, n.º 4: 84), daba cuenta de un clima de progresiva polarización, así como denotaba, en el marco de la Revolución cubana, el rechazo a los movimientos populares de izquierda. Estas posiciones podían convivir con discursos que llamaban a la organización popular, como el del representante estudiantil en la despedida de la generación de 1960:

Es inaplazable coordinar e impulsar la suprema aspiración de los de abajo, a fin de obtener el ablamamiento de las fuerzas regresivas que se opusieron, se oponen y se opondrán al extensionismo de la obra educadora de los gobiernos, puesto que la burguesía, el capital y las organizaciones clericales suponen todavía que cultivar al campesino es amenazar la tranquilidad de los pueblos y el progreso de los grandes monopolios (ER, n.º 10: 63).

Vale la pena preguntarnos sobre el lugar que ocupaban las agencias internacionales en estas perspectivas más críticas. El representante estudiantil en la despedida de la generación de 1959 expresaba: “Frente a estos problemas cabe destacar la importante labor que vienen realizando los organismos internacionales especializados y el esfuerzo de muchos gobiernos por darle al continente de ‘la libertad’ y ‘de la esperanza’ el sitio que con derecho se merece” (ER, n.º 7: 79).

Podría plantearse que en una revista y en un centro financiado por la OEA y la Unesco no podía haber mucho espacio a la crítica de la acción de esas agencias. Nos parece, sin embargo, que la valoración retrospectiva de Miguel Soler, que recuerda la importancia de la acción de las agencias internacionales en las discusiones educativas, pinta el clima de la época: “Todo ello vivido con la ilusión —que hoy nos parece, tras tantos años de enfrentamientos, un tanto ingenua— de creer con sinceridad y fe en la viabilidad de un mundo fundado en la paz y la solidaridad entre los pueblos” (2005: 31). Predominaba a fines de la década de 1950 una profunda confianza en los procesos de colaboración internacional para lograr un mundo más justo y una educación mejor.

6. A modo de cierre

Desde su creación, las agencias internacionales difundieron discursos que pautaron la producción del campo educativo. Una herramienta, en ese sentido, fue la creación de centros de formación que reunían estudiantes de diferentes países. Para la educación rural, educación fundamental y desarrollismo fueron dos doctrinas que, aunque fueron producidas y difundidas en forma sucesiva, no implicaron la sustitución de una por la otra, sino que habilitaron diversas articulaciones entre sí: desde el desarrollo de la comunidad como promotor del desarrollo nacional a los problemas estructurales como límites de la educación fundamental. Sin dudas, la formación recibida tenía efectos sobre los estudiantes y sobre su grupo de referencia, que entraba en contacto indirecto con la experiencia de formación al retorno del becario. De todas formas, a partir de documentos controlados por el Centro Interamericano de Educación Rural (CIER) como las monografías de egreso y la revista *Educación Rural*, vimos que los becarios articularon los conocimientos recibidos en formas que no siempre coincidían con el discurso de las autoridades del centro. Temas como los límites y potencialidades de la educación fundamental en relación con la justicia social (“las grandes soluciones”) y las dificultades del desarrollo en una situación de dependencia fueron puestos a dialogar con la formación recibida. El estudio de los profesores del centro y de la difusión de lecturas concretas en los países de origen a través de los becarios son temas pendientes.

Creemos que el estudio de estas experiencias concretas puede ayudar a dar cuerpo a la incidencia de las agencias internacionales en la producción de un discurso educativo global, y a comprender mejor los procesos nacionales. Partir de la pregunta de Jason Beech (2005) sobre cómo fue concretamente que las agencias internacionales produjeron y difundieron ese discurso global, implica, desde nuestra perspectiva, suponer la participación activa de todos los actores involucrados.

7. Bibliografía

BEECH, JASON: *International agencies, educational discourse, and the reform of teacher education in Argentina and Brazil (1985-2002): a comparative analysis* (tesis PhD), Institute of Education, University of London, 2005.

CARUSO, MARCELO y TENORTH, HEINZ-ELMAR: "Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo", en CARUSO, MARCELO y TENORTH, HEINZ-ELMAR (comps.): *Intenacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, Buenos Aires: Granica, 2011.

CREFAL: *Educación Fundamental. Ideario, principios, orientaciones metodológicas*. Pátzcuaro: CREFAL, 1952.

D'AVENIA, LUCAS: "Desarrollismo y educación en Uruguay en los 60. Aproximación a la producción de conocimiento sobre educación y a la agenda de la política educativa de la CIDE", en *Contemporánea*, vol. 5, n.º 5 (2014), 147-166.

IGLESIAS, IRMA SUSANA: *La escuela de comunidad y el maestro rural. Trabajo final para el Curso Interamericano de Educación Rural, especialización Programas y métodos*, 1959.

MORIALDO DE ABADIE SORIANO, OFELIA: "Análisis y crítica de la llamada educación fundamental", en *Enciclopedia de Educación*, 1951.

OEA: *La Educación Universal en América y la Escuela Primaria Fundamental. El Plan de Montevideo*, Washington DC: División Educación de la Unión Panamericana, 1950.

OEA-UNESCO: *Educación Rural, 1958-1960*.

PELLEGRINO, GUILLERMO: *Ruben Lena, maestro de la canción*, Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2009.

PEREIRAS MATEO, BLANCA: *Interés de la escuela rural en la educación del hogar* (trabajo final para el Curso Interamericano de Educación Rural, especialización Educación parar el Hogar), 1958.

ROMANO, ANTONIO: "La (ausente) historia de la educación en el Uruguay", en ARATA, NICOLÁS y SOUTHWELL, MYRIAM (comps.): *Ideas en la educación latinoamericana. Balance historiográfico*, Buenos Aires: Unipe, 2014.

SANTOS, LIMBER: "Desarrollismo y educación rural uruguaya en los 60: la voz de los maestros del ICER" en *Políticas Educativas*, 2014.

SOLER, MIGUEL: *Réplica de un maestro agredido. Educar en Uruguay: de la construcción al derribo, de la resistencia a la esperanza*, Montevideo: Trilce, 2005.

SOLER, MIGUEL: "Julio Castro, educador latinoamericano", en *Educarnos*, n.º 1 (2007), 23-33.

8. Anexo

Cuadro I. Docentes-alumnos uruguayos en el Centro Interamericano de Educación Rural (1958-1960)

Nombre	Especialidad	Monografía	Generación
Abner Prada ⁴¹			1958
María Teresa Aguilera	Sociología Rural y Educación de la Comunidad	<i>La acción de la escuela rural en la organización y desarrollo de una comunidad</i>	1958
Irma Susana Iglesias	Programas y Métodos	<i>La escuela de comunidad y el maestro rural</i>	1958
Blanca Pereira Matteo	Educación para el Hogar	<i>Interés de la escuela rural en la educación del hogar</i>	1958
Henry Ruíz	Educación Agrícola		1958
Víctor Emilio Silveira	Sociología Rural y Educación de la Comunidad		1958
Justa L. de Lena	Educación para el Hogar		1959
Rubén Francisco Lena	Educación Agrícola		1959
Omar Rosano	Sociología Rural y Educación de la Comunidad		1959
José González Sena	Programas y Métodos	<i>Adecuación del programa de las escuelas rurales a la realidad del pueblo uruguayo</i>	1960
Armando Antonio Lago	Educación Agrícola	<i>Posibilidades de desarrollo de un proyecto de extensión agrícola</i>	1960

41. Abner Prada realizó un curso corto de tres meses. El resto de los docentes que figuran fueron estudiantes de los cursos anuales de 10 meses.

La Universidad Tecnológica: un agente de desarrollo territorial en Uruguay

Juan Manuel Ramos Rama⁴²

Rodrigo Ribeiro⁴³

Martín Pérez Burger⁴⁴

1. Resumen

La Universidad Tecnológica (UTEC) se creó por la Ley 19.043 el 28 de diciembre del año 2012, y tiene como misión educar, formar y capacitar integralmente profesionales de alto nivel, emprendedores e innovadores a fin de generar, transformar, transferir y articular conocimientos que permitan promover e impulsar el desarrollo tecnológico, económico y social del Uruguay, respondiendo a los requerimientos actuales y prospectivos del entorno local e internacional.

En estas páginas se intenta presentar a través de un caso concreto algunas de las características clave del modelo educativo institucional y de la identidad UTEC: una forma de concebir la enseñanza que tiene como protagonista al estudiante y que atiende a las necesidades del Uruguay productivo.

42. Juan Ramos es médico veterinario. Desde 1995 se ha desempeñado en la formación y capacitación del capital humano (profesionales universitarios, estudiantes de grado y posgrado, trabajadores rurales y productores) en sistemas de producción lechera, en Latinoamérica, Estados Unidos y Europa. Actualmente es docente de la Facultad de Ciencias Agrarias (UDE) y coordinador académico de la carrera Tecnólogo en Manejo de Sistemas de Producción Lechera en la Universidad Tecnológica que se dicta en conjunto con el Consejo de Educación Técnico Profesional-UTU.

43. Rodrigo Ribeiro es licenciado en Comunicación Periodística (Universidad ORT, Uruguay). Trabajó en *El Observador* (2008-2010) y en radio *El Espectador* (2010- 2013). Fue colaborador en *La Diaria* (2010-2014). En 2011 asumió el cargo de subeditor del sitio web en radio *El Espectador*. En 2013 gestionó el sitio y las redes sociales del proyecto "Hacia la inclusión social y el acceso universal a la prevención y atención integral en VIH/sida de las poblaciones más vulnerables en Uruguay" (MSP- ANII). Actualmente, y desde 2014, se encarga de la producción de contenidos para distintas plataformas y gestiona el relacionamiento con los medios a nivel local y nacional. Es autor del ensayo "Figures en el ring (con Luis Alberto Lacalle)", publicado en el libro *Mirar y pensar. Ocho reflexiones sobre los medios* (proyecto ganador de Fondos Concursables para la Cultura de 2007, que otorga el MEC).

44. Martín Pérez es Licenciado en Educación (Universidad de la República, Uruguay) y Magister en Ciencias Sociales (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina). Desde 2008 ocupó distintos puestos de gestión vinculados a evaluación educativa en Uruguay (Evaluación del Plan Ceibal, LATU-ANEP, 2008-2012). Hacia 2013 se enfocó en el área de formación profesional. Fue asesor en el sector público (Contaduría General de la Nación, MEF, 2014-2016) y desde el año 2016 es responsable de Acreditación de Saberes y Certificación de Competencias en la Universidad Tecnológica (UTEC).

2. Introducción

Tras 160 años de contar con una única oferta pública universitaria, Uruguay creó una nueva institución, de perfil tecnológico, concebida desde y para el interior del país, y orientada a la investigación y a la innovación.

La Universidad Tecnológica, conocida en su país como UTEC, nació en el año 2012 con el objetivo de transformar la realidad educativa uruguaya, con una impronta diferente pero complementaria con el resto de las instituciones del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) — con las que se trabaja de forma articulada —, y también con instituciones privadas, del gobierno nacional y de los departamentales y del sector productivo. La nueva universidad pública del Uruguay llegó para formar profesionales que trabajarán en la economía del futuro.

Poco después de ser creada, en 2014, los primeros 40 estudiantes confiaron en esta nueva institución. En el primer semestre de 2018, cinco años después de su génesis, la universidad tiene desplegadas 11 carreras en seis departamentos del interior del país, cuenta con 1700 estudiantes y 150 titulados. Además de una institución educativa terciaria universitaria, UTEC se ha convertido en un agente de desarrollo territorial y local, articulando con actores sociales, culturales y vinculados a los gobiernos departamentales y el nacional, el sector productivo e instituciones dedicadas a la investigación, el desarrollo y la innovación.

Es a través de algunas experiencias concretas que se le mostrará al lector algunas particularidades de lo que comienza a llamarse *cultura UTEC*, una identidad propia que se va implementado y propagado en cada estudiante, docente y funcionario de la universidad. La identidad UTEC se relaciona con una manera de concebir la enseñanza, y también la gestión institucional.

Trabajamos para que los estudiantes UTEC sean capaces de explorar procesos creativos y vincularse en lo social de forma más articulada, con capacidad crítica e integrándose a equipos interdisciplinarios para resolver problemas del entorno en el que están inmersos y para anticipar los desafíos del Uruguay y el mundo del mañana.

Trabajamos para que los funcionarios docentes y de apoyo puedan desarrollarse y crecer en la institución, participando y alcanzando las mejores condiciones de trabajo posibles, desarrollando un sentido de pertenencia cada vez más profundo.

La articulación con el Estado y los sectores productivo e industrial parte desde el proceso de validación de planes de estudio al desarrollo de pasantías y prácticas profesionalizantes, así como de otro tipo de iniciativas que contribuyen a que los egresados puedan insertarse rápidamente al mercado laboral.

La Dirección Académica es la responsable de la gestión pedagógica y educativa, y está orientada a fortalecer el desarrollo de un modelo de formación en el ámbito de la educación tecnológica superior, articulando el proceso de enseñanza y de aprendizaje con la investigación aplicada, la vinculación con el medio y la innovación.

Estos aspectos convergen en distintos dispositivos que asisten la trayectoria educativa dentro de la universidad: desde la acreditación de saberes para el ingreso a una carrera, pasando por planes de estudios que articulan lo académico con la formación profesional, hasta un diseño curricular integral que procura ser flexible, enfocado desde la gestión de conocimiento y con una mirada prospectiva que atienda al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Las expresiones contenidas en este enfoque adquieren significado en el propio territorio donde se desarrollan y en particular en una enseñanza centrada en los estudiantes y en el aprendizaje basado en problemas y proyectos que fomenta el emprendedurismo y la innovación a través de escenarios colectivos de construcción de conocimiento.

2.1. Una oferta educativa desconcentrada y enfocada en las necesidades productivas del país

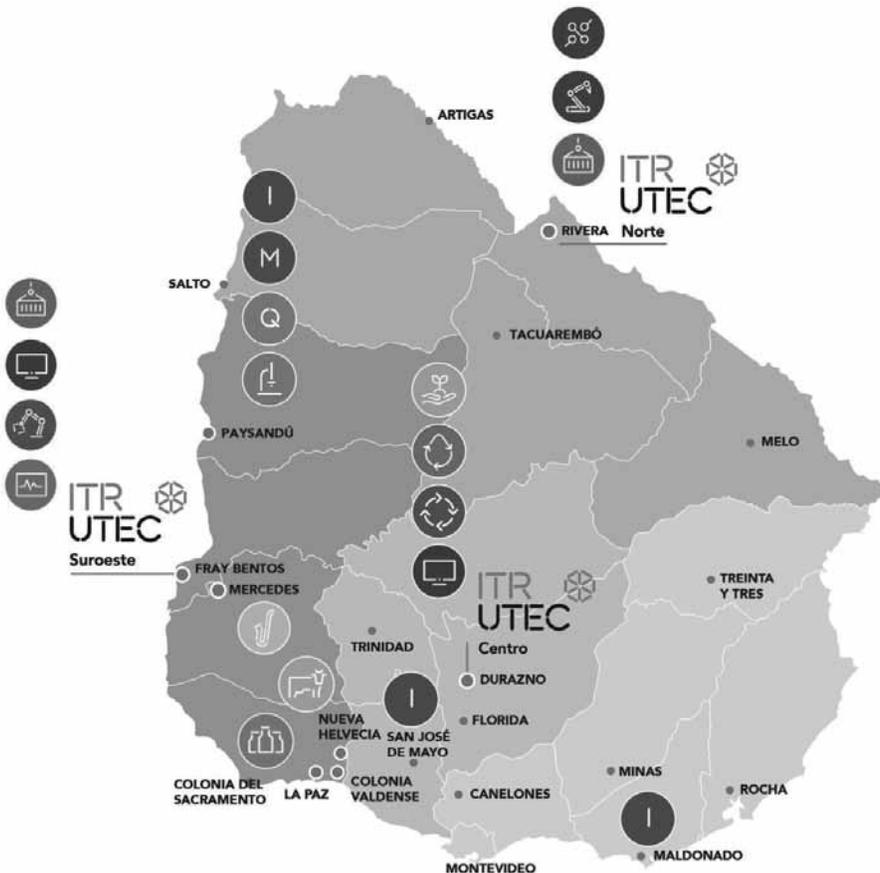
Ya en 2016 UTEC brindaba cuatro niveles diferentes de formación: dos de pregrado (Tecnatura y Tecnólogo) y dos de grado (Licenciatura e Ingeniería), algunas de ellas correspondientes a demandas de formación de larga data y otras a tecnologías más nuevas. En todos los casos, se diseñaron carreras alineadas con las políticas de Estado y las necesidades del sector productivo.

En 2018 la universidad está impartiendo 13 carreras, todas ellas ubicadas en el interior del país y con perfiles enfocados en las áreas tecnológicas y agroalimentarias, claves en el desarrollo económico del Uruguay del siglo XXI.

- Tecnólogo en Manejo de Sistemas de Producción Lechera (carrera en conjunto con CETP-UTU).
- Licenciatura en Análisis Alimentario.
- Licenciatura en Ciencia y Tecnología en Lácteos.
- Ingeniería en Mecatrónica (título intermedio de tecnólogo en conjunto con CETP-UTU). Tecnólogo en Ingeniería Biomédica.
- Tecnólogo en Jazz y Música Creativa.
- Tecnatura de Tecnologías de la Información.
- Ingeniería en Energías Renovables.
- Ingeniería en Riego, Drenaje y Manejo de Efluentes.
- Tecnólogo en Mecatrónica Industrial (carrera en conjunto con CETP-UTU).
- Ingeniería en Logística.
- Ingeniería Agroambiental.
- Tecnólogo en Análisis y Desarrollo de Sistemas (carrera binacional que se imparte en conjunto entre el Instituto Federal Sul-Srio-Grandense (IFSUL), CETP-UTU y UTEC).
- Tecnólogo Químico (gestionada por UTEC en el interior del país; titulación compartida entre UTEC, Udelar y CETP-UTU).

- Tecnólogo Informático (gestionada por UTEC en el interior del país; titulación compartida entre UTEC, Udelar y CETP-UTU).
- Tecnólogo Mecánico (gestionada por UTEC en el interior del país; titulación compartida entre UTEC, Udelar y CETP-UTU).

2.2. Ubicación de las carreras



El 2017 fue un año de quiebre en relación con el crecimiento de la infraestructura edilicia y tecnológica, de profundización de relaciones con instituciones educativas, del ámbito político, el sector productivo y de organizaciones sociales. Pero quizás donde es más notoria la maduración institucional de UTEC es en el aumento de la matrícula de estudiantes.

UTEC cuenta además con más de 100 titulados provenientes de una carrera tecnológica, la Tecnicatura en Tecnologías de la Información — hoy convertida en licenciatura —, y tres agroalimentarias, Licenciatura en Análisis Alimentario, la Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Lácteos y del Tecnólogo en Manejo de Sistemas de Producción Lechera.

Este ha sido uno de los hitos más significativos de UTEC en 2017. Los egresados son quienes mejor pueden contar cómo es estudiar en UTEC y qué les dejó su pasaje por esta joven institución. Por ello, reproducimos dos testimonios brindados por ellos en un importante programa radial de alcance nacional.

Fernanda Castaño, oriunda de Durazno y recibida en la carrera de Tecnólogo en Manejo:

Está bueno leer un libro, eso te enseña, te da cultura, pero también está bueno decir ‘esto lo llevamos a la realidad’, sacamos la parte práctica ahí. La cabeza te empieza a cambiar. No ves las cosas aisladas, las ves juntas, porque en realidad los sistemas son un conjunto de cosas. Y a veces en las formaciones tradicionales le cuesta al estudiante unir, ver que todo está relacionado, tener un enfoque sistémico. Eso está muy bueno y se da en todas las materias. (...) Por ejemplo, en Calidad de Leche eran situaciones reales de productores de la zona que abrían sus puertas, brindaban información, los profesores elaboraban una propuesta, la traían a la clase y trabajábamos en grupos, como si fuera la vida real. Con cada materia es así y por eso esta propuesta está muy buena.

Esteban Carbajal, oriundo de Carmelo, departamento de Colonia, cursó la Licenciatura en Ciencias y Tecnología de Lácteos:

Me encontré con algo completamente nuevo, con una universidad, con nuevos compañeros, nuevos profesores. Pero más allá de eso, me encontré con nuevas oportunidades, otra visión, otra perspectiva, orientada hacia conocimientos en la tecnología de los lácteos. Fue una situación de completa felicidad en mi caso, que soy el primer universitario de mi familia. Estoy muy orgulloso, con grandes sentimientos hacia la oportunidad que me dio UTEC, hacia todo lo que involucró. En definitiva, te da mucho valor en lo personal tener un título universitario, te da una sensación muy agradable de progresar, de poder llevar adelante cosas importantes en la vida.

La llegada de UTEC al territorio plantea una mirada integradora de áreas y cadenas productivas. Un ejemplo de esto puede ser la vinculación entre las carreras propuestas en el sector alimentos: Producción Primaria de Leche (un tecnólogo), Ciencia y Tecnología de Lácteos (una licenciatura) y Análisis Alimentario (otra licenciatura); o bien la mutua asistencia entre la Producción Primaria de Leche, las Energías Renovables (una ingeniería) y el Manejo de Efluentes (otra ingeniería).

En estos escenarios, las ofertas de formación profesional de UTEC, pensadas con un sentido estratégico, procuran en el mediano plazo generar sinergias en el ámbito productivo.

Un elocuente ejemplo de los aportes al sistema de educación rural en Uruguay es el de la carrera Tecnólogo en Manejo de Sistemas de Producción Lechera, que atiende una demanda de formación de larga data en Uruguay, con un particular estilo de enseñanza-aprendizaje que reflejaremos a continuación.

3. Tecnólogo en Manejo de Sistemas de Producción Lechera. Sintiendo y pensando la lechería.

3.1. Objetivos de la experiencia

En el año 2015 la Universidad Tecnológica (UTECH) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) unieron esfuerzos para desarrollar una carrera terciaria orientada a formar capital humano para el sector primario de producción de leche. Dicha propuesta es el Tecnólogo en Manejo de Sistemas de Producción Lechera (TMPSL), que se imparte en régimen de internado en la emblemática Escuela Superior de Lechería de Nueva Helvecia, fundada en 1930 en el departamento de Colonia. Allí los estudiantes aprenden a realizar durante el año lectivo todas las tareas operativas del sistema productivo de la escuela, con un rodeo de 80 vacas en ordeño y 133 hectáreas con una rotación forrajera destinada a la producción de leche.

En este proyecto se concibe al tecnólogo como una profesión, entendida como una colectividad que se organiza a los efectos de ofrecer sus esfuerzos para lograr la eficiencia integral de los sistemas de producción de leche, promoviendo en particular la calidad de vida de las personas, resolviendo dificultades operativas de los sistemas productivos y buscando alternativas de desarrollo y crecimiento del sector. Los elementos fundamentales de la profesionalización del TMSPL se relacionan con el desarrollo de competencias orientadas al manejo operativo del tambor; la gestión del capital humano lechero; la gestión de la información económica y productiva del predio lechero para la toma de decisiones, y el monitoreo y la evaluación de las acciones prácticas operativas de un sistema de producción lechera.

3.2. Metodología de la experiencia

Como base fundamental de la experiencia educativa se destaca el proceso de vinculación de los estudiantes con el medio, en contacto directo y permanente con productores lecheros y técnicos del sector que conforman una importante red de apoyo al proceso educativo. El aspecto vivencial de las diferentes realidades sociales y productivas colabora fuertemente en la incorporación de una visión sistémica que considera especialmente aspectos humanos. "Sintiendo y pensando la lechería" es la frase que identifica a la carrera, que trata de considerar la vivencia, la toma de contacto profunda con las diversas realidades como bases fundamentales sobre las cuales construir un aporte técnico que contribuya con la mejora de los tambos.

El diseño curricular de la propuesta está organizado en cuatro semestres de módulos temáticos que abarcan áreas del conocimiento orientadas a resolver problemas reales de los sistemas de producción. El estudiante tiene un rol activo en su proceso de aprendizaje. El trabajo en equipo, la resolución de problemas reales de los SPL, el análisis y discusión de artículos técnicos, las visitas a predios, los espacios de integración de conocimientos, la devolución del estudiante al sector productivo y el aprender haciendo son bases fundamentales del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

LÍNEAS	PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE
FORMACIÓN TRONCAL ACADÉMICA	Sistemas De Producción Lechera Y Manejo Operativo De Tambo	Medicina de la Producción y Manejo de la Reproducción en SPL	Alimentación Operativa en SPL I	Alimentación Operativa en SPL II y Medioambiente
	Producción de Forraje Vinculado al Uso y Manejo del Suelo	Cultivos y Conservación Forrajera Asociada al Recurso Animal	Proyecto I: Bases Para la Elaboración de Proyectos	
FORMACIÓN TRONCAL PROFESIONAL		Gestión I: Monitoreo de Procesos de SPL	Gestión II: Intervención en los Procesos de SPL	Gestión III: Manejo del Riesgos y Sustentabilidad Económica de SPL
INTEGRACIÓN/PROFESIONALIZACIÓN	Programas Especiales *			
	Taller Integrador y Práctica Profesionalizante I	Taller Integrador y Práctica Profesionalizante II	Taller Integrador y Práctica Profesionalizante III	Taller Integrador y Práctica Profesionalizante IV
			Comunidades De Práctica I	Comunidades de Práctica II
				Proyecto II
CIENCIAS BÁSICAS	Metodología de la Gestión de la Información y Cálculos			
	Procesos Químicos Implicados en los SPL			
SOPORTE	Espacio de Desarrollo Personal y Profesional	Trabajo Colaborativo		
FORMACIÓN LINGÜÍSTICA	INGLES I	INGLES II	INGLES III	INGLES IV
EJES CURRICULARES	EJE 1: Diagnóstico Inicial de un SPL	EJE 2: Monitoreo y evaluación de procesos de SPL	EJE 3: Diseño de intervenciones en SPL	EJE 4: Proyecto profesional

*Programas Especiales son actividades puntuales optativas y obligatorias que se pueden tomar en alguno de los semestres señalados en la grilla en cada tramo de formación, de acuerdo con el reglamento estudiantil vigente y las circulares correspondientes.

En el cuadro anterior se puede visualizar el recorrido pedagógico que atraviesa el estudiante durante los dos años lectivos de carrera. Los diferentes ejes curriculares semestrales marcan objetivos intermedios a lograr, en un proceso pedagógico que va escalando en complejidad y logro de competencias. En su primer semestre de estudio y vivencias los estudiantes realizan un diagnóstico inicial de un SPL (Eje 1), a partir del segundo semestre transitan por aspectos de monitoreo y evaluación de procesos de un SPL para luego diseñar una intervención en un SPL (Eje 3), y, finalmente, realizar su proyecto profesional (Eje 4) o de fin de carrera, con un marcado perfil de ser un proyecto de vida.

El enfoque de gestión humana con orientación gestáltica es un particular sello de la propuesta educativa en el que los módulos Espacio de Desarrollo Personal y Profesional y Trabajo Colaborativo construyen competencias para el trabajo en equipo y acompañan los procesos de desarrollo humano de los estudiantes. De igual forma, todo el equipo docente y operativo de la propuesta se nutre de esta formación gestáltica en diversas instancias.

Un desafío productivo y pedagógico fue la integración del tambo de la escuela a los grupos CREA (Grupo CREA Barker). Esta es una estrategia de valor que ayuda a maximizar la eficiencia productiva del tambo y actúa como un estímulo para los docentes responsables de las áreas temáticas de la carrera. El análisis y discusión productiva bajo la metodología CREA, la interacción con los productores y la visita de los estudiantes a las reuniones del grupo se considera una herramienta innovadora en educación en el sector lechero y de gran valor en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y de todo el equipo humano de la carrera.

3.3. Resultados de la experiencia

En cuanto a los resultados de la experiencia del TMSPL, se pueden destacar cuatro aspectos sustantivos: 1) el logro de un equipo de trabajo interinstitucional y multidisciplinario que enriquece la propuesta y, fundamentalmente, maximiza los recursos existentes en el país; 2) la profunda integración de la propuesta educativa al medio rural, y en particular a la zona de influencia de la escuela de lechería; 3) la integración expresada a través de la realización de diferentes prácticas estudiantiles en predios lecheros que abren sus puertas y conforman una invaluable red de apoyo, y 4) la realización de talleres integradores analizando sistemas de producción de la zona, jornadas técnicas de relevo generacional en el sector, participación en proyectos de investigación con diversas instituciones del medio, desarrollo de materiales técnicos orientados al sector por parte de los estudiantes, dictado de charlas técnicas para productores y trabajadores por docentes del TMSPL, visita de expertos internacionales como apoyo al desarrollo, entre otras.

La obtención de egresados con una clara inserción laboral y reconocimiento de la formación académica por parte de los empleadores es tal vez uno de los más importantes logros de esta experiencia. En ese sentido, se destaca lo expresado por Juan Manuel Ramos Rama, coordinador de carrera:

La integración de nuestros egresados a la fuerza laboral del sector lechero y el positivo reconocimiento de los empleadores a sus habilidades y competencias cerró un ciclo iniciado dos años antes. La dinámica, Tecnólogos en Acción permitió a los actuales estudiantes vivir la experiencia del “ser” tecnólogos en la práctica real de los sistemas lecheros. Se inició de esta manera el proceso del “darse cuenta” de quiénes son los tecnólogos, cuál es su aporte, cuáles son sus valores y sus formas de hacer las cosas y de insertarse en el mundo laboral. Nos alegra profundamente sentir el avance y maduración de esta experiencia de desarrollo humano.

Entre los principales hitos de esta carrera en 2017 se destaca la generación del vínculo con la empresa OLAM, a través del diseño de un Programa de Primeras Experiencias Laborales, que incluye la puesta de tutores y la rotación laboral de los egresados por todas las áreas operativas de un sistema de producción lechera. En esta línea, el desarrollo de la propuesta Tecnólogos en Acción permitió a los estudiantes tomar contacto con los egresados y vivir la experiencia real de un tecnólogo inserto en el mundo laboral.

Se considera como un valioso resultado el sentir de los estudiantes y egresados del TMSPL expresado a través de los siguientes testimonios, que fueron recogidos tras la experiencia de trabajo de campo con productores de OLAM:

Mariana González, egresada:

El TMSPL es una carrera que tiene un gran fuerte en lo que es teoría, en todo lo que tiene que ver con la vaca lechera y con los procesos del tambo (...). Los estudiantes de la primera generación egresamos y ya, por suerte, estamos todos trabajando. Yo estuve en el área de partos, en el área de “guacheras”, y la verdad que me ha ido bárbaro porque pude aplicar conceptos que aprendí en la carrera.

Iván Plisich, egresado:

Me encuentro haciendo una pasantía profesionalizante en OLAM. Creo que la base que tuvimos en nuestra carrera nos está dando un apoyo tremendo. He comprendido los procesos aquí adentro de la empresa gracias a la formación que tuvimos.

Federico Herrero, estudiante:

La verdad que vale la pena hacer la carrera porque tiene mucho práctico y mucho teórico, lo que aprendés en el salón vas y lo hacés en la práctica. Si te queda una duda en el salón, vas al campo y te la sacás.

Joaquín Arancio, egresado:

Esta experiencia en OLAM durante estos siete meses me ha demostrado que la carrera cumple con todas las expectativas mías en cuanto a los conocimientos que uno tiene que tener para el rol que requiere un sistema lechero.

Alfonso Vázquez, jefe de Desarrollo de OLAM:

En el comienzo de 2017 trabajamos con algunos de los chicos egresados de TMSPL. Sin dudas tienen una excelente relacionamiento interpersonal, una capacidad de registro y de análisis que suman muchísimo a la gestión de nuestra compañía. Y bueno, estoy muy contento de poder tener comentarios positivos por parte de ellos para con nosotros, así que esperemos continuar con este vínculo positivo.

Juan Pérez, encargado de la Unidad Monasterio de OLAM:

La verdad que hemos contado con una capacidad de trabajo muy fuerte, porque se ponen el cuadro al hombro, se integran muy bien, le ponen muchas ganas a trabajar en equipo, lo cual es fundamental en la empresa.

Francisco Montilla, encargado de la Unidad Las Novillas de OLAM:

La verdad que estamos muy conformes con los estudiantes y egresados, porque tienen una vocación de trabajo impresionante, con una capacidad de análisis, de recolección de datos, de síntesis, de elaboración de informes puntuales muy concretos... Para mí fue muy valioso.

Para ver el registro audiovisual de Tecnólogos en Acción ingrese al siguiente video:



3.4. Acercando Educación y Trabajo

En 2018 UTEC participó activamente en la creación de Acercando Educación y Trabajo, un programa interinstitucional sobre alternancia o formación dual, una modalidad educativa que se distribuye entre espacios complementarios: una institución educativa y una empresa u organismo público o privado.

Esta iniciativa se enmarca en la firma de un acuerdo en el mes de junio entre el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional

(Inefop), la ANEP, el CETP-UTU, UTEC, el PIT-CNT, la Cámara de Industrias del Uruguay y la Cámara Nacional de Comercio y Servicios.

La experiencia piloto se realizará con el Tecnólogo en Manejo de Sistemas de Producción Lechera –carrera conjunta entre UTEC y CETP-UTU–. El diseño curricular fue coconstruido entre las instituciones educativas, el sector empresarial –la Asociación Nacional de Productores de Leche y el Instituto Nacional de la Leche– y la Asociación de Trabajadores Rurales, integrante del PIT-CNT. Posteriormente se procedió a la capacitación de los primeros referentes educativos y tutores en las empresas, para implementar el plan en 2019.

Inefop apoyará con parte del financiamiento del rol de los tutores y el salario de los aprendices. Está previsto que en el primer año de la carrera se lleve a cabo una práctica formativa remunerada de dos semanas de duración, mientras que en segundo año la práctica durará aproximadamente 19 semanas, en una proporción que tienda a 50 % en el centro educativo y 50 % en la empresa.

El esfuerzo de articulación entre las instituciones mencionadas también estuvo abocado a la modificación, en noviembre, de la Ley de Empleo Juvenil, n.º 19.133, que es el marco legal que sustenta la formación en alternancia, y a la Ley 19.689, que establece incentivos para la generación de nuevos puestos de trabajo.

4. Síntesis y lecciones aprendidas

En estos años de experiencia UTEC ha constatado y valorado la importancia de integrar el medio productivo al desarrollo y sostén de una propuesta educativa en contexto rural e industrial en el interior del país. Los productores y trabajadores rurales aportan aspectos vivenciales y de conocimiento tácito de gran valor en la formación académica y humana de los estudiantes. Por otra parte, la participación activa de UTEC en la creación del programa interinstitucional sobre alternancia Acercando Educación y Trabajo da cuenta de la necesidad de vincular el estudio y el trabajo y de la importancia de construir una currícula orientada a la obtención de competencias específicas y a la resolución de problemas reales del sector productivo. Es también una lección aprendida la necesidad de ser flexibles en el diseño, ya que ninguna currícula está totalmente cerrada o definida.

La carrera de Tecnólogo en Manejo de Sistemas de Producción Lechera, en particular, llegó a la conclusión de que hay que ir transitando la experiencia, aprendiendo del proceso y ajustando las formas. Tal vez una de las mayores virtudes de todo este proceso fue la elaboración de un entramado docente que funciona integrado en lo humano y académico. La vinculación con el medio, la horizontalidad en la relación docente-estudiante, el empoderamiento de las personas y la vivencia de los procesos del sector lechero fueron aspectos esenciales para esta carrera.

Ayudar a construir personas comprometidas, que sientan y piensen la lechería, es nuestro desafío, y es reconfortante confirmar que estamos en ese camino.

5. Bibliografía

UTEC: *Memoria Anual*, 2016.

UTEC: *Memoria Anual*, 2017.

UTEC: *Memoria Anual*, 2018.

RAMOS RAMA, J.M.: *Gestión de personas como medicina preventiva en tambos comerciales*, Proceedings XLVI Jornadas Uruguayas de Buiatría, Paysandú, Uruguay, 2018.

RAMOS RAMA, J.M.: (2012). Integración de “satisfactores” en sistemas de producción de leche comerciales. Trabajo presentado en el curso de Maestría ASSA, Facultad de Agronomía, Udelar; disponible en <http://www.spluy.com/>.

RAMOS RAMA, J.M.: “Gestión de recursos humanos en empresas lecheras. Una alternativa en la búsqueda de eficiencia laboral”, en *Politécnica* (publicación periódica del Centro Politécnico del Cono Sur), n.º 2 (2008),14-16.



Parte 2. Experiencias institucionales de capacitación en el medio rural

“La construcción de un poder propio, que de modo pedagógico llamo aquí poder popular, nace y se desarrolla desde abajo, se produce, reproduce y expresa en el modo de vida cotidiana individual, comunitaria y social, y en las organizaciones sociales y políticas, en sus formas orgánicas de funcionamiento y relacionamiento interno, así como en sus construcciones concretas, en su proyección social orientada a los hombres y mujeres del pueblo que viven de vender su fuerza de trabajo para sobrevivir.

Son ellos los protagonistas del proceso revolucionario en cada sociedad, en la medida que — transformación cultural mediante — van siendo capaces de crearlo, construirlo, sostenerlo y desarrollarlo.

Desde esta perspectiva la construcción de poder propio resulta parte del necesario proceso de deconstrucción de la ideología y las culturas dominantes y de dominación y es simultáneamente un proceso de construcción de nuevas formas de saberes de capacidades organizativas y de decisión y gobierno de lo propio”

Isabel Rauber
Argentina, contemporánea



Experiencia Centro MEC Molles de Timote

Llegar más lejos para estar más cerca

Verónica Pécora Podestá⁴⁵

1. Resumen

El presente artículo pretende abordar el proceso de instalación del Centro MEC Molles de Timote y su camino recorrido entre 2011 y 2018; narra los hitos del desarrollo de una política pública centrada en los elementos educativos y culturales que, fundamentalmente, fue motor para el desarrollo local: desde el inicio tuvo el protagonismo de los vecinos, su capacidad para autogestionarse, y se nutrió de elementos que son comunes como el trabajo en el campo de pequeños productores rurales nucleados en la escuela, la iglesia y la comisión de fomento rural. El proceso es colectivo e intergeneracional y hay niños que han vivido prácticamente toda su niñez y parte de la adolescencia teniendo el Centro MEC como eje de sus actividades de tiempo libre, su espacio de reunión y ambiente de socialización. Los pobladores de la zona pasaron de vivir prácticamente aislados entre ellos y lejos de todos los servicios del Estado a consolidarse como un grupo homogéneo mucho más allá de la asistencia a los cursos y talleres que se generan a través del MEC.

2. Antecedentes: nacido con bríos de (re)evolución

Entender la educación rural a través de la experiencia desarrollada por el Centro MEC⁴⁶ rural Molles de Timote es un sinsentido si la disociamos de la experiencia vinculada a la cultura. *Cultura* en el sentido más amplio del término. Al decir de Hangzhou, como un “sistema de valores y como recurso y marco para construir un desarrollo auténticamente sostenible, la cultura como parte del patrimonio común y local y como fuente de creatividad y de renovación” (Unesco, 2013).

Para entender la experiencia que involucra la educación rural no formal desde un enfoque cultural comunitario es necesario pararse en una política pública dirigida por un ministerio y creada en el año 2007 con el nombre de Centros MEC. “Es un proyecto de descentralización, democratización y accesibilidad a contenidos educativos y culturales mediante la creación de centros en todo el país y plantea un enfoque global para el ensamble de diferentes líneas de acción integradas en el marco de la política desarrollada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC)” (Plan Nacional de Alfabetización Digital, 2010).⁴⁷

45. Es licenciada en Ciencias de la Comunicación, técnica en Comunicación Social y diplomada en Gestión Cultural y Patrimonio (Buenos Aires, Argentina). Como comunicadora, ha participado de proyectos de la Unión Europea y PNUD en convenio con la Intendencia de Florida. También se ha desempeñado en el ámbito de la comunicación institucional, las relaciones públicas, la publicidad y la educación en los bachilleratos artísticos de Florida y Durazno. Desde enero de 2014 se desempeña en el rol de coordinadora departamental de Centros MEC con funciones de gestión cultural, diseño y ejecución de diversos proyectos

46. Es una red de espacios del MEC —desarrollados en sociedad con gobiernos locales, departamentales y Antel, entre otros— que funcionan como ámbitos de construcción de ciudadanía y puntos de encuentro entre los vecinos de cada localidad, las intendencias, los municipios, distintas organizaciones sociales y los trabajadores del ministerio (extraído de la página www.centrosmec.gub.uy).

47. Ver http://www.centrosmec.gub.uy/innovaportal/file/15192/1/plan_nacional_ad.pdf (página 9).

El binomio **educación-cultura** resume una rica experiencia de la zona conocida como Molles de Timote; denominación derivada del pedazo de tierra entre dos arroyos que le dan nombre: Molles y Timote. Para situarnos geográficamente es necesario pensar en una población rural dispersa en el entorno de la escuela n.º 95 que sirve de epicentro, a unos 35 kilómetros de Capilla del Sauce y a 100 de la capital departamental. Para llegar se ingresa en el kilómetro 150 de la ruta nacional número 6, se recorren 20 kilómetros de caminos de balastro y se atraviesan dos porteras que conducen a un pequeño salón que hoy es el núcleo de la zona, el lugar donde ocurre toda la actividad social: cumpleaños, celebraciones, cursos, visitas de otros organismos públicos, etcétera. Ahí, en ese pedacito rural de Florida, se inauguró el 27 de diciembre de 2011 el Centro MEC.

La población de la zona de Molles es fluctuante, pero ronda las 40 personas en su núcleo duro. Sin embargo, la convocatoria de actividades puede incluso duplicar esa cifra con la visita de personas de otros parajes y zonas rurales con las que han entrado en contacto y formado lazos. Los niños son seis en edad escolar; los adolescentes y jóvenes suman ocho, pero la mayoría de ellos no está en forma permanente en la zona porque estudian en la Escuela Agraria de Durazno o en institutos similares (concurren a sus hogares los fines de semana o en régimen de alternancia quincenal). En tanto, los adultos, que son la mayoría de la población, son 18. Prácticamente no hay personas de la tercera edad viviendo en la zona; a excepción de algún adulto dependiente que vive junto a sus hijos, se han trasladado a zonas urbanas. No hay personas que trabajen en la zona pero no se radiquen en ella, incluso la maestra y la auxiliar de la escuela se han afincado en el medio rural.

La mayoría de ellos integra el grupo de danzas folclóricas que se inició a raíz de los talleres de Centros MEC, que es también un elemento de fuerte identidad en la zona. Los integrantes del grupo gestionan sus presentaciones artísticas y también confeccionan su vestimenta; se han presentado a diversos fondos con éxito para financiar el equipamiento del colectivo.

La mayor actividad productiva es la ganadería. Se crían vacunos para carne, pero fundamentalmente ovejas de pequeños productores familiares o empleados de establecimientos mayores. Además hay pequeñas zonas de cultivo y de fabricación de quesos y dulces, y alguna producción granjera con gallinas; todo para autoconsumo.

Para pensar en esta experiencia de educación no formal es necesario trascender la idea de una comunidad como el entorno de personas que viven en una zona geográfica común, porque en este caso la zona común puede distar lo mismo que distan las localidades y pueblos del departamento de Florida. Más que su ubicación, es preciso analizar la identificación cultural de la zona: los factores de unidad vinculados a intereses, realidades, costumbres y tradiciones del ser de campo.

Al decir del profesor Héctor Olmos:

El desarrollo solo es posible si tiene como punto de partida, marco y punto de llegada la identidad cultural de la comunidad. Y hablo de una comunidad concreta: los procesos de desarrollo local implican la afirmación de la diferencia en lo global; la diferencia generada en cada proceso histórico, donde el componente identitario juega un papel activo, dinamizador: no la diferencia impuesta desde afuera. Resulta obvio que este proceso se da generalmente en un territorio, al que se concibe como una práctica cultural y una construcción histórica, además del indispensable componente geográfico.⁴⁸

48. Apuntes de clase del Curso Superior de Postgrado en Gestión Cultural, Patrimonio y Turismo Sustentable dictado por el profesor Héctor Ariel Olmos en la Unidad de Identidad Cultural e Interculturalidad (Buenos Aires, Argentina) en el año 2015.

El Centro MEC fue inaugurado en 2011 luego de sortear exitosamente la resistencia institucional del propio Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y de otros organismos públicos que se oponían a la idea de generar una “presencia” permanente en la zona. Los argumentos en contra eran la lejanía, la falta de población o masa crítica destinataria de la política pública, los costos económicos para llegar a una zona tan distante y hasta que las personas que vivían en el campo tenían índices socioeconómicos por encima de los índices de pobreza. La lectura era clara: si no estaban en los índices de pobreza, no eran prioridad. Sin embargo, el problema visualizado era profundo: **el aislamiento**. Aislamiento de los servicios del Estado, del acceso a bienes culturales y de la oferta educativa, y también entre los propios vecinos.

Una de las mayores reticencias en el origen del centro de Molles fue la necesidad de acordar con la Iglesia Católica. La Iglesia era la única institución presente con un local capaz de ser utilizado para los objetivos, además de la escuela pública, de la que ya se había recibido la negativa. Se tuvo que romper con el prejuicio de un gobierno de izquierda para finalmente comprender que ella era parte de esa sociedad rural. Además, en algunas localidades los pobladores solo se nucleaban a través de esta institución religiosa, lo que planteaba otro cúmulo de desafíos, sobre todo en un estado laico como Uruguay, para no desconocer la realidad local.

El antecedente más cercano a la instalación del Centro MEC fueron las reuniones de vecinos tras una emergencia climática de sequía en la que los pobladores debieron organizarse para distribuir la ración que el Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP) les entregaba. De la crisis surgió la unidad en una comisión de fomento rural. Desde allí comenzaron a percibir y compartir la visión de que, como ciudadanos, necesitaban más que la ración, y realizaron un diagnóstico que fue contundente: “*Acá nunca llega nada*”. Se referían a cuestiones básicas de salud, educación, cultura y servicios, que están de primera mano en muchos ámbitos urbanos.

Desde la coordinación de Centros MEC de la época, junto a otros técnicos que voluntariamente se sumaron, se elaboró un proyecto piloto a nivel país para formar un espacio distinto, con una nueva lógica. Por ejemplo, se proyectaba la idea de que la llave del local fuera de los vecinos, y de que la gestión también fuera comunitaria. El proceso culminó —en muy resumido anecdotario— con la instalación del centro en el obrador junto a la capilla de la zona. Es relevante destacar que este centro nació con bríos de innovación y revolución: fue y es hasta la fecha el único que está en el medio rural.

Es importante mencionar que Florida cuenta con uno de los índices más altos de población rural dispersa alcanzando el 13.5% de la población total (unas 9101 personas según el censo de 2011 – consultado web INE, 2012). El promedio país se ubica es el 7%, por lo que en nuestro departamento ese número es casi el doble. Esto implica que, aunque la experiencia de Centro MEC rural no fuera una prioridad era —al menos en esta zona del país— una necesidad para cumplir con los objetivos de la política pública de “mejorar el acceso de los ciudadanos a los bienes culturales y las oportunidades educativas, en particular a aquellos sectores de la población con menores posibilidades de acceso, por causas económicas, educativas, territoriales, capacidades diferentes, etcétera” (Plan nacional de Alfabetización Digital, 2010).

Desde el comienzo el modo de hacer también fue distinto: pensado desde la acción y la práctica, y posteriormente el análisis y evaluación de impacto. No hubo diagnósticos previos, sino un deseo de la población local y algunos pocos precursores para que el proyecto se llevara adelante, más allá de quien lo liderara a nivel local. Fue más una cuestión empírica que teórica y una suma de voluntades más que un plan estratégico, siguiendo un modelo único que se construía sobre la marcha.

Entonces, las personas pasaron de realizar sus actividades en la intimidad del hogar a compartir un espacio público, socializar e intercambiar con otros vecinos (este aspecto merece un análisis más sociológico que aún no se ha realizado).

3. Objetivos: con la mirada puesta en los vecinos

Los objetivos de este Centro MEC rural fueron los mismos que los demás centros que se habían abierto en el país a la fecha, y que se contaban por centenar. Sin embargo, dadas las características específicas de la zona donde se instalaría la experiencia es que se abordaban nuevos desafíos como un plan piloto.

Los objetivos adaptados a Molles de Timote pueden resumirse en –sin caer en un orden de importancia– i) **mejorar el acceso** de los pobladores de la zona rural a los bienes y servicios culturales, ii) **generar propuestas** artísticas y culturales en la propia zona rural sin la necesidad de que los ciudadanos deban trasladarse –con las dificultades que ello conlleva–, iii) **implementar proyectos y acciones** en torno a la educación no formal que sean permeables a las necesidades y peculiaridades de la población vinculada al centro.

Otro de los objetivos, y también una de las necesidades, para el funcionamiento del Centro MEC –dada su lejanía, las dificultades de acceso y las demás características que ya fueron mencionadas– fue iv) **profundizar los instrumentos de coordinación** que permitan un uso más racional de los recursos existentes en el territorio. Así lo planteaba, un año antes de la apertura de Molles, el informe resumen de Centros MEC sobre el aporte que esta política pública podía realizar al país. “La fortaleza de los Centros MEC no está en los cien o ciento cincuenta centros que pueda poner en funcionamiento en estos años, sino en la capacidad de articular con otros actores públicos y privados, a nivel nacional, departamental y local, un paquete de políticas que tengan objetivos similares y puedan apoyarse mutuamente” (web Plan Nacional de Alfabetización Digital, 2010).

Finalmente estaba el objetivo latente de v) **demostrar** que aquel modelo creado ideológica y metodológicamente en Montevideo para aplicarse en el interior de las pequeñas localidades menores de 5000 habitantes también podía readaptarse y redireccionarse al medio rural para cumplir con las necesidades de una población que, en general, es la más excluida de las propuestas educativas, artísticas y culturales.

4. Experiencia: ciudadanía cultural y desarrollo local

Cierre de año 2014

La experiencia de trabajo de Centro MEC en la ruralidad comenzó bajo la mirada de la ciudadanía cultural, entendiendo como la plena participación de individuos y comunidades en la creación, disfrute y distribución de los bienes y servicios culturales (Plan Nacional de Alfabetización Digital, 2010).

Las primeras acciones que se realizaron fueron las que tienen que ver con el acceso a actividades que involucran al ciudadano como espectador. Se llevaron diversos espectáculos artísticos de

música, danza, arte circense y material audiovisual con ciclos circulantes. Este primer nivel de involucramiento, en el que el ciudadano tiene menor nivel de participación y decisión, era necesario para construir los siguientes escalones de empoderamiento y autogestión. No era posible comenzar con escalones más avanzados de participación ciudadana dados los grados de exclusión existentes.

Este encadenamiento lógico es claro en el libro *Educación la demanda* y las publicaciones posteriores que sirvieron de marco teórico para el equipo de trabajo de Centros MEC. Dichos documentos fueron elaborados por los primeros directores y ejecutores de Centros MEC. Recogemos este fragmento que explica bien los inicios en Molles de Timote:

Se pretende que la participación logre constituir una práctica cultural continua de forma que cada comunidad se comprometa con la transformación de su propia realidad y asuma las tareas que le corresponden. Para ello, se entiende necesario contribuir a generar en los destinatarios necesidades educativo-culturales y poner a su disposición las herramientas materiales que permitan satisfacerlas (Plan Nacional de Alfabetización Digital, 2010).

En paralelo se comenzó con el trabajo del **Plan Nacional de Alfabetización Digital (PNAD)**, que desde 2007 se aplicaba en diversos puntos del país con el fin de fomentar la capacidad para incorporar a la sociedad de la información y al uso de las TIC a aquellas personas que hasta el momento no habían tenido oportunidades de hacerlo. Al igual que en el resto de los centros del país se seleccionaron como docentes a personas de la zona para alcanzar rápidamente el sentimiento de pertenencia y confianza. La particularidad que tuvo Molles de Timote fue que las personas elegidas como docentes no eran idóneas en las nuevas tecnologías. Eso supuso formarlas para que luego pudieran transmitir la experiencia. Una vez más se priorizó el elemento humano —el contacto con la zona, los vínculos interpersonales— antes que la formación académica.

Una vez que los docentes recibieron la formación por parte del área de Alfabetización Digital de Centros MEC se comenzó con la alfabetización del resto de los pobladores de la zona. De este modo se comenzó a reducir la brecha digital y muchos habitantes del campo tuvieron su primer contacto con las computadoras. En una segunda etapa, y luego de un período relativamente corto, se dio el salto cualitativo y fueron los propios ciudadanos los que comenzaron a exigir determinados contenidos que eran de su interés: la formación en el manejo de las herramientas de gobierno electrónico o el propio portal del Sistema Nacional de Información Ganadera (SNIG), que utilizan a menudo para el manejo de sus ovinos y vacunos, y, recientemente, en el uso de celulares inteligentes.

A la propuesta de educación en tecnologías se le sumaron talleres artístico-culturales en temáticas que fueron elegidas por los propios vecinos tales como danza folclórica y guitarra. Estas actividades, al igual que la alfabetización digital, se adaptan cada año a las propuestas abiertas que surgen de parte de la comunidad de Molles en los cabildos abiertos⁴⁹.

Finalmente, a las propuestas de educación no formal se sumaron otras instancias igualmente valiosas para consolidar el entramado social y favorecer la cohesión dentro de la comunidad rural. Se realizaron viajes de intercambio con otros centros MEC, se presentaron propuestas a fondos

49. Los cabildos son instancias de reunión abierta con la comunidad (asociaciones, clubes, grupos de vecinos, artistas, fuerzas vivas y ciudadanos en general) en las que los ciudadanos plantean las ideas, actividades, propuestas y proyectos que les gustaría desarrollar en su localidad. Las personas pueden participar con planteamientos individuales o colectivos, en forma oral o por escrito. Son instancias consultivas y no resolutorias, y se dan una vez al año en ocho de las 10 localidades donde hay Centros MEC en el departamento de Florida. Se excluyen del mecanismo de consulta las ciudades más grandes. Se excluyen del mecanismo de consulta las ciudades más grandes.

sociales o culturales —como los que anualmente realiza el Mides o el MGAP—, se coorganizaron festividades, se articularon talleres y actividades de otros organismos públicos —charlas de zoonosis, sobre temas vinculados a la salud y a las ofertas educativas, muestras de dibujos y fotos, pintura colectiva de murales, entre muchas otras—. Al Centro MEC se le fue nutriendo de contenido de acuerdo a una demanda creciente de los ciudadanos y al incremento de sus propias capacidades tanto para proponer como para empoderarse de diversas propuestas en forma comunitaria.

Todas las actividades han sido abordadas de manera intergeneracional ya que no es posible, en una comunidad tan reducida en números, trabajar únicamente con los niños o los jóvenes (que suelen ser menos de 15 en cada caso) o con los adultos en forma indistinta. Se trabaja en familia, con talleres que son pensados para que se interactúe, para que haya espacios individuales para cada sector etario, además de otros espacios de encuentro para todos los pobladores.

5. Resultados: el andar por caminos de descentralización

No es posible pensar la experiencia educativa y cultural en Molles tomando como parámetro de medición los aspectos cuantitativos. Los mayores logros del aterrizaje de esta política pública en el campo están dados en el fortalecimiento de las capacidades locales; logra que se consolide un modelo de gestión y trabajo integrado y colaborativo con los vecinos donde ellos son protagonistas, destinatarios y hacedores.

El mayor cambio se ha dado en la toma de decisiones, en la generación de ciudadanía, en la presencia de una institucionalidad que es socio en el territorio y no jerarca, en el trascender las fronteras del espacio físico de un Centro MEC para transformarlo en un espacio simbólico que involucra a toda la comunidad que se siente ligada a él.

En definitiva, creemos que es en el Centro MEC en donde mejor se expresa y se desarrolla el cometido para el que fue pensada o ideada esta política pública descentralizadora.

6. Lecciones aprendidas: se hace camino al andar

El trayecto recorrido plantea nuevos desafíos. Se han desarrollado apenas siete años de esta política pública en el territorio rural, y además esta es la única experiencia de su tipo a nivel país. De manera que las lecciones aprendidas se limitan a describir el territorio, aunque bien pueden servir de punto de partida para el pienso de otras experiencias similares.

El **primero** de los aprendizajes que deja el Centro MEC Molles de Timote es que los modelos de descentralización no pueden ser un corset que restrinja el hacer en el territorio, y menos aún esquemas que obliguen al medio rural a adaptarse a lo que proviene de la urbe. La flexibilidad en el espacio geográfico debe ser la regla, así como una adecuada lectura de los territorios donde la política pública se adapte a los ciudadanos y no a la inversa.

La **segunda lección** aprendida es que los procesos de desarrollo local a través de políticas de educación y cultura exigen dejar espacios de poder al ciudadano. Asimismo, para profundizar

estos procesos es necesario que la institucionalidad esté dispuesta a ceder espacios de decisión y ejecución, y hasta recursos.

La **tercera lección** es que los procesos de participación y cohesión social generan, en mayor o menor medida, una masa crítica con autonomía que alimenta la demanda de más servicios y mayor acceso. El Estado se debe preparar para dar respuesta a aquello que surge de los propios ciudadanos.

La **cuarta lección** es que la experiencia de Molles de Timote no puede medirse en términos cuantitativos, como nos tienen acostumbrados, por ejemplo, los informes de consumo y comportamiento cultural que miden cuánta gente asiste a un museo o una muestra de plástica, o cuánta gente compra un libro. Por el contrario, se propone un nuevo modelo de medición enfocado en el proceso.

La **quinta lección** es que el trabajo en el medio rural, por sus propias características de distancias, geografía, dificultades de acceso, exige una mayor inversión que el trabajo en el medio urbano, y una mayor interconexión de la institucionalidad en el territorio para un mejor y mayor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales.

7. Bibliografía

DOMINZAIN, SUSANA; RADAKOVICH, ROSARIO; DUARTE, DEBORAH; y CASTELLI, LUISINA.: *Imaginario y consumo cultural. Tercer informe nacional sobre consumo y comportamiento cultural*, Montevideo, 2014.

INE: *Informe Uruguay en cifras*, 2014, recuperado de http://www.ine.gub.uy/documents/10181/39317/Uruguay_en_cifras_2014.pdf/aac28208-4670-4e96-b8c1-b2abb93b5b13.

MEC: *X¹²⁵ Centros MEC en el territorio*, 2015.

MIDES: *Revisión de indicadores básicos de desarrollo social 2006-2013 Florida*, recuperado de <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/61683/1/revision-de-indicadores-basicos-de-desarrollo-social-2006-2013-florida.-2014.pdf>.

OLMOS, HÉCTOR AIREL: *Cultura: el sentido del desarrollo*, México: Conaculta, 2004.

Resumen de artículos de postgrado de Gestión Cultural y Patrimonio, Buenos Aires: Foga.

UNESCO: *La cultura clave para el desarrollo sostenible. Declaración de Hangzhou. Situar la cultura en el centro de las políticas de desarrollo sostenible*, HangzhouUnesco, 2013, recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/final_hangzhou_declaration_spanish.pdf.

http://www.centrosmec.gub.uy/innovaportal/file/15192/1/plan_nacional_ad.pdf.

<http://mollestimote.blogspot.com/2013/04/nos-reunio-un-fogon-simbolico.html>.

<http://www.fao.org/docrep/007/ad934s/ad934s01.htm>.

http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/13651/2/mecweb/mas_acceso?3colid=256.

http://www.centrosmec.gub.uy/innovaportal/file/15192/1/plan_nacional_ad.pdf.

<http://www.mec.gub.uy/mecweb/container.jsp?contentid=21854&site=8&chanel=mecweb&3colid=21854>.

Tejiendo redes para aprender: La propuesta de capacitación a distancia del Instituto Plan Agropecuario

Ana Perugorría Larroque⁵⁰

1. Resumen

El presente trabajo se enmarca en la experiencia del Instituto Plan Agropecuario del Uruguay (IPA), en el área de Capacitación y Extensión, concretamente en la Unidad de Capacitación a Distancia. Dicha experiencia nos ha brindado la posibilidad de apreciar cómo el espacio virtual, en sus diferentes expresiones, ha ido acrecentando su presencia en la vida de las personas en general, y más concretamente en la de los diferentes actores con los que trabajamos. El espacio virtual va modificando las formas de relacionamiento y va abriendo oportunidades para la comunicación, el acceso a la información y la formación, y la realización de muchas otras actividades vinculadas a la vida diaria. Entendemos que esta realidad propone desafíos vinculados con las prácticas de extensión, y con la educación no formal como parte constitutiva de ella, actividad central de nuestro instituto. En este artículo presentamos los antecedentes, la evolución de 12 años de trabajo, nuestro modelo y los desafíos a futuro.

2. Introducción

2.1. El marco institucional

El Instituto Plan Agropecuario (IPA) es una persona jurídica de derecho público no estatal, creada en el año 1996, que tiene como antecedente directo la Comisión Honoraria del Plan Agropecuario, que funcionaba en la órbita del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP) desde 1957.

Su misión es contribuir con el desarrollo sostenible e innovador de la producción ganadera y sus productores, principalmente de los pequeños y medianos, para mejorar su situación económica, familiar y humana mediante capacitación, extensión, generación de información y articulación con otras instituciones.

50. Ana Laura Perugorría es Ingeniera Agrónoma, diseñadora instruccional y está especializada en diseño, gestión y evaluación de proyectos de e-learning y Entornos Virtuales de Aprendizaje. Actualmente está finalizando su maestría en Ciencias Agrarias y se desempeña como Coordinadora de Capacitación a Distancia en el Instituto Plan Agropecuario del Uruguay. Es coordinadora del nodo nacional de la Red de Educación a Distancia y Ruralidad (REDyR).

Los servicios que ofrece están dirigidos fundamentalmente hacia las unidades de producción y decisión familiares para las que la ganadería es una fuente relevante de ingresos. Estos servicios pueden agruparse en dos grandes líneas:

Extensión: entendida como todo proceso que signifique transferencia de información con intencionalidad educativa con un enfoque no formal y participativo en el que se integran el conocimiento académico y el conocimiento empírico de los productores.

Capacitación: concebida como una contribución a la construcción de capital social y al desarrollo sostenible de los productores ganaderos. Las propuestas son de carácter flexible, diseñadas a medida de las necesidades de los usuarios y teniendo en cuenta los cambios e innovaciones del sector.

La capacitación adopta diferentes formas según el tema, las necesidades y características de los destinatarios. Si bien la modalidad presencial ha sido y continúa siendo la principal, desde hace 12 años y atendiendo los avances y penetración de las TIC en el Uruguay, se comenzó a incursionar con un énfasis y relevancia crecientes en propuestas a distancia, desarrolladas en ambientes virtuales de aprendizaje.

De esta forma, nuestra institución propone año a año una gama variada de cursos dirigidos principalmente a productores ganaderos. El espíritu de la propuesta ha sido respetar la identidad de los destinatarios, responder a sus problemas reales en un espacio virtual en que puedan reconocerse y reconocer elementos propios de su realidad cotidiana.

2.2. Antecedentes

Los orígenes de esta línea de trabajo se remontan al año 2003, cuando representantes de los ministerios de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP), Educación y Cultura (MEC), de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Universidad de la República (Udelar) y del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) dejan instalado el Foro Nacional Permanente para la Formación de Recursos Humanos para el Sector Rural y conforman su Mesa Ejecutiva, en la que se integran, además de las instituciones mencionadas, el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP, los consejos de Enseñanza Primaria, Enseñanza Secundaria, Enseñanza Técnico Profesional, de Rectores de Universidades Privadas y las gremiales agropecuarias, Asociación Rural de Uruguay, Federación Rural, Comisión Nacional de Fomento Rural y Cooperativas Agrarias Federadas.

Este foro, reunido ese año en Paso Severino, Florida, propone un marco orientador de estrategias de formación para los recursos humanos frente a los desafíos de la “nueva ruralidad”. A partir de este, las gremiales agropecuarias asignan particular importancia al tema de la educación agropecuaria a distancia, como instrumento potenciador y facilitador de las orientaciones estratégicas del foro, y avalan la realización de un estudio de demanda financiado con fondos BID y el respaldo técnico-administrativo del IICA a fin de elaborar una oferta virtual estructurada para el sector agropecuario.

Dicho estudio es la base de un proyecto que sería financiado por el Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN) del BID y para el cual se designa como entidad ejecutora al IPA. Este proyecto piloto tuvo como objetivo general mejorar la competitividad del sector agropecuario, con espe-

cial referencia al subsector de la cría vacuna, a través de la validación de un sistema de transferencia apoyado en las posibilidades brindadas por la incorporación de TIC, particularmente capacitación a distancia, que permitiera transferir conocimientos y herramientas de gestión de información para aumentar productividad de las empresas.

El proyecto tuvo una duración de 24 meses (2006-2008) y sus destinatarios fueron 120 productores criadores, 60 jóvenes/asalariados rurales y 75 técnicos. A partir de él se logró validar con éxito el componente central de diseño y puesta en práctica de un esquema de educación a distancia a través de TIC para el sector agropecuario.

Una vez finalizado, la capacitación a distancia se transforma en una línea permanente de acción de la institución, que se amplía, tanto en la oferta de temas como en el alcance a sus beneficiarios.

3. Nuestro modelo de trabajo hoy

Si bien nuestra propuesta de capacitación a distancia ha sufrido inevitables adaptaciones a las tecnologías disponibles y adoptadas por nuestros usuarios, el espíritu que ha guiado su uso ha permanecido constante. En nuestro caso, la tecnología condiciona como hacemos lo que hacemos, es una herramienta y no un fin en sí mismo.

En la fase piloto, las dinámicas eran bastante distintas a las de hoy. Los cursos eran de acceso limitado y semipresenciales, y los participantes se reunían semanalmente en alguno de los centros dispuestos para proveer equipos y conexión. Allí accedían a los contenidos a través de la computadora y se comunicaban vía Skype con los otros centros, porque desde el principio entendimos que debíamos fomentar el contacto, y que el intercambio y la comunicación debían ser la base de la propuesta.

Una vez finalizada esta etapa, la convocatoria se generalizó y la forma de trabajo se hizo completamente a distancia por Internet. En la actualidad concebimos la Internet como un espacio sobre el que componer un territorio específico, a partir de la intencionalidad clara de compartir conocimientos y basado en las relaciones humanas.

3.1. Internet como espacio y como territorio

Para la conceptualización del espacio virtual recurriremos a términos propios de la geografía. Según este marco disciplinar, el concepto de *espacio* es amplio y existen múltiples formas de entenderlo y utilizarlo, acciones estas que llevan implícitas diferentes intencionalidades. Citando a Lefebvre (1991), Fernandes (2009) lo asume como la materialización de la existencia humana. En tanto, Santos (1996) lo define como un conjunto de sistemas de objetos naturales y sociales, o los objetos producidos por mediación de las relaciones sociales.

El territorio, por su parte, puede asumirse como una construcción a partir del espacio geográfico. Según algunos autores posteriores a él (Raffestin, 1993; en Fernandes, 2009), el *territorio* es entonces una fragmentación del espacio que, dependiendo de la intencionalidad, puede concebirse de diversas formas. Son creaciones sociales. Al igual que Campelo (2009), entendemos que la concepción cultural de *territorio* es la que más ajusta a los efectos de nuestro trabajo, asumiéndolo como el producto de una apropiación simbólica de determinado espacio.

Cabe preguntarse si, efectivamente, en Uruguay, y particularmente en el sector rural, el público con el que trabajamos accede a este espacio virtual y es capaz de coejecutar este proceso de territorialización.

Sabemos que la Internet de hoy ha sido la tecnología con mayor tasa de adopción de la historia, y también una de las que ha ejercido mayor influencia en un breve lapso de tiempo. La cifra de personas que acceden a la red es cada día mayor. Si bien existen diferencias según la región, en el 2017 los usuarios de Internet a nivel global alcanzaron el 48 % (ITU, 2017).

Considerando el número de hogares conectados, y siguiendo el informe de Cepal (2016), nuestro país, junto a Chile, se encuentra en el nivel superior, superando el 56 %. Datos nacionales (Radar, 2016) muestran que si se considera a los teléfonos inteligentes como una computadora, hay al menos algún tipo de dispositivo de este tipo en el 94 % de los hogares uruguayos, y casi dos tercios de los hogares tienen wifi.

En cuatro años, el número de personas con *smartphone* se multiplicó por 18 y llega a 2,2 millones de uruguayos. El 80 % de los uruguayos de todas las edades son usuarios de Internet. El mayor crecimiento en 2016 se dio entre los mayores de 65 años, en el interior del país y en los niveles socioeconómicos bajos. Más de ocho de cada 10 usuarios de Internet se conecta desde su móvil, lo que contribuye a la diversificación de los lugares de conexión.

Estos datos dan pauta de la importancia creciente que el acceso al espacio virtual tiene para los uruguayos, y la influencia que ha tenido la generalización en el uso de teléfonos inteligentes en el acceso a la red y en la disminución de las brechas relativas al lugar de residencia y el nivel socioeconómico.

Apelando a datos propios de ingreso a la página web institucional, puede apreciarse que el número de usuarios se ha multiplicado por 2,6 en cinco años, y el acceso desde unidades móviles ha crecido en importancia, lo que concuerda con los datos manejados a nivel general.

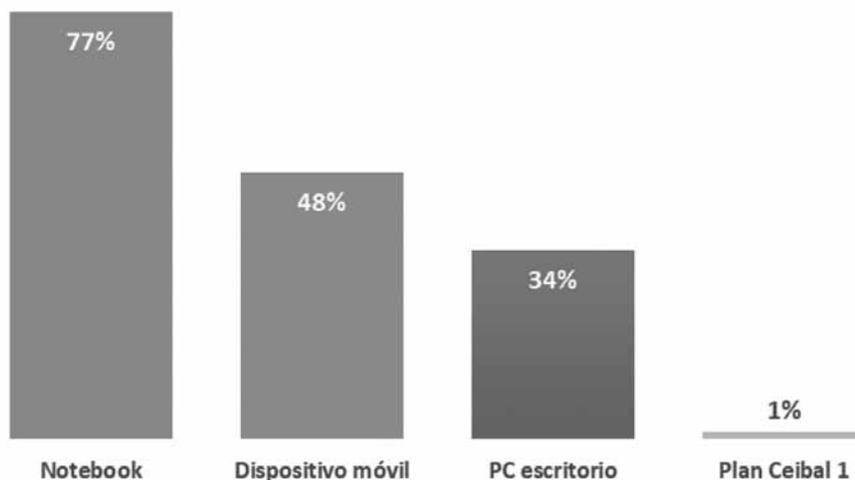
Tabla 1. Estadísticas de acceso a la web institucional del Instituto Plan Agropecuario

Variable	Año					
	2012	2013	2014	2015	2016	2017
n.º de usuarios	17.719	32.674	36.734	43.700	46.887	46.061
Ingreso desde PC (%)	-	93,33	87,28	78,44	63,69	52,87
Ingreso desde celular (%)	-	3,82	9,09	18,35	33,92	45,55
Ingreso desde tablet (%)	-	2,85	3,63	3,22	2,39	1,57

Fuente: elaboración propia en base a datos del IPA, diciembre, 2017.

Asimismo, resultados (no publicados) de una encuesta aplicada a participantes del programa de capacitación a distancia (402 cursantes de 15 cursos dirigidos a productores realizados en el 2017) muestran la misma tendencia.

Gráfico 1. Tipos de dispositivo que utiliza para conectarse



Fuente: elaboración propia en base a datos del programa de EaD del Instituto Plan Agropecuario, 2017.

El monitoreo de este tipo de variables da pistas, a la hora del diseño de las propuestas, acerca de la visualización de contenidos en sus potencialidades y restricciones, momento, situación y oportunidad de uso de la información, tipo de participación, etcétera. Asimismo, y al hacer referencia a públicos radicados fundamentalmente en entornos rurales, habla de una mayor posibilidad de acceso y de la disminución de las brechas que pueden presentarse.

La misma encuesta muestra que los usos de Internet son diversos, y que varias actividades de la vida diaria de los usuarios pasan hoy por el espacio virtual.

Tabla 2. Principales usos de Internet (¿para qué ha utilizado Internet en los últimos 30 días?)

Actividad/uso	Número de menciones (como porcentaje de cada mención sobre 402 respuestas)
Estudiar/capacitarme	86
Búsqueda de información	85
Enviar y recibir correo electrónico	83
Leer noticias en portales	65
Trabajar	60
Uso de redes sociales	49
Transacciones bancarias	49
Informarme sobre marcas/productos/servicios	36
Ocio	34
Trámites con el Estado	28
Chatear	13

Fuente: elaboración propia en base a datos del programa de EaD del IPA, 2017.

3.2. Cómo tejer nuestra red

Hemos definido *Internet* como el espacio virtual sobre el cual tejer nuestras redes para crear territorios propios. ¿Cuál es el patrón que seguimos para ello?

Si bien en procesos que pretenden ser colectivos y protagonizados por adultos existe un cierto grado de originalidad, dada por el grupo particular de individuos que se disponen en un momento dado, nuestra propuesta de capacitación pretende orientarse según un enfoque crítico-dialógico para la construcción colectiva de saberes. Un enfoque crítico sobre distintos conocimientos que se ponen en diálogo desde el aporte de todos, tanto participantes como tutores.

Una vez definido el modelo de nuestra red, ¿qué herramientas y qué insumos necesitamos?

Las herramientas. Es aquí donde aparece la tecnología, en función de estrategias definidas por y para las personas. Desde el inicio apuntamos a la selección de herramientas que pudieran adaptarse fácilmente al ambiente cambiante y a la evolución de nuestro propio modelo de trabajo, de bajo costo, gestión sencilla y que, sobre todo, presentara una interfaz que facilitara el acceso, el manejo de los recursos y la comunicación efectiva. Desde hace siete años la plataforma educativa del Instituto Plan Agropecuario (IPA) está implementada en Moodle, herramienta de tipo Ambiente Educativo Virtual, LCMS (Learning Content Management System).

Una vez definido el modelo de nuestra red, ¿qué herramientas y qué insumos necesitamos?

Esta plataforma prevé la asimilación de diferentes roles de usuario, adaptables a las características del proceso formativo diseñado, y opciones variadas para:

- Contenidos: formato HTML de fácil edición, manejo de archivos en diferentes formatos (PDF, texto, planillas de cálculo, imagen, video), incrustación de contenido externo, etcétera.
- Actividades: foros, mail, talleres, wikis, etcétera.
- Seguimiento y evaluación: cuestionarios, encuestas, seguimiento de finalización, inscripciones, etcétera.

Los cursos implementados en Moodle son almacenables y recuperables utilizando el formato SCORM, lo que facilita la reutilización en cualquier sistema de e-learning compatible con este estándar.

Para comunicación se utilizan herramientas variadas, cada una seleccionada con determinada intencionalidad y coherente con el modelo general, tales como el e-mail, WhatsApp o YouTube. No obstante, la verdadera interacción se promueve a través de los foros. El objetivo es crear espacios motivadores donde el sostén principal del aprendizaje sea la dimensión vincular y no la tecnológica. Su asincronía permite mantener una comunicación constante con personas que están lejos, pero sin necesidad de coincidir en horarios, superando así limitaciones temporales y dilatando en el tiempo la interacción. Esto favorece también la reflexión y la elaboración de los mensajes, ya que se cuenta con más tiempo para organizar y escribir las ideas propias y analizar las opiniones de los demás. Los aportes quedan disponibles y se puede acceder a ellos en el momento en que se desee.

Además de la plataforma educativa, se han incorporado algunas herramientas de autor que permiten la generación de contenidos atractivos, interactivos, responsivos y, por lo tanto, accesibles desde diversas plataformas y dispositivos.

Los contenidos. Recordemos que los adultos estarán más motivados para participar en un proceso de aprendizaje en la medida que perciban que este los ayudará a realizar tareas o resolver problemas a los que se enfrentan en su vida cotidiana. Por ello, los contenidos a abordar en los cursos deben responder a demandas y necesidades de los destinatarios. En nuestro modelo, el proceso de consulta sobre estos es constante, y sus resultados son la base sobre la que se estructura cada año el programa de cursos.

El equipo de trabajo. Coincidimos con Kaplún (2005) en que los integrantes del equipo de trabajo deben cubrir al menos cuatro áreas fundamentales: la temática a desarrollar, la comunicación, el diseño instruccional y la tecnología. En nuestra experiencia institucional, estos roles están presentes, y, en la medida que el espacio virtual se complejiza y admite formatos diversos y nuevas posibilidades, la necesidad de trabajar interdisciplinariamente se incrementa. Es importante que estas dimensiones accionen coordinadas; no necesariamente hablamos de profesionales independientes. En nuestro caso, el experto temático actúa como contenidista; interactúa con el diseñador instruccional y el comunicador para generar los materiales. Comúnmente, también será el tutor del curso, y en este ámbito funge como orientador de la discusión. El énfasis en estas instancias está puesto en el desarrollo de estrategias comunicacionales que promuevan el diálogo. El tutor plantea preguntas disparadoras, aclara dudas (conceptuales y metodológicas), intenta destrabar

situaciones conflictivas, y favorece la creación de un clima de trabajo distendido en el que pueda circular no solo lo conceptual, sino elementos afectivos, inherentes a todo proceso de aprendizaje.

4. Algunos resultados

A 12 años de iniciado el recorrido, es posible afirmar que la incursión en la modalidad de capacitación a distancia con el uso de TIC ha cambiado la forma de trabajar de la institución; se estableció una línea de trabajo definida y permanente, reconocida y valorada por sus destinatarios.

Se han puesto en línea más de 170 cursos y se han superado las 11.000 matrículas. El nivel de retención de los participantes dentro de los cursos es particularmente importante para la modalidad, con un valor promedio de deserción inferior al 10 %.

Esta experiencia, sostenida en el tiempo y bajo un sistema permanente de seguimiento, evaluación y mejora, nos ha permitido transformarnos en referentes de la metodología vinculada al sector agropecuario, y colaborar con otras instituciones en sus propios desarrollos y proyectos (Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca, Universidad de la República, Instituto Nacional de Rehabilitación, Mides, etcétera).

También nos ha permitido tejer redes hacia el exterior: nos transformamos en nodo fundador y miembro activo de la Red de Educación a Distancia y Ruralidad; participamos de foros, seminarios y encuentros sobre la temática, y, sobre todo, compartimos, porque entendemos que es la forma más efectiva de avanzar.

5. Síntesis y lecciones aprendidas

Posiblemente, en el año 2006 pensar en capacitación a distancia por Internet para comunidades rurales pudo haber parecido poco atinado. No obstante, esta propuesta de valor, adaptada localmente, no solo cumplió con sus objetivos iniciales, sino que fue disparadora de nuevas ideas para el alcanzar metas más amplias.

El desafío no estuvo solo en superar las carencias identificadas del lado de los destinatarios; nosotros también tuvimos que aprender a hacer cosas nuevas y trabajar de formas diferentes. Partimos del firme convencimiento de que los tutores tras el monitor de la computadora tenían que ser los mismos técnicos que los productores conocían y veían actuar en su entorno; los mismos que sabían de sus problemas, de su realidad, de sus necesidades, y hablaban su mismo idioma. Este desafío implicó aprender, dejar las certezas del cara a cara para ingresar al ciberespacio. Requirió invertir en capacitación, disponer los tiempos necesarios y recurrir a profesionales de dentro y fuera de fronteras, quienes con gran generosidad nos acompañaron y compartieron sus experiencias en parte de este camino.

El advenimiento de una época en la que las TIC tienen un rol destacado en la vida de las personas ha generado nuevos espacios para recorrer y utilizar. Educación, información, ciudadanía, política, trabajo, esparcimiento han encontrado en la virtualidad de Internet un nuevo espacio de desarrollo. Esta realidad configura nuevas territorialidades, determinadas a partir de formas de uso particulares de este espacio.

Uruguay presenta muy buenas condiciones de acceso y uso del espacio virtual, lo que habilita la

generación de propuestas de capacitación en este ámbito y la conformación de territorios virtuales propios para su desarrollo. Si bien los habitantes del medio rural enfrentan aún dificultades para acceder a estas nuevas tecnologías y empoderarse con ellas, lograr vencerlas, enfocando esfuerzos en este sentido, abre grandes posibilidades para generar en este espacio virtual territorios propios. Para ello es necesario volcar y desplegar en él elementos identitarios, relacionados con la forma de ser, de ver y de sentir el mundo, que reflejen sus problemáticas, intereses, necesidades y aspiraciones.

Hoy los usuarios tienen la posibilidad de prescindir de una computadora y acceder a este espacio desde un dispositivo ubicado en la palma de su mano. El uso, que se limitaba, en la mayoría de los casos, a leer desde una pantalla o seleccionar archivos para imprimir, hoy se asimila a experiencias en las que se integran el sonido, la forma, el color, el movimiento. Hoy no queremos ser solo lectores pasivos, queremos ser parte, crear, intervenir, actuar e interactuar.

Muchos de nuestros usuarios, niños al inicio de este proyecto, son ya productores o profesionales en actividad y han crecido en contacto con estos dispositivos y con estas formas de utilizarlos; otros se siguen incorporando a estos territorios virtuales a los que llegan con expectativas dispares. Esta pluralidad, que tiene que ver con el contexto tecnológico, sumado al propio de la realidad agropecuaria, nos mantiene atentos, en constante movimiento, tratando de dar respuestas válidas a muchos tipos de demandas. No solo se trata de poner a disposición contenidos técnicos actualizados, sino de hacerlo en los formatos adecuados, accesibles desde diferentes plataformas y dispositivos, de extensión y profundidad variables, útiles y atractivos para diferentes públicos y apropiados para distintos contextos de uso. Además de todo eso, sobre todo deben dar cabida al intercambio y la comunicación, ya que no debemos olvidar que Internet es un espacio de encuentro para conectar efectivamente personas y vivencias.

6. Bibliografía

CAMPELO, L.: *Territórios virtuais: reflexões sobre educação a distância numa lista de discussão de geografia* (tesis de maestría), Santos: Universidade Católica de Santos, 2009.

CEPAL: *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe 2016*, 2016, recuperado de https://www.cepal.org/es/publications/list/?search_fulltext=estado+de+la+banda+ancha+2016.

FERNANDES, B.: "Territorio, teoría y política", en *Las configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI*, Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana (pp. 35-66), 2009.

GRUPO RADAR: *El perfil del internauta uruguayo* (13.º edición), 2016.

ITU: *Global and regional ICT data*, 2017, recuperado de <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>.

KAPLÚN, G.: *Aprender y enseñar en tiempos de Internet. Formación profesional a distancia y nuevas tecnologías*, Montevideo: CINTERFOR/OIT (p.197), 2005.

MGAP, MEC, UDELAR, ANEP, IICA: *Propuesta de marco orientador de las estrategias de formación de los recursos humanos frente a los desafíos de la nueva ruralidad*, 10 de junio de 2003, Paso Severino, Florida. Uruguay.

PERUGORRIA, A.: "Dialogar para aprender. El desafío del uso de la tecnología y los nuevos escenarios", en *Revista del Plan Agropecuario*, n.º 134 (2010), 22-26.

PERUGORRIA, A.: "A 20 años del Plan Agropecuario, 10 años del Programa de Educación a Distancia", en *Revista del Plan Agropecuario*, n.º 157 (2016), 8-9.

Acciones hacia la capacitación en la ruralidad

Sugerencias hacia el futuro

Rodolfo Favaro Barbé⁵¹

1. Resumen

El Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (Inefop) es una persona de derecho público no estatal, creada por la Ley 18.406 del 10 de noviembre de 2008, con el objeto de actuar en el ámbito del empleo y la formación profesional del sector privado mediante la postulación de una visión sistémica del fenómeno del empleo y del trabajo.

Constituye un referente en la ejecución de políticas públicas de empleo y formación profesional. Su actividad se desarrolla a través de una amplia red de articulaciones desde la cual coordina con instituciones y entidades del ámbito público, privado y social. Como antecedente de las acciones realizadas desde Inefop hacia el sector rural, se pueden distinguir desde el 2008 (año de su creación) dos etapas bien definidas.

Inicialmente, lo que fue el Programa de Capacitación a Trabajadores Rurales (que también incluía a productores familiares como usuarios), y en una segunda etapa el trabajo que se comenzó a realizar con la institucionalidad público-privada del sector rural.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), la población rural puede definirse de tres maneras, de acuerdo a los siguientes criterios:

- a. De acuerdo al criterio del sector económico en el que trabaje; si trabaja en el sector primario es considerada población rural.
- b. Población rural dispersa; la población que no vive en ningún poblado.
- c. Rural ampliada; suma la población dispersa y los que viven en poblados de hasta 5000 habitantes.

Las acciones hacia al sector rural se han desarrollado de diferentes formas y modalidades en todo el territorio nacional, llegando a capacitar a más de 16.000 trabajadores y productores familiares.

51. Rodolfo Favaro nació el 27 de noviembre de 1961. Es ingeniero agrónomo por Fagro-Udelar. Actualmente es técnico asesor de proyectos en Inefop. Anteriormente fue coordinador del Programa de Capacitación Laboral para Trabajadores Rurales. Desde 1988 a 2013 fue docente en el ciclo IRA y en el Departamento de Producción Vegetal de Fagro-Udelar. Desde 2007 a 2010 ejerció el cargo de director técnico en la Dirección General de la Granja del MGAP. Desde 1991 hasta a octubre de 2014 se desarrolló en el ejercicio liberal de la profesión, asesorando a diferentes productores en los rubros vitivinicultura, citricultura y fruticultura de hoja caduca.

2. Antecedentes en el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional

El Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (Inefop), desde su creación y puesta en funcionamiento, ha recepcionado la demanda de capacitaciones para el sector rural, principalmente desde tres vertientes:

- a. Propuestas de las ECA (entidades de capacitación registradas en Inefop).
- b. Propuestas de los diferentes departamentos y localidades del país por intermedio de los comités departamentales de empleo.
- c. Demandas provenientes de la institucionalidad rural público-privada, que nuclea a actores relevantes de dicho medio y tiene anclaje territorial.

Esto ha permitido intervenir y dar respuesta a muchas de las necesidades del sector, tanto a trabajadores como a productores familiares.

2.1. Caracterización de la población rural

En el siguiente cuadro se presentan los datos de la población rural teniendo en cuenta los niveles de ocupación en el sector primario.

Cuadro 1. Población rural según criterio del INE (dispersa)

	1985	1996	2011
	Frecuencia %	Frecuencia %	Frecuencia %
Zona rural de acuerdo al criterio del sector económico	28.817 1,0	117338 3,7	208.834(*) 6,4
Población dispersa (rural INE)	374.154 12,7	291.686 9,2	175.614 5,3
Subtotal rural ampliada, definición 2	402.271 14,0	409.024 13,0	384.448 12,0
Población total del país	2.955.241 100,0	3.163.763 100,0	3.285.877 100,0

(*) Para el año 2011, la población rural de acuerdo al criterio del sector económico se calculó en base a la Encuesta Continua de Hogares, y luego se aplicó la proporción al total que reporta el Censo 2011, ya que las variables de ocupación de esta última fuente aún no están disponibles.

Dentro de los trabajadores rurales, quienes tienen mayor peso en el total son los agricultores, trabajadores calificados del agro, agricultura y pesca (49,0 %) y los peones agropecuarios, forestales y de la pesca (33,2 %).

Los asalariados privados son el 51,6 % del total de trabajadores rurales, lo que representa a 90.300 ocupados. Estas son las ocupaciones más destacadas: mozos de labranza (47,8 %), 43.151 trabajadores; criadores de ganados (12 %), 10.777 personas; y cocineros (4,1 %), 3672 personas.

Los patrones son alrededor de un 12 %, y los trabajadores por cuenta propia con local, un total de 48.800 ocupados (27,8 % del total y en aumento). Estas son las ocupaciones más destacadas: criadores de ganados (57 %), 27.755 personas; agricultores y trabajadores calificados de huertas, invernaderos, viveros y jardines (12,7 %), 6221 personas.

2.2. Productores familiares según la definición del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca⁵²

Según el docente de Ciencias Sociales de Facultad de Agronomía-Udelar Miguel Vasallo: Hay dos definiciones. Una es la definición teórica conceptual de *productor familiar*, que se establece en función de la relación de trabajo que existe dentro de la unidad de producción. Cuando los trabajadores son mayoritariamente familiares, es decir que el trabajo asalariado es menor, se trata de un productor familiar. Pero esa es una definición teórica, conceptual, que permite entender las cosas de fondo, de largo plazo, en un sentido más abstracto, y las que generalmente se utilizan son definiciones del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP).

Explotaciones agropecuarias familiares	Censo General Agropecuario 2000	Censo General Agropecuario 2011
Cantidad de explotaciones agropecuarias	32.692 (57.22 %)	25.285 (56.46 %)
Área ocupada (há)	2.522.850 (15.36 %)	2.252.506 (13.77 %)
Superficie media (há)	77.17	89.08

Un concepto central es que (...) el trabajo y el vínculo con el entorno físico que implican las actividades agropecuarias, así como la relación con los tiempos biofísicos, hacen de este tipo de actividad una clase bien distinta de las otras, y que además es la base de las construcciones de identidad, tanto de los individuos como de los colectivos que integran.

Rescata la preeminencia del vínculo con el entorno físico generado por el trabajo agropecuario, más allá del lugar donde resida, se observa una estabilidad en el tiempo.

Por último, es pertinente destacar, por qué se considera a esta población como vulnerable (como tal se la debe tratar de manera focalizada):

- a. Si bien se están transformando los modos de vida en donde se produce una concentración de la población en centros poblados y ciudades (dadas las transformaciones en los modos de traslado y en las formas de trabajo), sigue siendo una población mayormente dispersa

52. Resoluciones ministeriales 527/008 del 29 de julio de 2008 y 219 y 387/14.

y aislada. De toda la población rural, el 46 % es todavía dispersa, por lo que hay una cantidad importante de población a la que es difícil llegarle con capacitaciones. Otro dato interesante a presentar es que ha cambiado la característica histórica que han tenido los trabajadores rurales. Por ejemplo, el lugar de residencia: actualmente una minoría reside en la ruralidad dispersa (28,9 %); y en las localidades menores a 5000 habitantes reside el 32,3 %. Además, hay que tener en cuenta que los productores familiares explotan 25.285 predios, que representan el 56.46 % de las explotaciones, casi no contratan mano de obra y/o venden su fuerza de trabajo.

b. La población mayoritariamente tiene escaso al nivel educativo formal, 68 % hasta primaria completa. Ello hace que las capacitaciones deban realizarse con un fuerte componente práctico: aprender haciendo.

c. La población rural tiene dos rasgos que la han definido históricamente, y que la hacen vulnerable: un 31,6 % son personas jóvenes, y un 83,5 % son hombres. Como consecuencia, esto conduce a la vulnerabilidad por edad y a la dificultad en el recambio generacional.

d. Por otro lado, en las últimas cuatro décadas los trabajadores rurales asalariados y los trabajadores familiares en el sector agropecuario componen la mayoría de los ocupados en el sector agropecuario (aproximadamente 90 %). En 1985 se registró la cifra más elevada (90,5 %), y la menor en 1996 (83,2 %). El rango de variación de la presencia de trabajadores familiares en el período 1975-2013 ha oscilado en términos relativos del mayor guarismo registrado en un 39,8 % en 1975, y el de menor registro en 2010 con un 29 %. En el año 2013 los trabajadores familiares representan un tercio del total de los ocupados en el sector agropecuario (33,3 %); y son los de menores ingresos y accesibilidad de toda la población rural.

e. Un aspecto muy importante y que a veces no se tiene en cuenta es que tanto los productores familiares como los asalariados rurales trabajan a la intemperie (en su gran mayoría) y dependen de las condiciones climáticas, lo que condiciona los resultados de sus trabajos. De hecho, pueden perder el trabajo de un año entero por un fenómeno climático, y eso hace que se vean afectados sus ingresos familiares y hasta su fuente laboral. En este escenario, pensamos que la capacitación fortalece las defensas o facilita posibles salidas.

f. Se puede ver también la vulnerabilidad teniendo en cuenta esta información: los trabajadores asalariados en el sector agropecuario en su amplia mayoría realizan tareas agropecuarias (73 %). Estos se distribuyen de la siguiente manera: tareas no calificadas agropecuarias (41,8 %), tareas calificadas agropecuarias (21 %) y operadores de maquinaria agrícola y forestal (9,9 %). Cuatro de cada 10 trabajadores del sector desempeñan tareas consideradas no calificadas. El restante 27 % de los trabajadores realiza tareas domésticas, de oficina, vendedores, entre otras (año 2012).

g. Otro tema a considerar es que muchos productores familiares al no obtener el ingreso familiar necesario venden su fuerza laboral a productores más grandes o en otros sectores de la economía.

3. Actividades desde Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional hacia el sector

Analizando las acciones realizadas desde el desde Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (Inefop) hacia el sector, se pueden distinguir desde el 2009 (año en que comenzó a funcionar el organismo) dos etapas bien definidas.

Inicialmente lo que fue el Programa de Capacitación a Trabajadores Rurales (que también incluía a productores familiares como usuarios), y en una segunda etapa el trabajo que se comenzó a realizar con la institucionalidad público-privada del sector rural.

En la primera etapa (2009-2010 y más) se trabajó en base a las ofertas que venían desde las entidades de capacitación y algunas acciones desde el programa, de detección y búsqueda de demandas de capacitación; esto último muy limitado dado el escaso personal con que se contaba, lo que conspiraba con el trabajo en el territorio. Se capacitaban entre 800 y 900 usuarios del programa al año, cifra muy reducida si tomamos a la población a la que nos estamos dirigiendo.

En octubre del 2010, se comenzó a pensar en cómo solucionar la imposibilidad de llegar a la población objetivo con eficacia, dado que anteriormente la Jinae tenía un convenio con Mevir que quedó sin efecto con la creación del Inefop. Es desde esa mirada que se comienza a trabajar en la elaboración de convenios con instituciones públicas y privadas del ámbito rural, que tienen alcance nacional y presencia en el territorio rural.

Es así, que, a principios del 2011 se comienza a entablar contactos con el Secretariado Uruguayo de la Lana (SUL), el Instituto Nacional de colonización (INC), el Instituto Nacional de la Leche (Inale), la Dirección de Desarrollo Rural de la Intendencia de Canelones y la Asociación de Cultivadores de Arroz (ACA). A su vez, en la medida que se fueron consolidando los comités departamentales, se fueron coordinando acciones con ellos para tener un anclaje a nivel departamental. En el 2011 se logró el primer convenio con SUL.

Año a año se fue incrementando esta metodología de trabajo, que tiene estas grandes ventajas:

- Acceso a la población objetivo en lugares muy recónditos del país a los que para nuestra institución sería casi imposible llegar con otras acciones de capacitación.
- Se brindan en general capacitaciones necesarias para las localidades y la población a las que de otro modo no podrían acceder.
- En general, la deserción (abandono) siempre es menor al 10 % de los usuarios.
- En algunos casos, las contrapartes aportan hasta un 40 % del costo de los cursos (se exige como mínimo el 20 %). Esto provoca una gran baja en los costos de las capacitaciones rurales, que por lo general son algo elevadas (por distancias y otros gastos adicionales que no se dan en otras poblaciones y localidades).

Tabla 1. Evolución de los convenios

Institución	Período	Cantidad de cursos	Cantidad de usuarios
SUL	2011	21	375
IMC	2011	6	75
	Subtotal 2011	27	450
SUL	2012/13	34	375
	Subtotal 2012	34	375
SUL	2013/14	56	940
Inale	2013	4	80
IMC	2013	3	60
Cursos para los trabajadores citrícolas amparados en el seguro de paro especial según los decretos n.º 266/12 y n.º 311/12	2013	36	1975
Udelar-Unidad de Educación Permanente	2013	1	20
	Subtotal 2013	100	3075
IMC	2014	2	69
Inale	2014	5	100
SUL	2014/15	63	1065
Udelar-Unidad de Educación Permanente	2014/15	4	80
INC	2014/15	2	30
	Subtotal 2014	76	1344
SUL	2015/2016	85	1470
Udelar-Unidad de Educación Permanente	2015/16	10	200
	Subtotal 2015	95	1670
SUL	2016/17	84	1420
MGAP	2016/2017	9	180
IPA	2015/2016	11	212
INC	2015/2016	8	184
Inale	2015/2016	14	167
Gremiales rurales	2016/2017	1	30
	Subtotal 2016	127	2193
SUL	2017/18	71	1219
IPA	2017/18	13	260
Gremiales (ANPL)	2017/2018	3	66
	Subtotal 2017	87	1545

SUL	2018/19	37	619
INC	2018/19	6	120
MGAP	2018/19	8	160
	Subtotal a mayo 2018	51	899
	Totales	597	11551

En el período considerado (desde el 2011 a mayo de 2018), se capacitó a 11.551 usuarios atendidos en el medio rural por medio de los convenios. Si tomamos los cursos presentados por las ECA y los comités departamentales (en promedio unos 800 por año), se llega a una cifra aproximada de 5200 usuarios más, por lo que el total de usuarios rurales sería 1675. De la población a la que se podría llegar, según el INE 2011: 384.448, la población rural total, dispersa y nucleada sería un 4 %, y, tomando la definición de *población dispersa* del INE, 175.614 sería un 9 %, lo que marca claramente el gran desafío y oportunidad de crecimiento que se tiene por delante.

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, tanto el número de convenios como la cantidad de usuarios se vienen incrementando año a año. A esto se suma que las actividades de capacitación se realizan en los lugares donde están asentados los usuarios y en localidades de todo el país (tan remotas como Valle del Lunarejo, Rivera; Tambores y Rincón del Queguay, Paysandú; Paso del Dragón, Cerro Largo; Caraguatá, Tacuarembó, por citar algunas). Por ello se ha valorado como muy positiva la realización y resultado de los convenios que se han realizado.

4. Otras acciones

- En el año 2012, se participó en Artigas del taller en el que surgió la idea de un espacio coordinado y la intención de crear la Unidad de Empleo Rural del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS).
- Desde el año 2017 se participa en el Consejo Asesor Social Rural del MTSS.
- Desde el año 2016, año en que se crearon las gerencias de empleo y la gerencia de empresa, en el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (Inefop) se está trabajando en conjunto para la concreción de diferentes acciones con y hacia el sector rural: 1) asesoramiento en el tema ruralidad a técnicos y gerentes; 2) asistencias técnicas en el marco del convenio Inefop-Instituto Nacional de Colonización (INC); 3) asesoramiento en las capacitaciones a trabajadores citrícolas, en el marco del Plan Estratégico del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP); y 4) participación en las actividades que se desarrollan en el marco de las acciones adicionales de Inefop para el sector de productores de leche.
- Asimismo, hay posibilidades de seguir incrementando esta metodología y buscar complementaciones entre las diferentes instituciones público-privadas, como el caso de los cursos que se realizan para el INC por parte del Secretariado Uruguayo de la Lana (SUL) y del Instituto Plan Agropecuario (IPA), por en el convenio Inefop-SUL.
- Otro aspecto importante es que se trabaja desde los territorios, según las demandas y necesidades de la población local, con un enfoque de desarrollo territorial. Si bien se entiende que puede haber capacitación sin desarrollo, no es posible pensar en el desarrollo terri-

torial sin capacitación. Se debe tener en cuenta que esta metodología no es replicable para todas las situaciones, debido a la vinculación de los actores de las instituciones convenientes con la población a la que se atiende.

- También se trabaja dándole énfasis a las líneas estratégicas del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), definidas en el documento *Cultura del trabajo para el desarrollo*, que comprenden la continuidad y profundización en el proceso de trabajo decente, y también la priorización de la calidad del trabajo.
- Se están impulsando y tomando en cuenta las líneas estratégicas para el período 2015-2019, desarrolladas por el Consejo Directivo de Inefop, que suponen la inclusión en las capacitaciones de la perspectiva de género, discapacidad, étnico racial y diversidad, así como derechos y obligaciones del trabajador y la seguridad laboral.

5. Bibliografía

DIEA-MGAP: *Anuario estadístico agropecuario*.

FRUGONI, R: *Anuario OPYPA/MGAP 2008*.

INE: Encuesta Continua de Hogares y otras 2006/2013

MGAP-OFICINA DE PROGRAMACIÓN Y POLÍTICA AGROPECUARIA: *Anuario OPYPA*.

MGAP: *Censo General Agropecuario 2011*.

PINEIRO, DIEGO E. y CARDEILLAC, JOAQUÍN: "Población rural en Uruguay: Aportes para su reconceptualización", en *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 27, n.º 34 (2014), 53-70 (en línea).

SGANGA, FERNANDO; CABRERA, CECILIA; GONZÁLEZ, MARINA y RODRÍGUEZ SABRINA: *Producción Familiar Agropecuaria uruguaya y sus Productores Familiares a partir de los datos del Censo General Agropecuario y el Registro de Productores Familiares* (en línea).

Experiencias de capacitación en gestión empresarial a productores ganaderos del norte de Uruguay

Alejandro Pizzolon⁵³

1. Resumen

Durante el año 2016 la asociación civil Fundasol realizó varios cursos en gestión empresarial a productores ganaderos del norte de Uruguay. Dichas capacitaciones fueron financiadas por el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (Inefop) y tuvieron como foco a agrupamientos de productores ganaderos que, integrando un grupo, lograban acceder a tierras del Instituto Nacional de Colonización (INC). Al INC le interesaba particularmente apoyar las nuevas experiencias asociativas en campos del instituto en los aspectos de trabajo y funcionamiento grupal, definición de objetivos productivos comunes, comercialización, gestión predial, etcétera. Uno de los cursos fue realizado en la localidad de Bella Vista, ubicada a 45 kilómetros al sureste de la ciudad de Salto.

Además de los aspectos específicos de gestión en predios ganaderos, los contenidos comprendieron temas transversales como la salud ocupacional, el género, y también otros aspectos vinculados a la gestión empresarial como la comercialización, la formalización, el análisis de riesgos y el trabajo asociativo. Veinticuatro productores pertenecientes a dos grupos de colonos realizaron un curso de 96 horas presenciales en el que se presentaron dinámicas de trabajo adecuadas al público objetivo y se aportaron elementos teóricos focalizados en sus problemáticas, a la experiencia de cada participante, para extraer conclusiones prácticas y acciones a desarrollar en sus predios. La metodología de capacitación diseñada fue muy bien evaluada por los productores y permitió aportar elementos para futuras acciones en cursos similares.

2. Introducción

Fundasol es una asociación civil con más de 35 años de trayectoria en las áreas de capacitación, asistencia técnica y microcrédito a pequeños y medianos emprendedores urbanos y rurales. El Departamento de Capacitación brinda servicios orientados a promover la generación de empleo, fomentar el espíritu emprendedor y la innovación, apoyar la creación y desarrollo de empresas y emprendimientos asociativos con el objetivo de asegurar la calidad del servicio de capacitación para lograr la satisfacción de las necesidades y expectativas de nuestros clientes de manera sus-

53. Alejandro Pizzolon es ingeniero agrónomo. Hizo un posgrado en la Universidad de Padova (Italia). Además, es magister en Desarrollo Rural Sustentable por la Udelar (2018). Es docente del departamento de Ciencias Sociales en la Udelar, en el área de gestión de empresas, y asesor en comercialización en el Mides, en el área de Ruralidad de la Dirección Nacional de Economía Social e Integración Laboral. Desde 2006 ha realizado tareas docentes en entidades privadas de capacitación en temas de gestión empresarial, marketing agropecuario, realización de planes de negocios domésticos y de exportación a productores familiares ganaderos, de animales menores, hortifrutícolas y apicultores. Ha sido asesor de organizaciones de productores familiares de distintos rubros agropecuarios en temas de planificación estratégica, elaboración de proyectos, comercialización asociativa y ventas al Estado.

tentable. Para ello tiene un cuerpo de docentes especializados en distintos temas de apoyo empresarial que, a la hora de diseñar cada curso, toman en cuenta las necesidades y características del público objetivo, así como de las instituciones públicas que estén involucradas directamente con ellos. Esta metodología de diseñar las propuestas ajustadas al público objetivo le ha valido ser la organización privada más importante del país en esta temática.

En los últimos años, en Uruguay ha surgido una entidad de capacitación llamada Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (Inefop) que es financiada conjuntamente por el Estado, empresarios y trabajadores que aportan para el desarrollo de actividades de formación a trabajadores y pequeños productores rurales. En este caso particular, el Instituto Nacional de Colonización (INC) había adquirido dos padrones de 800 hectáreas cada uno, y tomó la decisión de otorgarlos a dos grupos de productores de la zona integrados por ocho y 11 productores respectivamente. Dado que en la zona no ha habido instancias de capacitación, se permitió que seis pequeños productores vecinos también realizaran el curso como forma de irlos preparando para en un futuro quizás conformar un nuevo grupo.

Para el INC era muy importante que los grupos que recibieron las fracciones de campo tuvieran instancias de capacitación en gestión empresarial agropecuaria, pero además un fuerte enfoque en gestión asociativa grupal, en el que son claves el trabajo en equipo, los talleres de planificación, la definición de objetivos comunes y el liderazgo. Todos estos puntos fueron tomados en cuenta en la definición del temario del curso, así como la incorporación de estrategias didácticas con la utilización de distintas dinámicas: juego de roles, trabajos de discusión grupal, competencias entre grupos, etcétera.

3. Objetivos

El objetivo del presente trabajo es aportar elementos que sean de utilidad a la hora de diseñar nuevos programas y/o acciones de capacitación a productores rurales en Uruguay.

En el área de gestión empresarial se establecieron además siete objetivos temáticos específicos:

- 1) Información disponible como herramienta para la toma de decisiones: importancia de contar con datos confiables;
- 2) definición e implementación de metas;
- 3) implementación de algún sistema de registros para controlar el cumplimiento de las metas;
- 4) definición y uso de indicadores para evaluar el funcionamiento de la producción ganadera, identificación de fortalezas y debilidades;
- 5) cálculo del producto bruto ganadero;
- 6) presupuestación de alternativas alimenticias al pastoreo de campo natural en situaciones de adversas;
- 7) decisiones de inversión vinculadas con la implementación de estrategias de adaptación al cambio climático.

4. Metodología

Para analizar esta experiencia se plantea realizar un estudio de caso. Esto significa que el abordaje será de tipo cualitativo, lo que implica, como característica general, que presente un cierto grado de subjetividad; en concreto, comprende acciones descriptivas, explicativas e interpretativas. Si bien este enfoque cualitativo se basa en que los resultados dependen de las características específicas de la población objetivo y también del contexto —momento histórico y social en que ocurren (Merriam, 2002; en Álvarez y otros)—, identifica cinco características medulares de los estudios de caso: a) el caso es un ejemplo particular de algo que está bien definido y delimitado en un contexto de tiempo y espacio, y eventualmente tiene la connotación de excepcionalidad o atípico; b) para mantener la totalidad e integridad del caso analizado se requiere de un abordaje holístico, sistemático y profundo; c) hay que buscar todos los métodos y formas posibles hasta agotar las fuentes de información y poder alcanzar la comprensión completa del caso; d) el caso debe estar debidamente contextualizado; solo cuando es visto en su justa perspectiva podemos acercarnos a una mejor comprensión del asunto, y e) los resultados del estudio de caso pueden generar acciones posteriores de aplicación de las lecciones aprendidas.

5. La experiencia

La metodología de trabajo tradicional de Fundasol comienza a partir de una necesidad de emprendedores individuales o agrupados que visualizan una carencia de conocimientos como una importante restricción para mejorar la sustentabilidad de su emprendimiento. Desde el momento en que los emprendedores son conscientes de esta situación y recurren a Fundasol para buscar una posible solución a la problemática, comienza un proceso de conocimiento mutuo y de primera mano entre el área de capacitación, el docente asignado y los beneficiarios. En el caso puntual de la experiencia analizada en este artículo, la demanda de capacitación llegó a partir de una iniciativa del Instituto Nacional de Colonización (INC), que tiene entre sus principales líneas de acción la colonización de campos por parte de grupos de productores y asalariados rurales como una forma de gestión asociativa necesaria para mejorar las economías de escala y los impactos en la población.

A partir de la iniciativa del INC se tramitó ante el Inefop el cofinanciamiento de la actividad (los propios productores involucrados deben aportar el salón de capacitación y otros elementos de logística necesarios), y se realizó una primera reunión en la zona de influencia de los beneficiarios (Bella Vista, Paysandú), un área de ganadería tradicional ubicada a 40 kilómetros al sureste de la ciudad de Salto. Los participantes del taller fueron en su mayoría productores ganaderos familiares que explotan predios pequeños en el norte de Paysandú. Se agregaron además en algunos casos familiares de los productores y algunos asalariados rurales de la zona, completándose un total de 22 personas que concurren al curso en al menos cinco clases. Fueron 16 las personas que asistieron regularmente a la gran mayoría de las clases, en un curso relativamente extenso que se desarrolló en cuatro meses, por lo que se considera como un muy buen nivel de participación y compromiso con la actividad. Es importante destacar que ocho de los participantes conforman un grupo que explota un predio del INC, y otros tres participantes integran otro grupo de 12 que al final del curso fueron adjudicatarios de otra fracción del mismo instituto. Por este motivo uno de los planes presentados responde a una propuesta colectiva de explotación del predio. El nivel educativo de los participantes era variado, un 30 % solo habían realizado primaria, la mayoría completaron el ciclo básico, y en un caso se cursaron dos años de nivel universitario. Más allá de esto, el nivel general fue muy bueno y permitió

profundizar algo más de lo inicialmente previsto, ya que se evaluó que era posible hacerlo y que la gran mayoría comprendería y asimilaría más conceptos.

Como se ha mencionado, el nivel de compromiso con la actividad fue muy alto en las 16 personas. Asimismo, el equipo de la regional Salto del INC participó activamente de la mayoría de las clases, y apoyó siempre el desarrollo de todas las actividades. En todos los casos, los beneficiarios tenían experiencia en tareas rurales tanto en predios propios, familiares o como trabajadores rurales, pero escasa o nula experiencia en la realización de registros físicos y/o económicos. Luego de la primera reunión con los beneficiarios se ajustó el temario inicialmente planificado según las sugerencias recibidas, dándosele mayor importancia a los aspectos de trazabilidad, comercialización y uso de la “carpeta verde” del Plan Agropecuario. Como aportes de Fundasol, el INC e Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (Inefop), se incorporaron con mayor énfasis que en otros cursos temas transversales como asociativismo, seguridad laboral y género. La actividad de capacitación consistió en módulos de tres horas de duración dos veces por semana, hasta contemplar 90 horas efectivas de curso.

En la primera actividad se relevaron las motivaciones y expectativas de los participantes, y se acordaron los horarios. A partir de entonces, cada sesión se comenzaba con un repaso de los aspectos fundamentales de la actividad anterior, se continuaba con una presentación del docente y luego con actividades grupales de aplicación de los conceptos, además de una serie importante de dinámicas para aumentar el involucramiento de los beneficiarios y el uso de las herramientas brindadas por el docente.

La actividad se implementó con un enfoque de cercanía basado en el uso de ejemplos típicos de la zona y una continua apelación a la experiencia de los participantes. Otro aspecto manejado con los productores fue la incorporación de la “carpeta verde” del Plan Agropecuario como herramienta de gestión. Al tratarse de usuarios con escasa experiencia en uso de planillas electrónicas, se comenzó con versiones anteriores a los efectos de que se fueran familiarizando con el uso de la herramienta, y, posteriormente, en los casos en que algún productor quisiera profundizar el nivel de análisis, quedaron disponibles versiones más modernas de la “carpeta verde”. Esta herramienta permite incorporar herramientas de gestión al tiempo que permite la incorporación y el uso frecuente de la computadora para esta y otras tareas empresariales.

Los temas tratados fueron aquellos relacionados a la gestión de empresas ganaderas, incluyendo:

- Necesidades de registro de información y calendario de actividades;
- requerimientos de insumos, mano de obra y capital;
- definición de costos, producto bruto, ingreso de capital;
- uso de la “carpeta verde” del Plan Agropecuario;
- documentos contables de las empresas: balance, estado de resultados y flujo de caja;
- presupuestos, elaboración de proyectos y análisis de inversiones;
- trabajo en equipo, funcionamiento de grupos, reglamento, organización de reuniones;
- comercialización y marketing aplicados a la cadena ganadera uruguaya;

- buenas prácticas agrícolas;
- formalización;
- seguridad laboral;
- aspectos legales.

Como metodología, se presentaron los temas y luego se aplicaron los conceptos en una serie de ejercicios grupales.

Se utilizaron algunas dinámicas en temas específicos como trabajo grupal (juego de castillos de cartas), y se entregaron materiales de Fundasol de todos los temas trabajados en las clases. En el tema marketing, comercialización y elaboración de planes de negocios se trabajó con el modelo “canvas” como marco teórico, y con esa base se conformaron tres grupos para trabajar en el diseño de esos negocios. Se tomaron estos tres ejemplos: paseos en caballo en la zona de Termas de San Nicanor (un complejo hotelero termal ubicado en la zona); pasteles y otros panificados que una participante comercializa en las Termas del Daymán (complejo termal municipal ubicado a 30 kilómetros de la localidad), y mermeladas artesanales que elaboraba otra participante.

Según los trabajos grupales realizados, es posible afirmar que el grado de comprensión de la mayoría de los participantes fue alto a muy alto.

6. Resultados

Al cierre de cada actividad se realizó una pequeña evaluación de la dinámica, contenidos e incorporación de los conceptos manejados en la actividad. Adicionalmente, al final del curso se realizó una evaluación global de los aspectos logísticos, los materiales de apoyo, las dinámicas utilizadas por el docente, los contenidos y los conocimientos adquiridos.

Los resultados obtenidos de las evaluaciones de los 23 participantes fueron muy positivos, tanto en contenidos como en la metodología utilizada. Otro aspecto muy valorado por los participantes fue la posibilidad de intercambiar experiencias y aumentar el relacionamiento social entre vecinos, ya que en muchos casos se conocían pero nunca habían realizado actividades colectivas.

7. Lecciones aprendidas

El curso se evalúa como muy exitoso y altamente aprovechado por los participantes. Como puntos altos se destacan la alta y activa participación, la conformación de un colectivo con muy buen nivel de relacionamiento, la excelente interacción con el equipo del Instituto Nacional de Colonización (INC) y el hecho de que en algunos temas los participantes demandaron un nivel mayor de conocimientos de los inicialmente previstos. También como aspectos positivos puede señalarse lo adecuado del salón y servicios de apoyo de los que se disponía, y los materiales aportados por Fundasol.

Como puntos negativos debe destacarse el caso de los participantes que no completaron el curso: algunos porque habían entendido que era más corto y por motivos laborales no podían participar más tiempo; otros por temas familiares (por tener hijos muy pequeños o por no poder concurrir los días de lluvia o frío), y un caso de uno participante que se fue a trabajar a Argentina.

Como resumen final, puede concluirse que se trató de una muy buena experiencia en un curso nuevo y focalizado en un público muy específico (colonos del INC), que contó con participantes muy activos, comprometidos y altamente demandantes, y que requirió algunos ajustes en los tiempos asignados a los temas. Concretamente, en el caso de comercialización se realizó una clase menos de lo previsto, ya que, como se ha comentado, son productores ganaderos especializados en la cría de terneros, y sus recursos de tierras no permiten otro tipo de actividad (ejemplo, realización de ciclo ganadero completo con venta a frigorífico). En ese caso los participantes demandaron más tiempo en el tema de elaboración de proyectos, sobre todo enfocados a los llamados del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP), ya que nunca han podido presentarse a ningún llamado por no saber cómo hacerlo, ni como armar una propuesta de proyecto.

Las lecciones aprendidas fueron en parte extraídas de las propias evaluaciones de los productores participantes, que podrían resumirse en:

- Es fundamental realizar una buena gestión predial para saber los resultados y poder planificar mejor el futuro. Sin embargo, si bien esto es conocido, solamente estimulando con acciones que logren el interés del público objetivo podrá ser incorporado efectivamente.
- El enfoque participativo y diseñado a medida de los beneficiarios permitió desarrollar y adquirir nuevas habilidades y competencias en temas de gestión empresarial y comercialización.
- Con el uso de la “carpeta verde” se logró una mayor disposición para capacitarse en TIC.
- Las actividades del curso deben también ser analizadas como un espacio de socialización en el medio rural, ámbito en el que en general estas no abundan.

8. Bibliografía

ÁLVAREZ, J.; PIZZOLON, A.; TAMOSIUNAS, M.; ARMAND UGON, H.; PEDEMONTI, A; y DE HEGEDUS, P.: “Buenas prácticas en capacitación: reflexiones a partir de un curso impartido para productores ganaderos familiares sobre la gestión y toma de decisiones de sus predios”, en *Agropampa*, vol. 2, n.º 1, 2017.

GILLES, V.: *Manual de capacitación* (Proyecto Inmujeres), 2011 (en línea).

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL (Inefop): <http://www.inefop.org.uy/home> (fecha de consulta: marzo 2018).

PIÑEIRO, D.: *Caracterización de la producción familiar*, 2005 (disponible en www.fagro.edu.uy/agrociencia/online.html, consultado en marzo de 2018).

PLAN AGROPECUARIO: (2016). *15 años monitoreo de empresas ganaderas. Resultados del ejercicio 2015-2016* (disponible en https://www.planagropecuario.org.uy/uploads/monitoreos/26_carpetas%20verdes%202016.pdf, consultado en marzo de 2018).

VILLALBA, C.: *Estudio de las mesas de desarrollo rural en Uruguay como innovación institucional para la participación y la inclusión* (MGAP, IICA), 2015 (disponible en

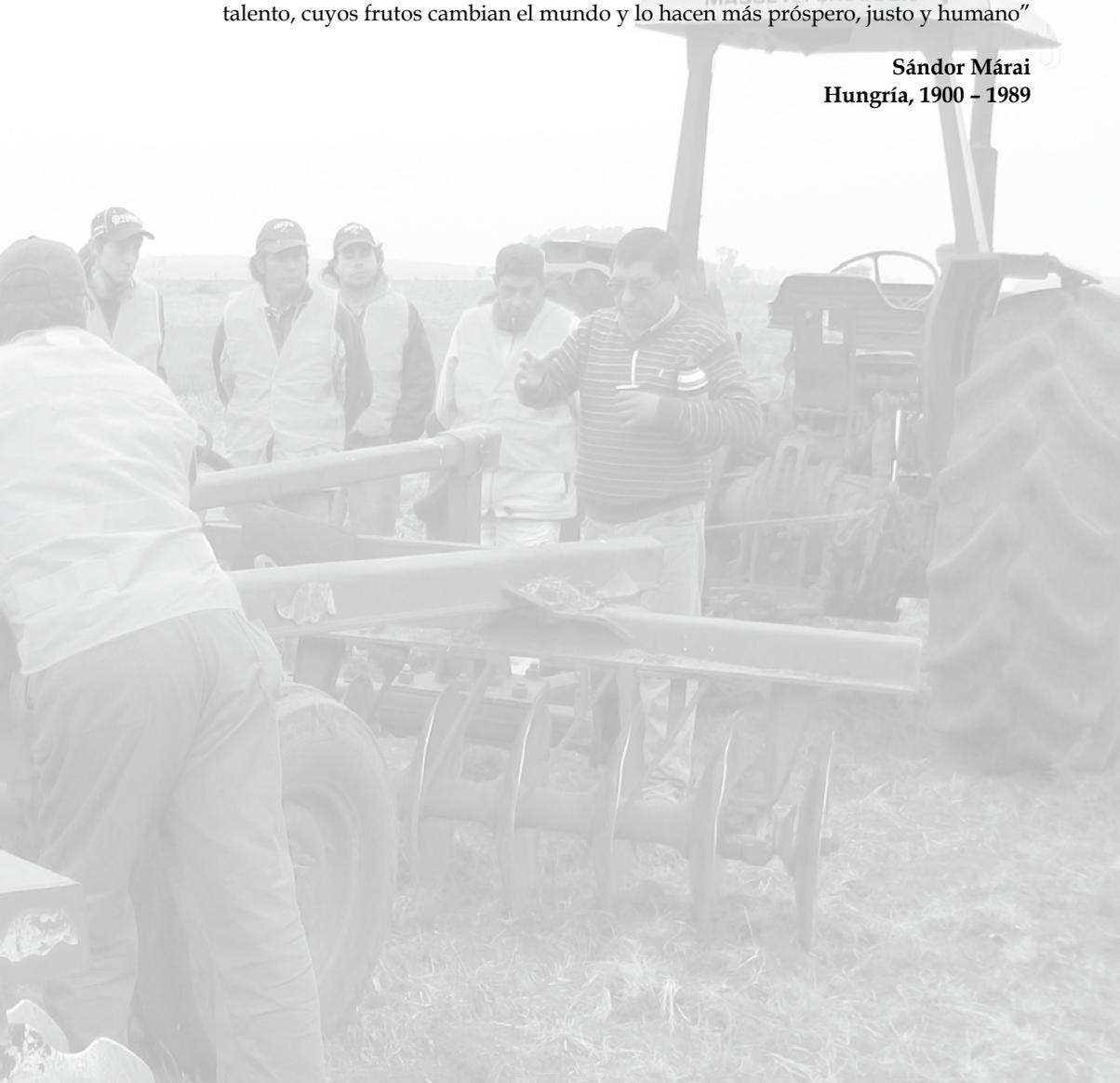
<http://repiica.iica.int/b3701e/b3701e.pdf>, consultado en marzo de 2018).



Parte 3. Experiencias interinstitucionales de diálogo educativo en el medio rural

“La vida se queda vacía si no la llenas con alguna tarea peligrosa y emocionante. Y esa tarea no puede ser otra que el trabajo. El otro trabajo, el invisible, el trabajo del alma, del espíritu, del talento, cuyos frutos cambian el mundo y lo hacen más próspero, justo y humano”

Sándor Márái
Hungria, 1900 - 1989



A tres años de la creación del Centro Regional de Capacitación de Aiguá: una propuesta innovadora de cogestión y articulación interinstitucional orientada al desarrollo rural con enfoque territorial

(artículo testimonial)

Verónica Pastorini⁵⁴

1. Resumen

En el presente trabajo se exponen los avances logrados en el Centro Regional de Capacitación de Aiguá, creado en el año 2014 mediante un acuerdo específico de cooperación entre el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y el Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP), a través de la Dirección General de Desarrollo Rural (DGDR), con el objetivo común de mejorar las capacidades y oportunidades de la población rural de la región este del país a través de la gestión de un predio de CETP-UTU ubicado en el departamento de Lavalleja.

2. Introducción

En el marco de los lineamientos estratégicos del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP), se crea en el 2008 la Dirección General de Desarrollo Rural (DGDR) con los siguientes cometidos: promover el desarrollo rural en sus múltiples dimensiones, facilitando el acceso de la población rural a la formación, a las tecnologías adecuadas y los avances de la investigación e innovación; promover la articulación interinstitucional de públicos y privados para el desarrollo

54. Es ingeniera agrónoma. De 2007 a 2011 fue consultora BID/Programa de Apoyo a la Productividad y Desarrollo de Nuevos Productos Ganaderos, MGAP (Programa Ganadero). De 2008 a 2018 fue consultora BID/Programa de Desarrollo Productivo Rural, MGAP/DGDR. De 2013 a 2018 fue referente por la DGDR en el Centro Regional de Capacitación de Aiguá (CRC). Además, articuló con CETP en el marco del acuerdo específico de cooperación entre el MGAP y CETP-UTU para el desarrollo rural sustentable e inclusivo.

rural; apoyar el fortalecimiento de las organizaciones de productores y asalariados rurales, fomentando acciones de integración y asociación; impulsar la inserción en las cadenas de productos generados por la producción familiar, y facilitar el acceso al financiamiento.

La DGDR, en el marco del desarrollo rural sostenible con enfoque territorial, diseña e implementa políticas diferenciadas para los productores familiares y asalariados rurales con el objetivo de alcanzar el desarrollo rural basado en la sustentabilidad económica, social y ambiental, con la participación de los actores en el territorio.

Diseña políticas para la inclusión equitativa y sostenible de la producción familiar con el objetivo de lograr una justa participación de los productores, asalariados y la sociedad en el reparto de la riqueza generada.

Articula y coordina la llegada de las políticas sociales generadas por el Estado al medio rural, en el entendido de que el desarrollo rural trasciende el ámbito estrictamente agropecuario. Prioriza a los productores familiares y asalariados rurales con el fin de promover el desarrollo humano: educación, formación, capacitación y mejora de las condiciones de vida.

A fin de poder aplicar las políticas diferenciadas, la DGDR trabajó en la definición de *productor familiar*⁵⁵ y en el Registro de Productores Familiares⁵⁶.

Por otra parte, el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) tiene en el área agraria 30 centros educativos, ubicados en todo el territorio nacional, que dependen directamente del Programa de Educación para el Agro (UTU). Estos brindan diferentes niveles de formación y capacitación agraria, abarcando cursos de nivel I, para egresados de educación primaria; cursos de nivel II, para egresados de educación media básica; y cursos de nivel III, dirigidos a egresados de los bachilleratos de educación secundaria y tecnológica-profesional.

Además, el CETP obtuvo una vasta experiencia en el Centro Agro Pedagógico, que se creó en el año 1972, en el que se realizaban cursos de capacitación en el área agraria y se brindaba también el servicio de logística para la realización de cursos a terceros. El centro, que funcionó dentro de las instalaciones de la Escuela Agraria de Trinidad hasta el año 1996, aún hoy tiene la necesidad de formar y mantener actualizado al personal docente, no docente, alumnos, egresados, productores y actores del sector productivo de nuestro país.

Desde el territorio, a la vez, se venía planteando la necesidad de poner en marcha una propuesta para aprovechar las potencialidades de las organizaciones e instituciones públicas y privadas que compartían la visión de propiciar un espacio de educación y capacitación a través de un mecanismo democratizador para el desarrollo con el fin de potenciar las capacidades de las comunidades con una visión integral y territorial tendiente a la concreción de articulación público-privado y de cooperación local.

Es así que, en agosto de 2013, la DGDR y el Programa de Educación para el Agro del CETP comenzaron a trabajar en forma articulada con el fin de pensar una propuesta para la utilización, en forma conjunta, de un predio de la UTU (99 hectáreas) ubicado en el departamento de Lavalleja, en el kilómetro 169,5 de la ruta 13, en las cercanías de la ciudad de Aiguá, hasta ese momento campo auxiliar de la Escuela Agraria de Rocha (ex Escuela de Silvicultura de UTU).

55. Definición de *productor familiar* (Res. MGAP 527/08)

56. Registro de Productores Familiares (20742 Unidades Productivas, involucra 34607 PF a abril de 2017).

Tomando en cuenta la ubicación estratégica del campo y las instalaciones, y las mejoras que suponía, se consideró que ese lugar podía convertirse en un Centro Regional de Capacitación para brindar oportunidades a la población de la zona este.

En febrero de 2014 el CETP y el MGAP, a través de la DGDR, firmaron un acuerdo específico de cooperación para la creación y gestión del Centro Regional de Capacitación de Aiguá (CRC) con el fin de articular y coordinar acciones concretas con actores públicos y privados relacionados al desarrollo rural. Se consideró que el predio era un lugar estratégico para la región este⁵⁷, tanto la localización⁵⁸ como la población que involucraba eran de interés para ambas instituciones.

En los cuatro departamentos había un total de 8199 productores; 6665 tenían menos de 500 hectáreas, y de ellos 3591 eran productores familiares registrados (PF). Había además ocho escuelas agrarias y de alternancia, el Polo Tecnológico de Arrayanes, cinco mesas de desarrollo rural/MGAP y más de 50 organizaciones de productores, además de otras instituciones como el Plan Agropecuario (IPA), el Secretariado Uruguayo de la Lana (SUL), Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria (INIA) Treinta y Tres, Universidad de la República (Udelar)/Centro Universitario Regional del Este (CURE) y el Instituto de Nacional de Colonización (INC).

Según datos de la DGDR, de los 3591 productores familiares registrados en estos departamentos, el 63,7 % tenía predios iguales o menores a 100 hectáreas, que abarcan una superficie total de 38.9761 hectáreas. El 88,4 % de los productores declaró como rubro principal la ganadería de carne y lana, y para el 66 % la fuente principal de forraje era el campo natural. Teniendo en cuenta estas características, era razonable pensar que este centro podía perfectamente convertirse en un predio de referencia para la producción familiar.

Por lo expresado anteriormente, las iniciativas presentes y futuras del CRC se enmarcaron en acciones tendientes a establecer vínculos de colaboración desde las bases con la participación de ambas instituciones, así como de las entidades regionales, otros organismos públicos, organizaciones, mesas de desarrollo rural y actores locales.

La DGDR y el Programa de Educación para el Agro (CETP) se comprometieron con este acuerdo a aportar recursos humanos y materiales para la adecuación de infraestructura, instalaciones, equipamiento y personal docente y no docente para atender las necesidades de funcionamiento. Además, asumieron el compromiso de participar en las estructuras de coordinación y gestión del centro, en la colaboración de la difusión de actividades, así como en la articulación con otros actores públicos y privados.

El 28 de noviembre de 2014 se inauguró el CRC de Aiguá focalizándose en cuatro ejes estratégicos: formación y capacitación, extensión, investigación y transferencia de tecnología para un desarrollo rural inclusivo.

57. Maldonado, Treinta y Tres, Rocha y Lavalleja.

58. A medio kilómetro de Aiguá, 50 de Minas, 63 de Maldonado, 85 de Rocha, 125 de Treinta y Tres, 22 de Mariscal, 73 de San Carlos, 85 de Lascano, 57 de Pirarajá y 112 de Piriópolis.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

El Centro Regional de Capacitación (CRC) de Aiguá se creó y gestionó en forma conjunta por el Programa de Educación para el Agro y la Dirección General de Desarrollo Rural (DGDR) con el propósito de aunar esfuerzos y desarrollar relaciones de cooperación en áreas de interés común. En ese sentido, se buscó una gestión más eficiente de los recursos en el área agraria, canalizando las demandas junto a otros actores regionales, con la finalidad de generar igualdad de oportunidades para un desarrollo rural sustentable e inclusivo.

3.2. Objetivos específicos

- Brindar formación continua y educación formal a todos los actores de la cadena productiva del país y países de la región.
- Brindar apoyo logístico a todas aquellas entidades públicas o privadas nacionales vinculadas al sector agropecuario para el desarrollo de distintas actividades.
- Intercambiar experiencias, información, documentación y materiales en áreas técnicas y pedagógicas en ámbitos nacionales y regionales.
- Generar un espacio de investigación aplicada a la producción nacional, en áreas de interés.
- Contar con un centro de referencia con énfasis en producción familiar.
- Disponer de un centro de prácticas para alumnos de UTU del área agraria.

4. Metodología

La metodología de trabajo está dirigida a vincular, articular y coordinar acciones concretas con actores públicos y privados relacionados al agro, con foco en el desarrollo rural sustentable (DRS). Para ello se debieron establecer vínculos de colaboración desde las bases con la participación de ambas instituciones firmantes del convenio y otras instituciones u organizaciones presentes en el territorio.

La población objetivo del Centro Regional de Capacitación (CRC) son jóvenes, alumnos de UTU, trabajadores rurales, egresados, productores familiares y sus organizaciones, pobladores rurales, docentes, no docentes, técnicos públicos y privados y demás actores del sector productivo.

El propósito del CRC se basa en cuatro ejes estratégicos:

- Formación y capacitación: brindar oportunidades de formación y capacitación inicial y continua en todos los aspectos vinculados al DRS de la población objetivo del CRC.

- Extensión: promover acciones de extensión en el área de influencia del CRC revalorizando el rol social y económico que cumple la población rural en los procesos de DRS.
- Investigación: fomentar la generación de conocimiento socialmente útil para la población objetivo del CRC en coordinación con otras instituciones públicas y privadas.
- Transferencia de tecnologías: propiciar instancias de difusión y divulgación de conocimientos y tecnologías acordes a los requerimientos de la población objetivo del CRC.

Se propone alcanzar los objetivos del centro a través de la elaboración de un plan estratégico realizado por la estructura de coordinación y gestión del CRC. Este deberá estar estrechamente relacionado con el plan del sistema productivo para permitir desarrollar las actividades de capacitación, formación, extensión e investigación que se definan de interés.

Para ello se ha venido trabajando en el desarrollo de un adecuado sistema productivo integral y sustentable, que tenga en cuenta el cuidado y uso responsable de los recursos disponibles, con foco en la cría vacuna, ovinos, agroforestación y el campo natural (sistema representativo de la zona y de los productores familiares). Además, también es relevante todo lo relacionado al paisaje, naturaleza, asociativismo, cooperativismo y turismo rural.

Todas las actividades de capacitación, formación, cursos, investigación que se lleven a cabo en el CRC deberán estar, dentro de lo posible, relacionadas al sistema productivo establecido. Esto permitirá lograr dos de sus objetivos: ser un centro de referencia para la producción familiar y un centro de prácticas para alumnos de UTU del área agraria.

En el convenio firmado se estableció la metodología de trabajo para la coordinación y gestión del CRC, que implica, entre otras cosas, la formación de dos comisiones de trabajo:

- Comisión de ejecución y seguimiento del convenio, integrada por dos representantes de las instituciones firmantes. Esta tendrá el cometido de asegurar la conformación y funcionamiento de una comisión encargada de la coordinación y gestión de las actividades del CRC. Deberá involucrar la participación de actores locales del ámbito público y privado. Además, buscará establecer los mecanismos y estructuras para la realización de las actividades planificadas. También canalizará las demandas, articulará con las direcciones de la Dirección General de Desarrollo Rural (DGDR) y CETP-UTU, buscará aliados para coordinar actividades y coordinar con docentes de agrarias de UTU, ejecutará el plan productivo, formalizará los registros y sistematizará la información del centro. Por último, discutirá las propuestas presentadas y difundirá las actividades.
- Comisión encargada de la coordinación y gestión de las actividades que se realizarán en el CRC de Aiguá. Está formada por un representante designado por cada una de las partes que suscriben al convenio y un representante por cada mesa de desarrollo rural de la región: Lavalleja, Rocha, Maldonado y Treinta y Tres. Tiene la finalidad de levantar demandas y definir y coordinar las actividades a realizar en el CRC. Además, definirá actividades, coordinará con actores locales y técnicos de otras instituciones, y las difundirá. Es también la encargada de elaborar el plan estratégico y el plan anual de actividades del CRC. El referente del centro participa también en esta comisión.

Las organizaciones participan a través de las mesas de desarrollo rural (MDR) involucrando a los productores y asalariados rurales. Levantan demandas, discuten propuestas, definen sus delegados al CRC, solicitan y difunden actividades.

De esta manera se involucra estratégicamente en las diferentes etapas y procesos a los actores locales, jóvenes, productores, organizaciones, técnicos, docentes, funcionarios e instituciones públicas y privadas.

Según el convenio, el centro funcionará como un todo y será gestionado por ambas instituciones en un proceso de cogestión, es decir que todas las decisiones y definiciones serán tomadas en conjunto, alcanzando los acuerdos necesarios.

5. La experiencia

Luego de la firma del convenio,⁵⁹ se acondicionó la infraestructura, las instalaciones y el equipamiento necesario para el funcionamiento. Asimismo, se conformó un equipo de trabajo a fin de iniciar los procesos de coordinación y gestión del centro, y se comienza a trabajar en la articulación con otros actores públicos y privados, así como en la elaboración de cartelería y folletos para su difusión. En esta etapa se conformó y empezó a funcionar la comisión interinstitucional Dirección General de Desarrollo Rural (DGDR)-CETP encargada de la ejecución y seguimiento del convenio.

También se presentó el acuerdo de trabajo firmado en las cinco mesas de desarrollo rural (MDR) de los cuatro departamentos de la región este con la finalidad de lograr el involucramiento de los actores locales, invitándolos a integrarse activamente de la gestión del Centro Regional de Capacitación (CRC) a través de la participación de sus delegados en la comisión. Además, se realizó un relevamiento de necesidades de capacitación en la región, detallando temática, tipo de capacitación⁶⁰ y estimación de número de potenciales interesados. Este relevamiento fue realizado por las organizaciones de productores integrantes de las MDR.

Finalmente, se sistematizó la información recibida y se tomó como insumo al inicio por la comisión encargada de la gestión de las actividades.

El 28 de noviembre de 2014 se inauguró el CRC con la participación de unas trescientas personas, productores, técnicos, autoridades, representantes de varias instituciones y organizaciones de la zona.

En abril de 2015 se realizó la primera reunión de las comisiones. Fue una reunión ampliada de la que participaron los delegados (titulares y suplentes) de las MDR, de CETP y de la DGDR. Contó además con la participación de autoridades de UTU, el director de DGDR, los cuatro directores departamentales (MGAP) y el alcalde de Aiguá.

En esta instancia se presentó el centro, se crearon formalmente las dos comisiones de trabajo del CRC y se plantearon los grandes lineamientos en los que se enmarca el centro.

Luego de esta primera instancia, los delegados de ambas comisiones decidieron trabajar en forma conjunta en este proceso de cogestión del CRC, y luego se sumó el referente del centro. Se actualizaron las demandas, se elaboró un reglamento de uso de las instalaciones, un formulario para solicitud del CRC y se dio el aval para la realización de los primeros cursos.⁶¹ De esta forma se inició el proceso de cogestión del centro.

59. El convenio se firmó el 19 de febrero de 2014.

60. Curso, jornada, taller teórico y/o práctico.

61. Curso de Iniciación Apícola, con la ID Maldonado; Curso de Cabras, con la Asociación de Caprinos; Curso de Riego para Técnicos y Soluciones de Agua para Productores.

Se comenzó a planificar y definir el sistema productivo del centro buscando llegar a acuerdos para poder ejecutarlo. Se trabajó en la elaboración de un plan de producción estratégico pensando no solo en lo estrictamente productivo, sino también en las actividades de capacitación, formación e investigación.

Este proceso no es fácil, pues primero hay que romper con algunas estructuras que están muy arraigadas dentro de las instituciones, y también con los miedos y recelos que muchas veces se generan en estos cambios e innovaciones en la forma de trabajo y gestión interinstitucional conjunta.

Con la finalidad de facilitar esta transformación, en el 2015 se realizaron jornadas de trabajo con técnicos de otras instituciones, Secretariado Uruguayo de la Lana (SUL), Instituto Plan Agropecuario (IPA), Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria (INIA) Tacuarembó, INIA Treinta y Tres, Facultad de agronomía y el Centro Universitario Regional del Este (CURE), que sirvieron de insumos para continuar construyendo y mejorando los procesos de articulación y el diseño del plan productivo, reafirmando algunos de los objetivos que ya estaban planteados y la inclusión de nuevas propuestas y/o sugerencias que fueron surgiendo en esta instancia de trabajo.

Uno de los aspectos más interesantes de esta propuesta es la idea innovadora de cogestión del centro por parte de dos instituciones públicas con la intención de aprovechar la complementariedad y saberes entre diferentes actores para la realización de acciones concretas y la generación de capacidades.

La idea principal es poder contar, en un futuro cercano, con un centro integral de referencia para la producción familiar que trabaje en pro del desarrollo rural inclusivo, con todos y para todos. Ese centro se concibe no solamente como un espacio enfocado a la educación formal, sino como un lugar en el que se puedan realizar cursos cortos, talles, jornadas de actualización y capacitación, prácticas con alumnos y docentes de UTU, realización de trabajos finales e investigación.

Las diferentes actividades que se han venido realizando en el centro están dirigidas a un público muy amplio, acordes a las demandas relevadas, a las necesidades identificadas, y a las realidades de la población objetivo, que muchas veces son dejadas de lado. Es por ello que se debe trabajar articulando y coordinando con otras instituciones públicas, actores privados y organizaciones, a fin de establecer los mecanismos y estructuras más apropiadas para alcanzar los objetivos.

Respecto a la articulación con otras instituciones, se ha venido trabajando bien. Se coordinan actividades y cursos con la Intendencia de Maldonado, con el SUL, el IPA, la Facultad de Agronomía (Fagro), la Comisión Nacional de Fomento Rural (CNFR), la Cooperativa Agraria Limitada de Aiguá (CALAI), con varias agrarias de UTU-CETP, INIA y otras direcciones del MGAP.

Se destaca la colaboración tanto del SUL como del IPA en la planificación del manejo del sistema productivo a través de los aportes de sus técnicos regionales. En efecto, se espera que la experiencia y los conocimientos que ellos vuelcan para ayudar a la construcción de este proceso de cogestión del centro sirvan de referencia para futuras intervenciones públicas.

6. Resultados

Durante el período 2015-2017 se realizaron 66 actividades en el Centro Regional de Capacitación (CRC) con un total de 1913 asistentes. Se efectuaron evaluaciones en 41 de ellas.

Año	n° actividades	CRC inauguración	CRC comisión	CRC interna	Cursos abiertos	Jornadas abiertas	Actividades prácticas CRC/alumnos UTU	MGAP internas	MGAP actividades cerradas	CETP-UTU internas	Actividades externas CRC	Participantes por año
2014	1	1 300										300
2015	16		4 58	1 17	4 113	2 136	1 7	2 34	1 30	1 102		497
2016	21				4 97	4 410	4 43	4 52	2 90		3 45	737
2017	29				7 162	5 78	3 46	3 37	6 197	1 33	4 126	679
Total	67	1	4	1	15	11	8	9	9	2	7	
Participantes/ tipo actividad		300	58	17	372	624	96	123	317	135	171	2213

Se realizaron distintos tipos de actividades:

- Actividades internas del centro: reuniones de las comisiones, jornadas de trabajo con otras instituciones o técnicos especialistas con la finalidad de planificar las acciones a ser llevadas adelante.
- Cursos y jornadas abiertas⁶²: actividades que el CRC realiza en base a las demandas levantadas en territorio y a las evaluaciones realizadas, y a aquellos temas que ambas instituciones consideran relevantes para el desarrollo rural. Estos son planificados y coordinados con técnicos de instituciones públicas y/o privadas como el Secretariado Uruguayo de la Lana (SUL), el Instituto Plan Agropecuario (IPA), la Intendencia de Maldonado, direcciones del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca - MGAP (SNIG, DGF, DGRN, etcétera), el Instituto Nacional de Colonización, Facultad de Agronomía (Fagro), la Comisión Nacional de Fomento Rural (CNFR), el Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria (INIA), el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), etcétera. Los docentes a cargo de estas actividades son técnicos pertenecientes a las instituciones mencionadas, idóneos en los diferentes temas abordados. Las jornadas son abiertas. En algunos casos, según las características de los cursos, hay cupos para las inscripciones.
- Actividades prácticas con alumnos del área agraria de UTU: se pretende que el CRC sea un centro de referencia para los alumnos de los diferentes niveles agrarios de UTU, donde puedan realizar sus prácticas. Estas se enfocan en un sistema de manejo integral agroforestal, con ganadería de cría bajo campo natural, sin perder la mirada de paisaje, naturaleza y la producción familiar. Por otro lado, se pretende que la investigación y extensión tengan un rol importante para la formación de los jóvenes. En varias instancias se coordinan además visitas a predios de productores familiares de la zona. Han participado alumnos del Bach Agrario Villa del Rosario, de Lascano; la Escuela de Alternancia de Cerro Pelado; la Tecnicatura de Producción Agropecuaria Familiar, el Tecnólogo en Itinerarios Turísticos Sostenibles de Naturaleza y Cultura, el Curso de Gastronomía de la Escuela Técnica de Minas, el MT Agroforestal de Arrayanes, entre otros.

62. Curso de Encargado Rural; curso de Iniciación Apícola; curso de Acondicionamiento de Lanas y Escuela de Esquila; curso La Fibra de Lana y el Tejido Artesanal, curso Producción Caprina y Elaboración; Jornadas de Introducción al Riego para Productores; Jornadas de Sanidad en las Colmenas; Gestión Apícola; Productos de la Colmena; Derechos y Obligaciones de los Trabajadores Rurales; curso Introducción a la Gestión Agropecuaria; jornada Impactos de la Introducción de Forestaciones en Predios Ganaderos y Lecheros Familiares; taller de Introducción a la Agroecología, Declaración Jurada Electrónica, etcétera.

d. Actividades internas del MGAP o de CETP/UTU: son actividades internas institucionales que se realizan en el centro (reuniones de equipos territoriales, de evaluación de proyectos y políticas públicas, encuentros de directores, etcétera).

e. Actividades MGAP cerradas: son actividades, talleres, cursos, encuentros organizados por diferentes proyectos o por la Dirección General de Desarrollo Rural (DGDR) en los que participan productores, técnicos, organizaciones, jóvenes, etcétera, de la región este. Estos participan por invitación. Por ejemplo, el Encuentro de Jóvenes Rurales/Fortalecimiento de las MDR, Curso Gestión de Organizaciones y Trabajo en Grupo (a través de los proyectos subsidiados por la DGDR).

f. Actividades externas al CRC: son actividades realizadas por terceros que solicitan el centro para desarrollar actividades de la zona. Encuentro de Mujeres Rurales (MGAP-Mides); 2.º Encuentro Regional Este de Semillas Nativas y Criollas; Jornada Anual de Viveristas de Nativas; Derechos y Obligaciones de los Trabajadores Rurales (MTSS-DINACOIN-Unidad Rural); Mevir, Asociación Rural Chiarino Milans; Grupos de productores; CNFR, etcétera.

De acuerdo a la sistematización de las evaluaciones realizadas, participaron un 45 % de mujeres y un 53 % de hombres. Respecto al rango de edad, el 46 % de los asistentes tenía menos de 29 años; el 29 %, de 30 a 49 años; y el 23 %, más de 50 años.

En relación a la ocupación, el 34 % de los registrados fueron estudiantes; el 44 %, productores⁶³; el 14 %, técnicos; y el 5 %, apicultores.

Según los registros, las personas eran procedentes de 14 departamentos del país, involucrando a 120 localidades. Como era de esperarse, el 69 % de los participantes pertenecían a los cuatro departamentos de influencia del CRC (Maldonado, Lavalleja, Rocha y Treinta y Tres), y abarcaban el 52 % de las localidades (62).

El 77 % de los participantes consideró muy buena la elección del lugar y los servicios brindados.

El 90 % consideró adecuada la extensión horaria de las actividades realizadas (cursos, jornadas, talleres, prácticas, etcétera). Al 69 % le parecieron muy buenas las actividades prácticas.

Respecto a los contenidos de las actividades, el 64 % consideró que los temas elegidos fueron muy buenos, y para el 78 % la información compartida fue novedosa. Además, el 83 % consideró que era útil, aplicable y que le aportaba para el mejor desempeño de sus tareas.

Luego de finalizada la actividad, el 86 % expresó estar más y mejor informado sobre la temática expuesta. El 75 % de las personas calificó la actividad como muy buena. En el 95 % de los registros se mencionó que las actividades cumplieron con sus expectativas.

En estos tres años participaron de las diferentes actividades 31 organizaciones y grupos de productores y 43 instituciones.

Desde el inicio se remarcó la importancia de contar con registros, tanto productivos como de todas las actividades que se realizaran en el centro, a los efectos de poder contar con información precisa para la planificación y para la toma de decisiones más acertadas. Por otra parte, disponer

63. Cabe aclarar que el dato *productor familiar* es bajo (8 %) porque no se solicitaba en la mayoría de los formularios de evaluación de las actividades.

de información es imprescindible para poder medir, evaluar y rendir cuentas de esta experiencia de cogestión institucional.

En el 2015 se comenzó a trabajar en la adecuación del sistema productivo pensando en una buena planificación en el mediano y largo plazo, haciendo énfasis en el manejo del sistema, los registros y la coordinación con otras instituciones, tratando de enfocar, dentro de lo posible, las actividades de capacitación, formación y curso con el sistema productivo del centro, apuntando además a la construcción de la confianza del equipo de trabajo.

Se viene articulando con los diferentes cursos agrarios de UTU de la región con el fin de potenciar la formación de los alumnos a través de visitas didácticas, realización de prácticas de campo y visitas a productores.

Con el fin de ampliar el campo más allá de la educación formal en reconocimiento de las nuevas realidades sociales que se van generando, los alumnos y docentes, junto con productores y técnicos, participan en las diferentes jornadas, capacitaciones y cursos que realiza el CRC.

Se está trabajando para articular con las diferentes carreras a fin de generar investigación y líneas de trabajo con estudiantes para orientar las diferentes opciones.

El otro tema que está aún en proceso de construcción es el de la participación de los delegados de las mesas de desarrollo (MDR) rural en la comisión. Si bien participaron durante el 2015, se procura un mayor involucramiento de las MDR. Se está trabajando para que sus representantes participen activamente en la planificación y coordinación de las actividades y en la gestión del CRC, ya que deben ser el nexo entre los actores locales de las MDR y la comisión del centro. Este tema es muy importante, por ello se están buscando diferentes mecanismos para lograr un involucramiento más activo en la gestión.

7. Síntesis o lecciones aprendidas

Durante estos años se ha logrado avanzar en los objetivos planteados. Esta forma de trabajo, articulando actores, instituciones, recursos, conocimientos y experiencia, es una buena forma de abordar temas complejos en el mediano y largo plazo.

Fomentar los grupos de trabajo vía instituciones a nivel local facilita la investigación para desarrollar tecnologías válidas en predios de referencia; se impulsan y canalizan los apoyos, la difusión, la asistencia técnica, la capacitación y la formación de las comunidades rurales locales.

Es muy importante que el Estado impulse la creación de estos procesos de cogestión a mediano y largo plazo. Sin lugar a dudas las políticas públicas tienen un rol trascendental a cumplir.

Una buena articulación ente las partes ayuda a perder el miedo a tener que negociar entre los diferentes actores por un fin común, promoviendo el diálogo y discusión con todos los involucrados en pro del desarrollo rural inclusivo.

Lo más importante es saber desde un inicio qué es lo que se quiere llevar adelante, definir claramente los objetivos y los problemas a resolver entre todos. Definido esto, se hace más fácil especificar quiénes y qué instituciones, equipamientos, personal se necesitan para llevar adelante la tarea. Luego es fundamental la validación.

Un tema no menor es cómo se toman las decisiones. No importa si es de arriba a abajo o de afuera hacia adentro, todo es posible, pero se debe escuchar a la gente, a los productores, a los técnicos que están trabajando en el centro y conocen de cerca la problemática para poder definir prioridades.

Este tipo de intervenciones requiere un enfoque sistémico, multidisciplinario, y de la articulación de muchos actores. Se deben encontrar las formas más efectivas para poder aprovechar la complementariedad entre las instituciones públicas y privadas, tanto para acciones concretas como para la investigación y la generación de capacidades.

Estos procesos requieren tiempos de maduración. Se debe tener presente que los tiempos son diferentes para cada institución, y deben ser respetados si se quieren generar capacidades institucionales y de colaboración.

Vincular a diferentes actores a través de la articulación es una buena manera de encontrar nuevas formas de satisfacer la demanda y de mejorar la calidad de los servicios que presta el Estado. En un proceso de trabajo conjunto y coordinado entre instituciones, organizaciones, personas y la sociedad civil con el propósito de alcanzar objetivos estratégicos y tomar decisiones que aumenten el impacto de la intervención.

Poder generar, construir y mantener la confianza a través del tiempo entre las instituciones involucradas es el sostén fundamental de los procesos de coordinación para el trabajo conjunto.

Sin lugar a dudas, para poner en marcha un proceso de articulación y cogestión como este debe haber voluntad política de las instituciones, capacidades instaladas y un objetivo estratégico común y claro que se desee abordar conjuntamente. En estos procesos, aunque la confianza debe estar dada desde el comienzo, esta debe construirse permanentemente con el desarrollo de acciones conjuntas, tratando de evitar aquello que pueda perjudicar el objetivo común. Para lograrlo debe existir un proceso de planificación, seguimiento, acompañamiento y evaluación acordado entre las partes.

Es muy importante definir y asignar los roles y responsabilidades teniendo presente las destrezas y capacidades de las instituciones y personas involucradas. Este mecanismo permitirá la instalación de un proceso de construcción de confianza mutua.

En todo proceso de articulación y cogestión se deben determinar los mecanismos y metodologías para establecer las metas comunes; es decir, se deben planificar, concertar y definir conjuntamente las prioridades. Esto solo se sostiene con la garantía de la participación de todos los actores involucrados; con el establecimiento de su compromiso.

Como conclusión general y fundamental, debemos procurar a través de la cogestión del centro “dejar de pensar en la articulación interinstitucional para pensar y gestionar articulando”.

Cuestión agraria y educación en movimiento

La experiencia de la cooperativa Tierra que Anda y la Unidad Cooperaria n.º 1 en el Centro de Formación Agraria Cooperativa de Cololó, Soriano.

Ezequiel Fascioli Sosa⁶⁴

1. Resumen

En Uruguay la cuestión agraria se expresa en la creciente concentración de la tierra, en la consolidación de un modelo agrícola basado en la explotación intensiva de los bienes naturales, y en la profundización de los procesos de expulsión de la población rural. En este contexto descripto sucintamente, que tiene graves consecuencias de desigualdad social, es que surge y se desarrolla la propuesta educativa de la cooperativa Tierra que Anda, que dio origen al Centro de Formación Agraria Cooperativa, ubicado en plena cuenca agrícola del litoral de Uruguay, en la Unidad Cooperaria n.º 1 de Cololó (departamento de Soriano), en campos del Instituto Nacional de Colonización (INC).

Este centro, en convenio con el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (Inau) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), promueve la autonomía de adolescentes y jóvenes procedentes de todo el territorio nacional a través de la formación en oficios rurales, del trabajo asociado y del cooperativismo desde una perspectiva de formación integral para la vida y el trabajo asociado en el campo. Además del método pedagógico desarrollado, constituye un novedoso elemento el enclave rural y cooperativo elegido como plataforma educativa de las nuevas generaciones. La educación en movimiento, y en el territorio concebido como un complejo entramado de diferentes relaciones sociales y vínculos, propicia tramas de aprendizaje convivial necesarias para la generación de conocimiento socialmente útil, la reflexión acerca de la autogestión, los bienes comunes, la autonomía colectiva y la refundación de la esperanza.

2. Contexto agrario y crisis civilizatoria para una propuesta educativa

En los últimos 15 años, en Uruguay y la región se consolidó el problema de la cuestión agraria. Los procesos de acumulación por desposesión (que persisten hasta el día de hoy) son la base de una profunda desigualdad social a partir de la desterritorialización de los pueblos indígenas, el campesinado y la agricultura familiar (Harvey, 2007; en Fernandes, 2008).

64. Ezequiel Fascioli Sosa nació en 1977. Es ingeniero agrónomo (Facultad de Agronomía, Udelar) y técnico agropecuario (Escuela Agraria de Artigas, UTU). Se doctoró en Estudios Sociales Agrarios (Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Es coordinador del Centro de Formación Agraria Cooperativa que lidera la cooperativa Tierra que Anda. Es socio cofundador de la Cooperativa de Trabajo en Educación, Artes y Oficios Conexos Tierra que Anda, y socio de la Cooperativa Agraria Unidad Cooperaria n.º 1 de Cololó (Soriano, Uruguay). Además, es músico popular.

Esta veloz intensificación del avance del capital en los territorios rurales (que en la coyuntura actual se ha desacelerado⁶⁵) implicó, junto a la notable concentración de la propiedad de la tierra, la reducción de la población rural y la pérdida del modo de vida campesino y de la producción familiar rural (Gainza y Viera, 2009; Martins De Carvalho, 2008; Sevilla y González De Molina, 2008). El contundente avance del capitalismo se observa en el aceleramiento de los procesos de descampesinización del campo, en la concentración de la población en ciudades y asentamientos urbanos y en la retroalimentación de todo esto en un clima de modernidad y neoliberalismo reinantes (Blum y otros, 2008; en Piñeiro, 1991, 2001, 2007).

En Uruguay, particularmente, la cuestión agraria se expresa en la creciente concentración de la tierra, en la consolidación de un modelo agrícola basado en la explotación intensiva de los bienes naturales y en la profundización de los procesos de expulsión de la población rural. Entre 1961 y 2000 desapareció el 44,6 % de los establecimientos agropecuarios, porcentaje integrado, básicamente, por predios menores a 100 hectáreas (Fascioli, 2009). Esto refleja la expansión de las fronteras del agronegocio que desplaza a la agricultura familiar y, en general, a todos los trabajadores y trabajadoras del campo⁶⁶. Los censos agropecuarios permiten afirmar que entre 1951 y el 2000 emigraron del medio rural 264.074 habitantes, un promedio de casi 15 personas por día (Fascioli, 2009). Actualmente en Uruguay, solo el 5,3 % de la población reside en el medio rural (INE, 2011); el Censo Agropecuario (2011) registra para los últimos 10 años la desaparición de 12.000 productores familiares. Estos datos, no exhaustivos pero sí ilustrativos, reflejan cómo los territorios, concebidos como espacios construidos a partir de un entramado de relaciones sociales (Fernandes, 2008; en Fernandes, s/f), han sido invadidos, y cómo se ha puesto en cuestión la reproducción de los modos de vida asociados al medio rural.

El reseñado proceso contribuyó al surgimiento de los asentamientos urbanos⁶⁷: espacios signados por la precariedad material y simbólica, la fragilidad de los vínculos (Murmis, 2003), donde reina la inestabilidad económica, social, cultural y política. Espacios en los que la vida de los individuos resulta particularmente influida por la incertidumbre respecto del acceso sostenido a los recursos esenciales para su pleno desarrollo (Sarachu e Ingold, 2012). Afirman diferentes autores (Piñeiro, Riella, Carámbula; en Fascioli 2014) que en Uruguay un contingente significativo de asalariados rurales reproduce su vida en estos asentamientos urbanos como fenómeno asociado a la inserción precaria en el mercado de trabajo (Antúnez, 2008), particularmente en los trabajos temporales vinculados a la agricultura. Así pues, en este lugar son sujetos que no ven el campo como territorio propio ni como espacio de vida, sino como lugar ajeno y de trabajo explotado.

65. En este marco se desata el conflicto agrario emergido en enero de 2018 que, liderado desde un movimiento de pequeños productores agropecuarios supuestamente independientes y autoconvocados, prontamente devino en el movimiento Un Solo Uruguay, apoyado y constituido por las cámaras empresariales y las gremiales agropecuarias más grandes. Movilización que, iniciada desde el sector rural empresarial ante la coyuntural pérdida de rentabilidad agraria y el cambio político regional, buscó arrastrar a la sociedad uruguaya en una plataforma de corte retrógrado y neoliberal para ajustar a las clases populares (mediante el salario) y al gasto público (inversión en educación, salud, cultura, etcétera), ocultando a la vez el problema de la apropiación de la renta del suelo, los problemas estructurales del país y del sector agropecuario.

66. Piñeiro (en Fascioli, 2014) indica que mientras la agricultura familiar emplea 22,9 trabajadores cada 1000 hectáreas, en esa misma superficie, la producción agropecuaria empresarial emplea tan solo 4,4. En el caso del monocultivo de soja transgénica, Iglesias y De León, López (en Blum y otros, 2008) indican que 1000 hectáreas de este cultivo emplean entre 2 y 5 trabajadores, frente a 23 trabajadores que emplea la lechería en esa misma superficie.

67. En Uruguay el término *asentamiento* se utiliza para hacer referencia a los enclaves de viviendas precarias ubicados, generalmente, en los suburbios de las ciudades o en espacios con escasos servicios (agua potable, electricidad, saneamiento, líneas de transporte, alumbrado público, caminería, etcétera). La población que allí reside se encuentra mayoritariamente bajo la línea de pobreza y no logra la satisfacción plena de sus necesidades básicas. Los asentamientos adquieren dinámicas propias, particulares y, generalmente, sufren la estigmatización al ser catalogados como zonas rojas o lugares signados por la violencia y la inseguridad. Una proporción importante de los jóvenes que transitan la experiencia educativa del Centro de Formación Agraria Cooperativa de Cololó proviene de asentamientos urbanos y suburbanos.

Reconocemos que el avance del capital en los territorios rurales es acompañado por un modelo dominante que, siguiendo a Harvey (2004), constituye un verdadero régimen de acumulación en la medida que el modo de producir es acompañado y sostenido por un modo de regulación socio-política-cultural. En este sentido, el despoblamiento de la campaña a partir del aumento de la generación de lucro por la explotación privada de nuestros bienes comunes encuentra su par dialéctico en la urbanización (Harvey, 2017). Esta última, por su parte, amplía las posibilidades de reproducción de las pautas culturales del régimen hegemónico y facilita el surgimiento de grandes focos de consumo en un clima general donde la vigencia del paradigma de la modernidad y los efectos del neoliberalismo como proyecto cultural (Rebellato, 2000ii) posicionan a lo rural en una categoría que se vincula a lo atrasado, conservador, homogéneo, reactivo, y en oposición a la ciudad (Castilla - Landini, 2008/09), lo que refuerza la pérdida de saberes e identidades rurales.

En síntesis, se produce un doble movimiento de segregación territorial. Por un lado, la expansión del capitalismo en el campo que invade con su lógica mercantil los territorios antes ocupados por el campesinado y la agricultura familiar. El medio rural ya no se concibe como un lugar para la vida, sino como un lugar para el negocio (Martins Do Carvalho, 2008). A su vez, los expulsados del medio rural son condenados, generalmente, a la pobreza urbana que sobrevive en los asentamientos. Hoy, en los pueblos y ciudades que recibieron a los individuos expulsados del campo ya son varias las generaciones que han crecido y, aparentemente, poco queda de los modos de vida rurales que aquellos hubieran cargado consigo. Afirman Gainza y Viera (2009) que el vínculo identitario con la vida agraria ya no se trabaja, sino, por el contrario, se desvaloriza frente a otras formas de vida.

En este marco de crisis civilizatoria, consideramos que el acceso a la educación agraria cooperativa, la tierra y los territorios rurales por parte de los sectores populares y de las fracciones más afectadas por la crisis estructural del país conforma una de las principales estrategias de ruptura y cambio del histórico ciclo de pobreza rural y urbana, marginación y exclusión social. Comprendemos también que, en la búsqueda de soluciones a la cuestión agraria como problema de raíz histórica, los sujetos que de inmediato deben hacer uso del derecho a la tierra son los jóvenes rurales y urbanos integrantes de las nuevas generaciones. En algunos casos, hijos e hijas de pequeños productores familiares rurales, de asalariados rurales, y, en muchos otros, descendientes de aquellos que, portando un conjunto de saberes de oficios rurales en desuso, llegaron a las ciudades conformando los nacientes asentamientos.

3. La Unidad Cooperaria n.º 1, contraste del latifundio

Para quienes aún no la conocen, resumiremos aquí que la Unidad Cooperaria n.º 1 de Cololó, Soriano, es una cooperativa agraria de responsabilidad limitada fundada en 1953. Con 65 años de vida y habiendo resistido (no sin conflictos y marcas que aún perduran) los embates descriptos líneas arriba (entre otros), esta organización representa un ejemplar modelo de vida y trabajo en el campo, alternativo a la estancia convencional y a la típica colonia del Instituto Nacional de Colonización (INC) de fracciones individuales. Se trata de una estancia cooperativa, diversificada en la producción agraria y agroindustrial, gestionada directamente por los trabajadores y trabajadoras en 2228 hectáreas del INC.

La colonia lleva el nombre Instrucciones del año XIII en referencia al pasado artiguista. Se ubica en el kilómetro 12,5 de la ruta 14, a 27,5 kilómetros de la ciudad de Mercedes. Actualmente está integrada por un total de 16 familias que viven en comunidad y trabajan en forma asociada. Basa-

dos en la mutua colaboración, 17 socias y socios comparten el trabajo, la propiedad de los medios de producción, la información, el poder de decisión y el beneficio del accionar colectivo. Estas son las áreas de producción: campo de recría, ganadería, tambo, industrias lácteas, agricultura, suínos, formación, proyectos, transporte y administración. Asoman al paisaje algunas huertas familiares y la actividad apícola sobre praderas y costas del monte del arroyo Cololó, realizada actualmente por apicultores externos. Los productos lácteos artesanales de Cololó son comercializados, junto a productos de otros emprendimientos de la economía social, en un local propio que mantiene la cooperativa en el Mercado Municipal en la ciudad de Mercedes.

Dentro del mismo predio, en la escuela rural n.º 105, construida por cooperarios y cooperarias, estudian 13 niñas y niños de la cooperativa y de estancias vecinas. Para las adolescentes y los adolescentes cooperarios que cursan estudios secundarios en liceos o escuelas agrarias se mantiene un sistema interno de becas. Además, en Cololó hay una panadería artesanal llamada Buena Vida, liderada por mujeres de la comunidad.

Casi todos los meses se realizan diversas actividades sociales y artísticas en el Centro Cultural Cololó. Este centro está concretando sus obras gracias al impulso de la cooperativa Tierra que Anda y a la Unidad Cooperaria n.º1, al apoyo de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU-Udelar) y a los recursos del MEC. Finalmente, el alojamiento Los Malvones es base residencial del Centro de Formación Agraria Cooperativa y residencia para la visita temporal de diversos grupos de interés que llegan a conocer la múltiple experiencia asociativa: escuelas, liceos, estudiantes de universidades, docentes, productores, trabajadores en general y otros grupos particulares.

En este marco de vida, trabajo y producción agropecuaria asociativa, la cooperativa Tierra que Anda desarrolla su innovadora propuesta de formación en oficios rurales y trabajo asociado, por la que anualmente transcurren aproximadamente entre 80 y 100 adolescentes y jóvenes procedentes de todo el territorio nacional (además se realizan procesos formativos con otras poblaciones, en general provenientes del campo popular).

4. El Centro de Formación Agraria Cooperativa de Tierra que Anda en Cololó

4.1. Breve reseña histórica

En sus inicios, el Centro de Formación Agraria Cooperativa, concebido como espacio de formación para el desarrollo de la agricultura familiar y campesina, fue una iniciativa del ingeniero agrónomo y militante social Mario Costa (1953-2011), fundador del Hogar La Huella y referente del proceso de la Unidad Cooperaria n.º1 entre los años 1993 y 2010. En lo concreto, el centro tuvo su origen a partir de experiencias educativas con trabajadoras y trabajadores de Cololó, con productores rurales de la región y con jóvenes de procedencia rural y urbana de todo el país, organizadas y sintetizadas por actuales integrantes del equipo de la cooperativa Tierra que Anda.

El proceso fundacional tiene como marco de trabajo una serie de convenios firmados entre 2007 y 2013, en los que acuerdan cooperar los siguientes actores: el Instituto del Niño y Adolescente

del Uruguay (INAU), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU), la Cooperativa Agraria Unidad Cooperaria n.º 1 y la Cooperativa de trabajo Tierra que Anda. Actualmente amplían la base de la propuesta un convenio con el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (Inefop) y un acuerdo de trabajo con la Unidad de Estudios Cooperativos de la Universidad de la República (SCEAM-Udelar).

La propuesta metodológica surge inicialmente de los aportes presentes en la tesis de grado de Facultad de Agronomía (Udelar) de Fascioli (2009), y de la permanente labor colectiva del equipo técnico-docente interdisciplinario de la cooperativa Tierra que Anda, organización que gestiona y lidera el centro, fundada en parte por universitarios comprometidos con el desarrollo del territorio de Cololó desde el año 2002.

4.2. Estudiantes y objetivos

El Centro de Formación Agraria Cooperativa desarrolla varios programas. Actualmente el principal de ellos es el de Formación de Jóvenes en convenio con INAU y CETP, que busca contribuir a la autonomía y la integración social de adolescentes y jóvenes, mujeres y varones con edades de 15 a 18 años, vinculados al sistema del INAU, a algunas modalidades del CETP, a colonias del Instituto Nacional de Colonización (INC), organizaciones de asalariados rurales y productores familiares.

En relación a la juventud, y en el marco de contexto descripto líneas arriba, la situación de desempleo en los sectores más vulnerables es un 40 % mayor, agravada en los estratos de 15 a 20 años de edad, para los cuales el volumen del desempleo se cuadruplica aproximadamente, potenciándose aún más en el interior del país. Dato por demás alarmante si se considera que se trata de adolescentes y jóvenes de los sectores más pobres de Uruguay, con los que, en volumen, trabaja el INAU y el Centro de Formación Agraria Cooperativa (Bouzó; en Tierra que Anda, 2012).

Además se da prioridad de ingreso a quienes, presentando pruebas de su interés y vocación por la vida y el trabajo en el campo, han sido excluidos y/o desvinculados del sistema educativo formal, y, por ende, tienen menores posibilidades de acceso al derecho a la educación. Un porcentaje importante de estos jóvenes (más del 35 % de las y los que ingresan) presenta analfabetismo por desuso y diversas dificultades manifiestas de aprendizaje, situaciones que cotidianamente son abordadas desde el dispositivo educativo de Tierra que Anda.

Históricamente, y más allá de las novedades que en materia educativa ofrece el CETP-UTU, se ha comprobado que a las jóvenes y los jóvenes vinculados al INAU se les hace casi imposible el acceso a las escuelas agrarias no porque estén vetados de antemano, sino porque el sistema de enseñanza-aprendizaje empleado por el CETP-UTU no está adaptado a la realidad que en general presentan estos menores de edad (Bouzó; en Tierra que Anda, 2012). Incluso en ocasiones la prioridad de ingreso a estos centros de estudio con derecho al régimen de internado que facilita las posibilidades de continuidad educativa la tienen jóvenes provenientes del medio rural, lo que en el contexto de urbanización actual, con 94,7 % de población urbana, representa un verdadero problema de acceso a la educación agraria. Esto trae aparejado que los adolescentes y jóvenes que identifican el medio rural como su lugar de pertenencia e inserción no puedan acceder a trabajos calificados por no poder formarse adecuadamente; acceden solo a empleos precarios, de escasa capacitación y bajos salarios. Mucho menos puedan acceder a reflexionar sobre el derecho al acceso a la tierra, entre otros tantos.

Asimismo, y en el marco de la cuestión agraria, se encuentran similares situaciones en jóvenes hijos e hijas de asalariados rurales, de colonos y de pequeños productores familiares. Esto sucede en un marco donde el relevo generacional constituye uno de los principales problemas que enfrenta la agricultura familiar; desaparecen miles de productores a pequeña escala.

Finalmente debemos citar la reducción y desaparición (vía modificación de planes de estudio y problemas asociados a escasos o inaccesibles recursos) del trabajo práctico y manual que a lo largo del siglo XX constituyó uno de los sellos característicos e indiscutibles de los estudios técnicos agrarios. Una vez más, insistimos en que las escuelas agrarias, portadoras de un enorme potencial formador y transformador de la persona⁶⁸, se han ido transformando en liceos rurales, abandonando el trabajo socialmente útil y las prácticas de producción que a tantos y tantas jóvenes convoca. Esta afirmación puede comprobarse a nivel teórico y empírico, y en el diálogo con estudiantes de escuela agraria que presentan su postulación de ingreso al centro de formación para complementar su experiencia vital y estudios en el campo.

La prioridad de la educación pública uruguaya en favor de la navegabilidad del educando por el sistema educativo formal agrario de primaria a nivel terciario podría resumirse en la universalización del egreso por encima de otras variables de análisis. Los naufragios se registran a todo nivel, en una apuesta osada y valiosa, empero que, en la práctica, la asignación de mayor valor del modelo escolar frente a la generación de experiencia ha socavado las bases pedagógicas fundacionales de la propia UTU en materia agraria. De esta manera, el CETP-UTU (que defendemos como exestudiantes y para el que exigimos el cogobierno estudiantil como sensible entidad pública) es funcional y reproductor de los procesos de industrialización y comercialización de la agricultura que, siguiendo a Harvey (2017), empobrecieron a las poblaciones rurales. Todo esto condensa en contribuciones al estado actual de la cultura nacional, esquiva en relación a las definiciones necesarias para accionar una verdadera integración en la vida de los territorios rurales junto a los desafíos de la producción agropecuaria, a las nuevas generaciones que así lo desean.

Por tanto, en este contexto, y a través del convenio mantenido con INAU, cooperativa Tierra que Anda y Unidad Cooperaria n.º1, se promueve: a) el acercamiento vivencial a los territorios rurales; b) la educación, la formación y la capacitación agraria y cooperativa; c) la integración al mundo del trabajo en el medio rural; y d) el desarrollo de emprendimientos asociativos y autogestionados en la tierra, basados en procesos de colonización (Ley 11.029).

4.3. Una mirada teórica

Nos interesa la educación de las nuevas generaciones en el *territorio*, concebido como una trama construida a partir de diferentes relaciones sociales, complejo entramado de vínculos (Fernades, s/f). Pero no cualquier territorio, sino en el que acontecen los procesos de cambio social a partir de las diversas estrategias de lucha que despliegan las organizaciones del campo popular. Territorios donde se materializa el poder, pero también se mueve. Nos referimos a territorios periféricos y marginales que representan una grieta al trabajo explotado y al capital en el sentido que describe Holloway (2011). Territorios en los que, de alguna manera y en algún momento determinado, cristalizan signos de la resistencia popular al avance de la lógica mercantil y de la lucha de clases.

68. Entendemos que el tratamiento de este tema es de real importancia y excede el alcance de este artículo.

Nos interesa la educación como acto político (Freire, 2006) dentro del movimiento social, en y por el espacio de la autonomía colectiva definida como “la potencia de actuar” (Spinoza; en Cullen, 2014), con las transformaciones del poder en esos espacios para otros usos, distintos a los tradicionales que autoritariamente legisla y ordena el capital. El azaroso pasaje de un poder centralizado, burocrático, paralizador de la vida a un poder con otro signo, poder popular, colectivo, descentralizado, de carácter provisorio, que reclama participación activa y gestación de nuevos poderes repartidos. Y, finalmente, la firme convicción en la tarea revolucionaria de transformar la sociedad en un sentido socialista liberador, actualizado para la resolución de las viejas y las nuevas contradicciones; en definitiva, algo por construir (Rebellato 2000i; en Raffestin, 2013).

Nos interesa la formación integral de la persona para los distintos planos y niveles que la autogestión de los territorios recuperados y en disputa requiere, y no solo en la dimensión económica de emprendimientos colectivos que deben sobrevivir a la dictadura del mercado. Formación que parte desde el núcleo mismo donde acontece el trabajo concreto generador de riqueza para expandirse gradualmente integrando nuevas esferas del conocimiento a través de la experiencia en el sentido planteado por Thompson (1981). Es decir, una formación en movimiento de la propia cultura junto a los procesos de desterritorialización como ruptura con el sistema de pautas y formas dominantes de la opresión; de reterritorialización como recuperación de la noción del bien común perdido y lo público; de territorialización como construcción trasversal de nuevos imaginarios sociales (Fernandes, s/f; Gramsci, 2012; Cullen, 2014; Castoriadis, 2007; Illich, 2012). Una formación integral del ser humano que, basada en el trabajo asociado en torno a lo común, la cooperación y el arte, realice aportes en la superación de la fragmentación de una totalidad dispersa.

Ante la posibilidad de iniciar un trabajo educativo rural, estas fueron nuestras primeras preguntas: “¿Cómo formar en la cooperación y el cooperativismo en América Latina en el siglo XXI?”. “¿Cómo educar para una cooperación agraria con vocación de servicio y militancia social, fundada en el amor a la vida y el trabajo en la tierra?” (Fascioli, 2009). Para responderlas tuvimos que reflexionar sobre nuestra experiencia y nuestras prácticas a la luz de una aproximación genealógica teórica y teórico-práctica de los temas en cuestión.

Desde un contexto de urbanización creciente, con pérdida de saberes y oficios que marcan parte de un retroceso de la autonomía de la clase trabajadora, precarización laboral, mercantilización de las diversas esferas de la vida y estigmatización de la juventud, la propuesta pedagógica de la cooperativa Tierra que Anda retoma y combina postulados de Freire (2006), Castro (2007), Makarenko (1996), Pistrak (2002), Rebellato (2000i y ii), Gramsci (2012) e Illich (2012), entre otros citados por Fascioli (2009). Posteriormente, en el andar aparecieron diferentes postulados teóricos y prácticos planteados por el artiguismo, el buen vivir, el ecosocialismo, la escuela Waldorf, la pedagogía del movimiento de los trabajadores rurales sin tierra y la escuela zapatista para la libertad.

4.4. El método pedagógico de Tierra que Anda

Las formas que adquiere el modelo educativo de Tierra que Anda resulta de una continua e innovadora construcción colectiva intercooperativa, con trasposición e interlocución de algunos elementos teóricos y teórico-prácticos presentes en distintas experiencias educativas. Habitualmente nos preguntan cómo funcionan los cursos, a lo que respondemos de la siguiente manera: en régimen de convivencia y residencia en las instalaciones del centro de formación. Tiene importancia la práctica de los valores cooperativos, el trabajo asociado, la adhesión integral a la propuesta educativa, al acuerdo de convivencia y a las normas específicas del centro. Se trabaja en

grupos. Las estudiantes y los estudiantes realizan diferentes tareas prácticas y teórico-prácticas en aula, biblioteca, tambo, apiario, huerta, campo, cocina, etcétera. Se realizan talleres de bienvenida y despedida del día, lectura colectiva, artes y cultura popular (décimas e improvisación, plástica, música, danza folklórica), radio comunitaria, manejo del caballo, serigrafía y carpintería rural, entre otros. Existe, a su vez, un acompañamiento educativo particular a cada joven (Tierra que Anda, 2018).

El método pedagógico contiene siete elementos en interrelación dinámica: a) alternancia, b) tiempos educativos, c) auto-organización, d) trabajo, e) integración de la unidad social y productiva como elemento didáctico, f) investigación y g) gestión democrática⁶⁹. Respecto a los tiempos educativos existentes, se mencionan los siguientes: bienvenida del día, aula-taller, trabajo agrario (en sección productiva de UC n.º1), minga, lectura colectiva, gestión del espacio colectivo (higiene, elaboración de alimentos, rondas de reflexión sobre el acuerdo de convivencia), alimentación y descanso, deportes y recreación, comunicación y radio comunitaria, taller de artes y cultura popular, evaluación y despedida del día. Actualmente el equipo de la cooperativa Tierra que Anda trabaja junto a docentes y estudiantes de la Udelar en la “sistematización de las prácticas educativas en 11 años del Centro de Formación Agraria Cooperativa”, que posibilitará avances teóricos y teórico-prácticos a partir del análisis de esta singular experiencia.

En un esfuerzo de síntesis, indicamos que en la práctica educativa del centro de formación de Tierra que Anda, así como en las formas que adoptan la didáctica y el mobiliario educativo, se ponen en juego las referencias teóricas. De acuerdo con Freire (2006), afirmamos la importancia de una postura crítica y de una praxis dialógica en el acto educativo, como elementos centrales de concientización para la superación de la situación de opresión y la búsqueda colectiva del inédito viable, la autonomía y la emancipación. Con Makarenko (1996) se le asigna un valor central a la dimensión del trabajo productivo realizado en grupo, con acordada disciplina, un sistema colectivo de interacción de las responsabilidades y conciencia de la necesidad de autogestión financiera. Castro (2007) colabora definitivamente en el pasaje de “banco fijo” a la “mesa colectiva” posibilitando la integración social entre sujetos diferentes y la construcción de conocimiento colectivo.

Junto a Rebellato (2000i) resurge la necesidad de una ética liberadora en la construcción del hombre y la mujer nuevos, y profundiza la puesta en práctica de la autonomía como proceso que supone el autoreconocimiento, el reconocimiento del otro y la recuperación del valor de la dignidad humana, entre tantos aportes. Con Pistrak (2002) proponemos retomar una educación preocupada por el estudio de la realidad y su transformación, teniendo al territorio y a las organizaciones como escuela, una vida escolar centrada en la actividad productiva con auto-organización de las y los educandos e integrando los diversos planos de la vida.

Algunos planteos de Illich (2012) cobran sentido (y efecto) cuando la actividad educativa centrada en la convivencia diaria de estudiantes con trabajadoras y trabajadores de las cooperativas (Unidad Cooperaria y Tierra que Anda) evidencian la existencia de tramas de aprendizaje convivial que posibilitan la generación de conocimiento socialmente útil, la reflexión acerca de la autogestión, la autonomía colectiva y la necesaria refundación de la esperanza. Educación en la que por momentos participa la comunidad toda, poniéndose de manifiesto situaciones reales de la vida, exposición de ideas y argumentos, y a través de la cual se busca cotidianamente, en cada espacio, formar a la persona para una vida con sentido, de acuerdo con sus motivaciones, a partir de una currícula flexible donde prima el sentido práctico en vez de la burocracia.

69. Sugerimos consultar la tesis de Fascioli (2009).

Pichón-Rivière (1977) colabora en el análisis de los procesos grupales de las estudiantes y los estudiantes y de la propia cooperativa de educadores, permitiendo revisar las distintas dimensiones puestas en juego.

4.5. Breve síntesis de la propuesta curricular

El Programa de Formación de Jóvenes mantiene la organización de diferentes cursos, pasantías, talleres, jornadas, encuentros y giras formativas por Uruguay, dispuestos en una currícula anual y desplegados sobre la base de un método pedagógico específico que busca considerar la realidad de las y los educandos en la actualidad.

Se diferencian cursos introductorios que operan como dispositivos de acercamiento al territorio rural y al dispositivo educativo, y cursos de profundización. De los primeros se realizan varias ediciones al año, como forma de ampliar las posibilidades de acceso al centro. Respecto a los segundos, se reservan para aquellos y aquellas estudiantes que demuestran real interés y necesidad en la temática a abordar, cumpliendo además con las normas y acuerdos de convivencia en los que, en general, se ponen de relieve el respeto, la ayuda mutua, la colaboración y solidaridad. Los cursos son los siguientes: Introducción a la Lechería y el Trabajo Asociado (cuatro días); Calidad de la Leche y Trabajo Asociado (ocho días); Cría de Terneros y Manejo de Pasturas (siete días); Inseminación Artificial (cinco días); Alambrador y Trabajo Asociado (siete días); Apicultura Asociativa (cinco módulos de cuatro días cada uno); Cría de Cerdos y Procesos Asociativos (seis días); Huerta Agroecológica Familiar y Trabajo Asociado (seis días). Las Pasantías de Experimentación se realizan en predios distintos y distantes a la Unidad Cooperaria n.º 1 (cinco días).

Desde 2007 a la fecha, todo ha sido elaborado por el equipo técnico-docente de la cooperativa Tierra que Anda: los programas, los contenidos, las planificaciones educativas, la metodología, las técnicas desplegadas en cada tiempo educativo, el material didáctico y de apoyo escrito, las diferentes formas de evaluación, el diseño de los cargos para cada rol educativo, los procesos de acompañamiento a docentes nuevos, la estrategia de acreditación de saberes en docentes prácticos, y gran parte de los arreglos en la infraestructura del centro. Un proceso de construcción lento pero permanente que implicó convicción y esfuerzo colectivo, trabajos voluntarios y honorarios, mecanismos de consulta a referentes e informantes calificados para el mejoramiento de la propuesta curricular adecuada a las jóvenes y los jóvenes, a la realidad rural actual y al mundo del trabajo (trabajadores de la Unidad Cooperaria n.º 1, técnicos, docentes, productores y organizaciones sociales).

Actualmente todos los cursos cuentan con certificación de la cooperativa Tierra que Anda (avalada por el MEC) y de la Unidad Cooperaria n.º 1⁷⁰.

70. Entre 2007 y 2015, sin llegar a resultados favorables, se trabajó de forma regular con el Programa Agrario y Planeamiento Educativo del CETP para integrar la totalidad de los cursos implementados por Tierra que Anda a la oferta educativa de esta institución, con el fin de que las estudiantes y los estudiantes pudieran acceder a la certificación fehaciente de los cursos del sistema educativo formal. Del CETP solamente se logró la certificación de cursos adaptados al medio (CAM) que ya existían y que, para su mejora, Tierra que Anda cuadruplicó en carga horaria: Curso de Calidad de Leche, Curso de Inseminación Artificial, Curso de Operario Alambrador. El abordaje de este tema despliega detalladas situaciones que exceden el alcance de este artículo.

5. Resultados para avanzar

Puede afirmarse que la propuesta educativa del Centro de Formación Agraria Cooperativa de Cololó (Soriano), llevada adelante por la cooperativa Tierra que Anda, garantiza y amplía el acceso de adolescentes y jóvenes a la formación agraria con el importante agregado diferencial de la formación grupal y cooperativa. Una innovadora apuesta que involucra a organizaciones de la sociedad civil (cooperativa Tierra que Anda, Unidad Cooperaria n.º 1, red de productores de pasantías, grupos de colonos, Comisión Nacional de Fomento Rural, entre otras) y al Estado (INAU, CETP, Inefop, Udelar). Esto cobra vital importancia cuando, como vimos anteriormente, el subsistema educativo agrario formal, aún contando con variadas opciones de estudio, no logra integrar un importante contingente de jóvenes que mantienen interés en este tipo de formación pero no pueden acceder a ella (en ocasiones por problemas propios del sistema educativo, a los que muchas veces se suman razones del contexto que parecen escapar del alcance y accionar de las instituciones educativas).

Constituye una verdadera fortaleza el hecho de que la cooperativa Tierra que Anda mantenga actualizada a través de los años una propuesta educativa que es singular, flexible, diversa y, fundamentalmente, adecuada a las condiciones y perfiles de las estudiantes y los estudiantes que la integran y transitan. Además, la cooperativa también integra dentro de los grupos de estudio (en proporción adecuada) a adolescentes y jóvenes con analfabetismo por desuso y algunas dificultades de aprendizaje, que en el devenir del proceso y en gran parte de los casos presentan notorios signos de superación personal, adhesión a la tarea educativa e integración social.

Asimismo la recuperación del trabajo práctico como rector de la experiencia y el aprendizaje (lamentablemente perdido en la mayoría de los ámbitos donde se impuso el modelo escolar y escolástico) es en sí una osada apuesta con múltiples resultados favorables en el proceso educativo de las estudiantes y los estudiantes. El acceso a la formación y capacitación de calidad realizada en el propio medio de producción posibilita la apropiación de herramientas para la integración de los adolescentes y jóvenes al mundo del trabajo; facilita las condiciones para que eso ocurra con conocimiento sobre los procesos asociativos rurales y con preparación y calificación para la integración de grupos de aspirantes a tierra.

Subrayamos que las tramas de aprendizaje convivial desde el núcleo mismo en que se genera la producción social de riqueza, mediado por el diálogo y la reflexión de carácter permanente en los cursos, posibilita notorios avances en la autoestima y la autonomía de las estudiantes y los estudiantes. Esto se observa como resultado en el grado de madurez alcanzado por las jóvenes y los jóvenes que asistieron con alta frecuencia al centro, medido a través de indicadores de habilidades sociales, una mayor circulación social y movimientos decisionales.

Cuando la escuela es allí donde las cooperativistas y los cooperativistas autogestionan los procesos de producción, acontece una revolución cognitiva y se desatan entonces mecanismos de desterritorialización y reterritorialización de los saberes en torno a distintos campos temáticos. Diferentes prácticas en relación con la lechería, apicultura, huerta, artes, la alimentación, el trabajo asociado, la conducta humana, la proyección y los sueños, etcétera, forman parte del debate y el contraste teórico, conjugándose como saberes recuperados para el pueblo en el contexto actual. Y al integrar esos conocimientos desde el lugar en que nacen (la praxis) se realiza un aporte a la superación de la división social del trabajo, pues quienes hacen, sienten, estudian, piensan y comparten.

Finalmente, en el marco de los retrocesos en materia de la cuestión agraria como problema de raíz histórica, destacamos que la educación en movimiento de Tierra que Anda es parte de un

notable esfuerzo de recuperación territorial contrahegemónica que, junto a la Unidad Cooperaria n.º 1 de Cololó y a un conjunto de productores de Soriano y Río Negro, decide, con apoyo fundamentalmente de Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), generar redes de sustentación y oportunidades concretas para una estigmatizada adolescencia y juventud⁷¹. De esta manera, interpela a toda la sociedad uruguaya, en particular al estratégico sector agropecuario cuya problemática encierra la gran injusticia que da origen a una de las mayores concentraciones de riqueza y, por tanto, de desigualdad social a nivel nacional.

Cooperativa Tierra que Anda

www.tierraqueanda.com
 e-mail: tierraqueanda.educacion@gmail.com
 Tel. móvil. +598 91 917320
 Cololó, Soriano, Uruguay

6. Bibliografía

- ANTUNES, R.: *Los sentidos del trabajo* (2.ª edición), Buenos Aires: Editorial Herramienta, 2008.
- BLUM, A.; NARBONDO, I.; OYHANTÇABAL, G. y SANCHO, D.: *Soja transgénica en Uruguay. La nueva colonización*, Montevideo: RAP-AL, 2008.
- CASTILLA, A. y LANDINI, M.: *Los jóvenes del campo y la ciudad: sus prácticas y trayectorias laborales* (convocatoria 2007), San Juan: IISE-FACSO-UNSJ, 2008.
- CASTORIADIS, C.: *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires: Ediciones Tusquets, 2007.
- CASTRO, J.: *Del banco fijo a la mesa colectiva. Vieja y nueva educación*, Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, 2007.
- CULLEN, C.: "Resistir e insistir con inteligencia crítica, porque responsable. Tareas y sentidos de la Filosofía de la educación en América Latina". *Vitória da Conquista, Aprender. Caderno de de Filosofia e Psicologia da Educação*, (2014), 11-30
- FASCIOLI, E.: *Campo y educación en disputa. Procesos de relación con la tierra y los territorios rurales, de jóvenes subalternos de procedencia urbana en Uruguay* (proyecto de investigación doctoral), Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba (sin editar, p.19), 2014.
- : *Diseño de un centro de formación de la Unidad Cooperaria n.º1 (Cololó-Soriano) para el desarrollo de la agricultura familiar y campesina* (tesis), Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Agronomía (p. 350), 2009.

71. 11 años de experiencia (2007-2018): 500 jóvenes formados en distintos oficios, procedentes de los 19 departamentos de Uruguay; 220 pasantías realizadas en establecimientos rurales de la región; 30 productores vinculados a la experiencia; 25 docentes vinculados al centro; 380 jóvenes con vínculo laboral posterior a los cursos realizados; cuatro encuentros de formación de jóvenes egresados; dos giras de formación en movimiento por Uruguay; una experiencia asociativa apícola de jóvenes egresados; un Programa de Jóvenes Egresados (en construcción) para el desarrollo de proyectos.

FERNANDES, BERNARDO MANÇANO, B.: "Territorio, teoría y política", en *Actas del Seminario Internacional. Las Configuraciones de los Territorios Rurales en el Siglo XXI*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana (p. 22), 2008.

—: *Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales (s/f)* (consulta en línea el 16.7.2018 en <https://web.ua.es/en/giecryal/documentos/documentos839/docs/bmfunesp-5.pdf>).

FREIRE, P.: *Pedagogía del oprimido* (2.ª edición), Buenos Aires: Editores Argentina, 2006.

GAINZA, P. y VIERA, M.: "Desplazamientos humanos y culturales en el Uruguay rural", en *Espacio interdisciplinario*, Montevideo: Udelar (pp. 55-56), 2009.

GRAMSCI, A.: *Antología. Antonio Gramsci* (comp. Manuel Sacristán), México: Siglo XXI (p. 544), 2012.

HARVEY, D.: *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*, Madrid: Akal. Pensamiento crítico (p. 239), 2013.

— *Breve historia del neoliberalismo*, Madrid: Akal. Pensamiento crítico, 2007.

— *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*, Buenos Aires: Editorial Amorrortu, 2004.

HOLLOWAY, J.: *Agrietar el capitalismo: el hacer contra el trabajo*, Ed. Intervención Cultural, 2012.

ILICH, I.: *La sociedad desescolarizada*, Buenos Aires. Ediciones Godot (Colección Exhumaciones), 2012.

MARTINS DE CARVALHO, H.: "O campesinato na dinâmica contadictória das classes sociais no campo", en *Desarrollo rural y agricultura familiar; una perspectiva latinoamericana*, Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Agronomía (pp. 145-173), 2008.

MAKARENKO, A.: *Poema Ppedagógico*, Madrid: Ediciones Akal, 1996.

MURMIS, M.: "Cuestión social y lazos sociales", en MÓNICA BENDINI; JOSEFA SALETE; BARBOSA CAVALCANTI; MIGUEL MURMIS y PEDRO TSKOUMAGKOS (Comp.): *El campo en la sociología actual: una perspectiva latinoamericana*, Buenos Aires: Ed. La Colmena (pp. 53-76).

PIÑEIRO, D.: "Caracterización de la producción familiar", en: *Desarrollo Rural y Agricultura Familiar. Una perspectiva Latinoamericana*, Montevideo: Universidad de la República, Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Facultad de Agronomía (pp. 56-70), 2007.

—: "Población y trabajadores rurales en el contexto de transformaciones agrarias", en *¿Una nueva ruralidad en América Latina?*, Buenos Aires: CLACSO (pp. 44-62), 2001.

— "La Agricultura Familiar: el fin de una época", en *Nuevos y no tanto. Los Actores Sociales para la Modernización del agro uruguayo*, Montevideo: Editorial B, 1991.

PISTRAK, M.: *Fundamentos da Escola do trabalho*, São Paulo: Expressão Popular, 2002.

RAFFESTIN, C.: (1980) *Por una geografía del poder*, Zamora de Hidalgo, México: Ed. Colección Fuentes, 2013.

REBALLATO, J. L.: *Ética de la liberación. Textos inéditos de José Luis Reballato*, Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 2000(i).

– *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación* (2.^a edición), Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 2000(ii).

PICHÓN-RIVIÈRE, E.: *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología grupal (I)*, Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 1977.

SARACHU, G.; INGOLD, M.: Documento de trabajo del Curso-Taller de Cooperativismo y Asociativismo – Unidad de Estudios Cooperativos – Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio – Udelar, Montevideo, sin editar, 2012.

SEVILLA, G.; GONZÁLEZ MOLINA, M.: “Sobre la evolución del concepto de campesinado en el pensamiento socialista: una aportación para Vía Campesina”, en *Seminario de Desarrollo Rural y Agricultura Familiar*, Montevideo: Ediciones AEA (pp. 93-143), 2008.

TIERRA QUE ANDA: tierraqueanda.com (fecha de consulta: 16.7.2018).

TIERRA QUE ANDA: Proyecto de Formación Agraria Cooperativa. Cooperativa Tierra que Anda (sin editar), 2012.

THOMPSON, E.P.: *La formación de la clase operaria en Inglaterra* (tomo I), Barcelona: Editorial Crítica, 1981.

Fundación Chamangá y ruralidad: oportunidades de educación rural para jóvenes

Alejandra Bértola⁷²

Clara Villalba⁷³

Consejo de Administración de Fundación Chamangá.

La educación es una vía imprescindible para el desarrollo personal, el crecimiento equitativo, la consolidación de la ciudadanía y la convivencia democrática. Sin embargo, este conjunto de relaciones virtuosas no debe ocultar el hecho de que, en una sociedad segmentada, la educación de la juventud puede ser también un factor de segmentación social. Ella no puede ser abordada al margen de la influencia de los demás factores estructurales, en especial la generación de empleos de calidad que hagan efectivamente posible la utilización del capital humano, en todo su potencial, acumulado por los jóvenes en el mundo moderno.

Uruguay enfrenta en todas estas dimensiones desafíos muy importantes para los próximos años si pretende seguir siendo uno de los países de América Latina con menores niveles de pobreza y mejor distribución del ingreso, que apunta también a lograr menores desigualdades territoriales. Pero estos desafíos no se agotan, ni mucho menos, en los temas económicos. Estos son muy importantes, pero no resuelven los problemas planteados. No es solo una cuestión de crecimiento económico, sino también de lograr una sociedad mejor integrada social y territorialmente, donde los jóvenes vocacionales encuentren la satisfacción personal de formarse y trabajar en un área específica, a la vez que descubran sus potencialidades para desarrollarse y aportar a la sociedad.

Todos en nuestras relaciones tenemos la capacidad de crear, de innovar, de aumentar nuestro impacto y generar un retorno económico y social derivado de este esfuerzo. Los jóvenes que ya tienen definida una vocación y que están buscando como desarrollarla en Uruguay si además provienen de contextos socioeconómicos vulnerables y del interior del país, enfrentan aún más obstáculos a superar y a varios niveles.

72. Alejandra Bértola es licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología (Udelar). Se especializó en Psicología de la Educación y en Gestión de las Organizaciones de la Sociedad Civil (1997-2003). Hizo un posgrado en Psicología Educativa: Modalidades de Intervención Psicológica en el Ámbito Educativo. Fue coordinadora de Psicólogos del Uruguay en 2004. Se diplomó en Gestión de las Organizaciones de la Sociedad Civil por la Universidad Católica del Uruguay en 2013. Integra la Fundación Chamangá. Es secretaria ejecutiva del colegio Monseñor Ricardo Isasa desde el 2011 a la actualidad. Fue secretaria de Dirección de Primaria en el colegio La Inmaculada (Rodríguez, San José) entre 2003 y 2005. Desde 2010 a la actualidad es asesora técnica de la Fundación Educar para Crecer - Proyecto Concurriendo al Liceo - Gurises Unidos (2005-2012). Integró el equipo técnico de Casa Joven - Obra EcuMénica Barrio Borro de 2006 a 2009, y el de Gurises Unidos de 2005 a 2012. También trabajó en el CAIF con Nuevas Modalidades de Intervención. Asimismo, integró el equipo multidisciplinario del CDI de Nuevo París desde 2004 a 2006. Además, trabaja en la atención psicoterapéutica en distintas franjas etáreas desde 2006. Ofreció atención psicológica a niños y adolescentes en el Centro Hospitalario Pereira Rossell, supervisado por el psicoanalista José Rossi (APU) (2003-2005).

73. Clara Villalba Clavijo se graduó como ingeniera agrónoma en la Facultad de Agronomía-Udelar, y como profesora técnica en Ciencias Agrarias en INET. Trabajó en varias organizaciones no gubernamentales y escuelas agrarias de CETP-UTU. Fue docente 11 años en el Ciclo Introducción a la Realidad Agropecuaria de Facultad de Agronomía y ocho años en el Proyecto Flor de Ceibo de Udelar. Actualmente se desempeña como especialista en desarrollo rural y territorial del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). Desde 2008 trabaja en forma honoraria en la Fundación Chamangá como tutora de jóvenes becarios en el área agraria.

1. ¿Qué es la Fundación Chamangá?

La Fundación Chamangá viene funcionando en Uruguay desde el año 2000 con la misión de apoyar a jóvenes uruguayos facilitándoles mejores condiciones para desarrollar su vocación, aportando a la sociedad y a su gente. Además de otorgarle apoyo económico por un año (con opción a dos), cada beneficiario recibe el acompañamiento de un tutor especializado en el área que el joven quiere desarrollar su potencial, a la vez que seguimiento y apoyo por parte de un equipo técnico formado por una psicóloga y una trabajadora social. Este acompañamiento incluye apoyo para la realización del proyecto personal, orientación práctica en la planificación y utilización de los recursos materiales, orientación técnica del tutor o tutora para concretar un plan de estudios o de perfeccionamiento profesional fortaleciendo aspectos formativos y humanos vinculados a su crecimiento personal. Además, el becario realiza un trabajo comunitario voluntario en organizaciones de la sociedad civil dentro del área de su vocación, con lo que se busca orientarlo en la comprensión del mundo del trabajo y aportar elementos para su futura inserción laboral. La renovación de la beca tiene un carácter excepcional, y se otorga valorando especialmente el compromiso en el cumplimiento del convenio que el becario suscribe con la fundación.

La fundación tiene una estructura básica: está integrada por una secretaria ejecutiva, una administrativa y una trabajadora social remuneradas. Además, cuenta con el trabajo voluntario de más de 100 personas distribuidas en diversas comisiones: Consejo de Administración, Comisión de Selección, Comisión de Recursos Financieros, de Comunicación, Jurado, tutores y especialistas, referentes de los trabajos comunitarios, y la red de amigos de Chamangá en los 19 departamentos. Dentro de este colectivo están también los exbecarios que permanecen cercanos a la fundación, principalmente ayudando a la hora de realizar la difusión en todo el país.

Los becarios de la fundación son jóvenes con aptitudes destacadas en el campo de su vocación, así como en sus cualidades éticas y sociales, que han sido elegidos mediante un riguroso proceso de selección. Los becarios pertenecen a estas áreas de vocación: agro y veterinaria, ciencias y tecnología, artes y artesanías, ciencias sociales y de la comunicación, humanidades, educación y recreación, salud, entre otras. Son jóvenes que aspiran a perfeccionarse para ejercer su profesión al servicio del desarrollo económico, cultural y social del país, que presentan dificultades económicas y/o familiares para seguir con sus estudios o formación.

Programa de Becas

Cada año se realiza un llamado público en todo el país y se selecciona, mediante un proceso riguroso realizado por especialistas y un jurado, de 25 a 30 jóvenes entre un promedio de cuatrocientas solicitudes.

Apoyo económico. Se entrega mensualmente para solventar alojamiento, alimentación, transporte, material de estudio, etcétera. El becario realiza cada mes una rendición al equipo técnico, presentando las boletas de gastos.

Equipo técnico. Realiza el acompañamiento y seguimiento en los diferentes momentos que atraviesa el o la joven en el año. Es un apoyo afectivo y profesional muy importante, sobre todo para aquellos que sufren el desarraigo familiar al mudarse a otro departamento, enfrentando un nuevo nivel educativo terciario o universitario mucho más despersonalizado que el nivel medio.

Tutor. Es un referente académico correspondiente al área de la vocación del becario que lo acompaña en su formación. Generalmente este vínculo se fortalece y el tutor se convierte en un referente personal muy importante incluso luego del año de la beca.

Colectivo. Cada mes se realizan actividades colectivas con todos los becarios de la generación en las que se trabajan las diversas dimensiones del grupo (campamento de integración, reuniones mensuales, talleres, salidas culturales) y se promueve un intercambio de experiencias entre las distintas áreas de vocación. Se establecen vínculos de amistad, se desarrollan la convivencia y la ayuda mutua. Esto convierte la experiencia del becario en un proceso de aprendizaje en el camino de su desarrollo personal y profesional; forma parte de un colectivo del que es actor y promotor, y esto le posibilitará profundizar su sentido de pertenencia y compromiso social con el país.

Trabajo comunitario. El becario se compromete a aportar horas de trabajo comunitario en forma solidaria durante el año de la beca. Este trabajo se realiza en una red de instituciones educativas, sociales y culturales, públicas o privadas, de todo el país.

Selección de becarios

Los **requisitos** para presentarse a la beca de la Fundación Chamangá son los siguientes:

Tener entre 18 y 30 años de edad, ser ciudadano uruguayo residente en el país, aportar pruebas de la vocación mediante carta de motivación, escolaridad o trabajos realizados, y demostrar dificultades económicas o familiares para continuar con los estudios.

El llamado se realiza entre mayo y agosto de cada año para lograr una amplia difusión y contar con el tiempo suficiente para realizar una preselección (de septiembre a noviembre) antes de la reunión del jurado en la primera semana de diciembre.

La información llega a los jóvenes mediante nuestra web, el Instituto Nacional de la Juventud (INJU), la UTU y de otras instituciones educativas, las dependencias de la Udelar y las asociaciones de estudiantes, las oficinas de juventud de los gobiernos departamentales y las oficinas del INJU-Mides, los Centros MEC, los becarios y exbecarios, la red de amigos de Chamangá y los medios de comunicación (sobre todo en el interior del país), entre otros medios.

Los aspirantes deben enviar su formulario de solicitud con una carta de motivación y pruebas de vocación a la fundación o a las oficinas de juventud de los distintos departamentos antes del plazo establecido (en general, 31 de agosto).

Proceso de selección

Tras la difusión, en setiembre se realiza la selección de los becarios. La última instancia con el jurado se extiende hasta principios de diciembre. Es un largo y riguroso proceso que tiene cuatro instancias.

1. Comisión de selección. En los primeros años la preselección de los candidatos se realizaba desde la Secretaría Ejecutiva con el apoyo de uno o dos consejeros. A partir de 2006 se conformó

una comisión *ad hoc* integrada hoy por 11 profesionales y docentes colaboradoras que trabajan honorariamente durante dos meses (septiembre y octubre) en el estudio riguroso de cada expediente. Mediante un trabajo sistemático en equipos de dos o tres personas, analizan las postulaciones. Luego hacen una puesta en común con la secretaria y preseleccionan unos 80 candidatos que serán entrevistados por la secretaria ejecutiva, el equipo técnico y un especialista en el área de la vocación de cada aspirante.

2. Equipo técnico y especialistas. En octubre el equipo técnico y distintos especialistas comienzan las entrevistas a los preseleccionados para profundizar en aspectos vocacionales y en la situación socioeconómica; se esclarecen también asuntos referidos a la documentación presentada, a sus necesidades y a su visión de inserción y compromiso social.

3. Consejo de Administración Extraordinario. En noviembre el equipo técnico presenta al consejo alrededor de 40 candidatos preseleccionados. En esta instancia el Consejo de Administración, orientado por el resultado de las entrevistas, resuelve qué candidatos se presentarán ante el jurado.

4. Jurado. En los primeros días de diciembre el jurado mantiene una última entrevista con los candidatos para definir cuáles son los 25 a 30 postulantes que recibirán la beca a partir del 1.º de marzo. Esta instancia de selección, que es la última, busca mantener cierto equilibrio de género, edad, departamento de origen y áreas de vocación.

Los distintos actores que trabajan en el proceso se apoyan en los criterios prioritarios que guían la selección: vocación bien definida y comprobada, trayectoria que muestre la capacidad para desarrollar esa vocación, un proyecto formativo acorde con el nivel educativo del joven y la oferta local, y una situación familiar y socioeconómica que justifique la beca.

Al finalizar esa etapa cada aspirante recibe una carta en la que se le informan los resultados, y una llamada telefónica en la que se lo orienta hacia otros apoyos, si es que no fue seleccionado.

El proceso de selección cumple también con una tarea de orientación vocacional: llega a cientos de jóvenes de todo el país y los motiva a reflexionar sobre su proyecto de vida, sobre su vocación, y a realizar una propuesta para formarse en torno a ella. Para algunos jóvenes esta es la primera vez que se proyectan en su inserción social futura como trabajadores. A esta “movida” del interior responden cada año de 300 a 500 aspirantes que se presentan a nuestra beca; a lo largo de estos 18 años hemos recibido más de 6000 solicitudes.

Año a año nos encontramos con jóvenes que tienen un área de vocación definida pero cuyo proyecto no se ajusta a la realidad, ya sea porque desconocen otras alternativas educativas o porque ignoran las dificultades que tendrán que superar. La entrevista con el equipo técnico y con el experto de área le da al postulante la posibilidad de analizar estos aspectos que derivan en la reafirmación de su proyecto o, por el contrario, en una reorientación de su proyecto de formación dentro del área elegida. Los testimonios, aun de jóvenes que no resultaron becados, nos indican que esta instancia contribuye a su orientación vocacional.

Testimonios de exbecarios: “Es una beca que se ‘trabaja’...”. “Presentar tu solicitud te obliga a profundizar sobre tu vocación, sobre tu proyecto personal...”. “Tomás conciencia de que tenés que armar un proyecto formativo sólido para aprovechar al máximo el año de la beca”.

Aunque la beca no es una solución definitiva a los problemas que encuentran nuestros jóvenes para culminar su formación, es un impulso en el camino, un respiro, una inyección de energía

para seguir avanzando, compartiendo experiencias y estrategias con otros jóvenes de todo el país que viven situaciones similares.

Por eso es que, además del apoyo económico, nuestros becarios valoran el acompañamiento que reciben por parte de su tutor, de la Secretaría, de los amigos de la fundación, incluso más allá del año en que reciben su beca. Así crece la familia Chamangá, porque genera el compromiso y las ganas de seguir vinculados.

Estos aspectos justifican la meticulosidad de nuestro proceso de selección y hacen también a la especificidad y al diferencial que tiene nuestro programa de becas.

Tutores

Desde el origen de la fundación, la figura del tutor estuvo presente como referente imprescindible para el seguimiento de los becarios. Como no existían modelos prediseñados en el campo de la educación en Uruguay (salvo los tutores académicos en la Undelar), en los primeros años coexistieron distintas formas de tutoría, lo que nos llevó a construir desde 2006 una modalidad de trabajo común para todos los tutores, independiente del área de vocación del joven seleccionado.

Se buscaron profesionales con buena trayectoria y mucho conocimiento en el ámbito académico para poder orientar al becario en su plan de estudios, pero también que pudieran reflexionar con él acerca de su futura inserción laboral. Se le pedía también al tutor que aportara su experticia para enriquecer el acervo cultural de la fundación, particularmente como especialista en la etapa de selección de becarios.

Destacamos que el trabajo de los tutores y especialistas es honorario y se enmarca en el mismo perfil de voluntariado que mueve al conjunto de integrantes de la fundación, constituyendo un modelo de participación solidaria para el colectivo de becarios. Es en base a la experiencia adquirida a partir del trabajo de los tutores, de su relación con los becarios y en los intercambios realizados en el marco de las reuniones anuales que se ha ido diseñando el perfil y el rol del tutor de la Fundación Chamangá.

El rol del tutor

El tutor cumple un rol fundamental de articulación entre la vocación, la formación y la futura inserción laboral del becario.

Es quien realiza el seguimiento académico del becario y se constituye en un referente personal dispuesto a promover el desarrollo del joven en su dimensión vocacional y humana.

- Ayuda al becario a construir un plan exigente pero realista para sus estudios o su formación profesional, acorde a sus posibilidades. Un plan compatible con la realidad familiar del becario y sus emprendimientos, sus proyectos y actividades sociales, culturales, artísticas, científicas o técnicas.

- Detecta las dificultades en los estudios, los puntos de fragilidad del becario y lo orienta para superarlos. Se trata de contener y acompañar más que controlar.
- Intercambia con el becario sobre la organización de su vida en relación a su vocación.
- Lo incentiva a reflexionar en forma sistemática sobre su futuro y cómo podrá insertarse en el mundo del trabajo como buen profesional al servicio del desarrollo del país.
- Lo ayuda a comprender el mundo social en torno a su vocación y le aporta elementos para entender cómo funciona.

Siempre se recomienda al tutor mantener un equilibrio entre la información que él considera necesario transmitir y la demanda explícita del becario.

- Lo orienta en la búsqueda y el desarrollo de su trabajo comunitario en coordinación con el equipo técnico.
- Informa sobre las oportunidades laborales que pueden enriquecer su formación y lo ayuda, en la medida que sea posible, a conseguir pasantías en el sector público o privado.
- Intercambia información con la fundación acerca de las fortalezas y debilidades del becario, los aspectos vinculados a lo formativo, pero también acerca de la calidad humana, ya que es un componente fundamental que buscamos en nuestros jóvenes.
- Formula propuestas de cambios, en cooperación con la Secretaría Ejecutiva, de forma de manejar criterios comunes para el seguimiento de cada joven.
- Se considera conveniente que el tutor y el becario tengan por lo menos una entrevista mensual para fortalecer el vínculo. El becario necesita saber con qué frecuencia puede recurrir a su tutor para mantenerlo al tanto de sus avances, sus dificultades y recibir una orientación.
- En el marco del seguimiento institucional y de las evaluaciones previstas, la fundación solicita al becario y al tutor la entrega de un informe de evaluación en los meses de julio o agosto y otro al finalizar el año de beca. Esa evaluación de medio camino es un insumo imprescindible para que el Jurado, el Consejo de Administración y el equipo técnico puedan evaluar los avances de cada joven en los aspectos académicos y sociales.

Es importante señalar que el becario asume una responsabilidad hacia su tutor. De hecho, mediante un convenio firmado al inicio del año, se compromete a aceptar la tutoría. Luego depende de la disposición de ambas partes que se logre construir un vínculo sólido y duradero.

Percepción del rol del tutor desde los jóvenes

Según los resultados de la encuesta a exbecarios realizada en 2010, un 96 % consideró que el seguimiento de la fundación durante el año de la beca, y en algunos casos durante los años posteriores, había sido muy útil. Un porcentaje algo menor (84 %) se sintió apoyado en el plano académico. Recordamos que 10 % del total de los entrevistados no tuvo tutor, ya que se trata en su mayoría de jóvenes de las generaciones anteriores a 2006.

De los que tuvieron tutor, 81 % consideró que ello les permitió conocer mejor el campo de su vocación.

Destacamos como muy positivo que un 51 % de esos mismos jóvenes mantuvo el vínculo con su tutor una vez finalizada la beca. Las manifestaciones de los becarios respecto a la relación con su tutor son muy positivas.

Hansy Ruggiano, estudiante de Educación Física, generación 2010-2011 expresó:

Pude establecer un vínculo más estrecho con mi tutor Mario Núñez, quien es el encargado del área de Ciencias de la Educación en el ISEF de Maldonado. También me hizo conocer al encargado del área de Deporte de la intendencia, donde pude realizar mi trabajo social. Todo esto marca un precedente muy importante en mi formación y en mis contactos personales.

Yasí Rodríguez, estudiante de profesorado de Matemática, generación 2009-2010) manifestó:

La relación con mi tutora Martha Martínez fue excelente desde el principio (...). Siempre estuvo presente y dispuesta a brindarme sus consejos a la hora de tomar una decisión importante. En los momentos de angustia, de incertidumbre, de frustración, de alegría y felicidad ella estuvo ahí.

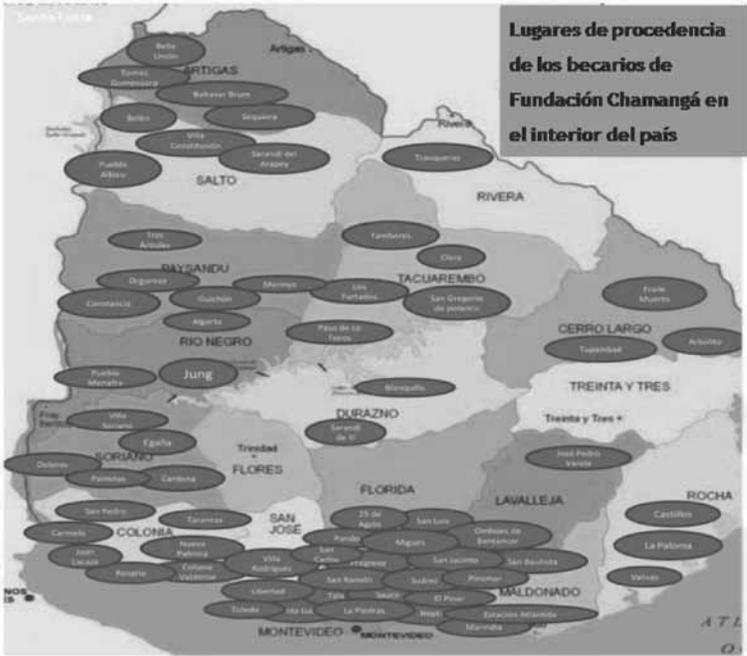
En varios casos, los mismos becarios proponen a su tutor, que en general han conocido como docente, y eso facilita mucho la construcción del vínculo y el seguimiento por parte de la secretaria, sobre todo cuando se trata de becarios que residen y estudian en el interior.

El profesor Oscar Gilardoni, docente en el IFD de Mercedes y tutor de Jorge Delgado, becario de Magisterio de la generación 2011 señala:

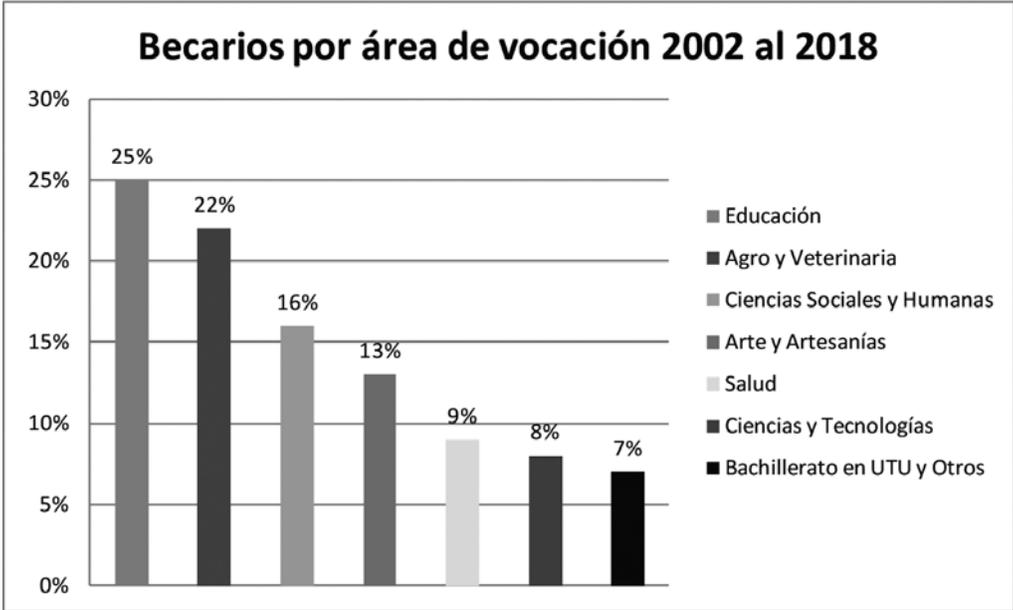
Es Jorge que me hizo conocer y me abrió la puerta de la Fundación Chamangá. Nos conocíamos desde que fui su profesor en el liceo, y la relación ya estaba fluida en el momento de asumir su tutoría.

2. Fundación Chamangá y el ámbito rural

Desde sus comienzos la fundación tuvo el objetivo de llegar al interior profundo del país para promover que jóvenes pertenecientes al ámbito rural den continuidad a sus estudios, desarrollen su vocación y tengan la oportunidad de estudiar aquello que les apasiona. Desde 2002 y hasta 2018 se han otorgado 118 becas a jóvenes provenientes del interior del país, de pequeños pueblos, villas y localidades rurales.



Estos jóvenes solicitaron la beca para estudiar en las siguientes áreas de vocación:



Trabajo comunitario

La realización del trabajo comunitario constituye en muchos casos una primera inserción en su campo laboral. Esto le permite descubrir distintos aspectos de su vocación, otras realidades culturales y sociales, adquirir una dimensión colectiva de su disciplina y aprender a trabajar en equipo.

Los trabajos comunitarios fueron realizados en diversas organizaciones de la sociedad civil de todo el país. Mencionamos algunas de ellas:

escuelas públicas, policlínicas de salud pública y municipales, liceos, hogares estudiantiles, la Asociación Down, comisión fomento, comedor CORFRISA, Escuela Familiar Agraria en Alternancia, hogar de INAU, centros CAIF, escuelas especiales, Aldeas Infantiles, gobiernos departamentales, Escuela de Lengua de Señas, Asociación de Funcionarios Portuarios, Teletón, menderos comunitarios, Liga de Baby Fútbol, Extensión Universitaria de la Udelar, Unidad de Apoyo al Estudiante, escuelas agrarias, INIA, clubes de niños INAU, Fundación Arcoíris, radio comunitaria, Casa Joven, huertas escolares, Nodo-Mides, comparsa lubola barrial, Red de Salud Comunitaria, Giraluna, ACJ, centros culturales, Red de Atención Metropolitana de ASSE, Grupos ODH en SACUDE, Antel, CENUR, ONG IACI (Infancia, Adolescencia y Ciudadanía), Proyecto Plan Ceibal en aulas, Centro Siglo XXI, hogar de ancianos, organizaciones no gubernamentales, policlínica veterinaria, UPRMEM, Compromiso Educativo, colectivo de jóvenes, huerta vecinal.

Avanzamos en institucionalidad

En el 2017 Chamangá firmó un convenio con la Dirección General de Desarrollo Rural (DGDR) del Ministerio de Ganadería y Agricultura y Pesca (MGAP) que significó un gran paso para profundizar y continuar el apoyo a jóvenes hijos de asalariados rurales o de productores familiares que tienen una vocación definida y no cuentan con los medios económicos para continuar estudiando. Dicho convenio surgió en el marco del cumplimiento del MGAP de los lineamientos políticos de la institucionalidad agropecuaria para el período 2011-2015, teniendo entre sus cometidos asistir y apoyar a las familias rurales de los estratos de menores ingresos, y coordinar acciones con otras instituciones públicas y/o privadas para lograr ese objetivo.

Es así que desde el 2017 el MGAP apoya las trayectorias educativas y vocacionales de hasta cuatro jóvenes de los sectores rurales de menores ingresos, y colabora en la difusión y promoción del acceso de las juventudes rurales al sistema de becas.

Las becas que se dan con este apoyo económico de la DGDR/MGAP se brindan a hijos de asalariados y productores familiares independientemente de cuál sea su vocación. Se entiende que para lograr el desarrollo rural y el desarrollo del país es fundamental, como dice Amartya Sen, la expansión de las libertades y las capacidades⁷⁴, por eso se apoya la vocación de adolescentes y jóvenes del medio rural sea cual sea, sin exigir que continúen por tradición el oficio de sus padres.

Es fundamental para la fundación poder transmitir nuestra experiencia y saber hacer a organismos

74. Utilizamos la palabra *capacidades* porque expresa con claridad las combinaciones de alternativas que una persona puede lograr hacer o ser: las capacidades simbolizarían las posibilidades que tienen los individuos de alcanzar desempeños valiosos. También aludimos a las *capacidades* como las libertades fundamentales (o reales) que pueden poseer los individuos. Se definen como las diferentes combinaciones de funciones que el individuo puede conseguir y que le permiten lograr distintos estilos de vida. Dentro de los determinantes de las libertades del hombre, se mencionan las instituciones sociales y económicas, como los servicios de educación y salud, que sostienen la concreción de los derechos humanos y políticos (Sen: 1999b).

e instituciones que trabajan en el ámbito educativo. Con esa intención se han firmado los convenios también con el Fondo de Solidaridad, el Consejo de Formación en Educación y la Universidad Tecnológica (UTEC).

3. ¿Por qué sirve Chamangá?

Desde su creación, la Fundación Chamangá puso el foco en torno a la construcción de *capital social*, entendido como el conjunto de relaciones sociales basadas en la confianza, la cooperación y reciprocidad para lograr que nuestros jóvenes puedan avanzar en la concreción de su genuina vocación. Nos referimos a cualquiera de las áreas de vocaciones existentes, desde las artes y artesanías, las agrarias y veterinarias, las ciencias sociales, las ciencias humanas, la educación, la salud, la ciencia y tecnología, etcétera.

¿Por qué esto es importante? La materia prima para construir capital social existe en todas las sociedades del mundo con las particularidades propias de cada cultura. Todas las personas lo usan en sus estrategias y en la satisfacción de las necesidades económicas, sociales y afectivas. En todas las sociedades existen, en mayor o menor medida, la habilidad de trabajar en equipo, la ayuda mutua basada en una identidad compartida, y la capacidad de articular esfuerzos y organizaciones para el logro de ciertas metas comunes a las colectividades y grupos sociales involucrados.

Pero también existen, en un mismo medio social, normas culturales informales que responden a lógicas y modos diversos y hasta contradictorios con este impulso asociativo en pos de mejores niveles de bienestar social. Esto último es sobre todo palpable en naciones muy segmentadas económica y socialmente, como son la mayoría de las sociedades latinoamericanas. También, lamentablemente, esto comienza a hacerse evidente en Uruguay, por cierto a menores niveles que lo registrado en otros países de la región. El fenómeno está presente y en desarrollo a pesar de la buena performance de la economía uruguaya de los últimos 12 años, que fueron acompañadas por mejoras significativas en los indicadores sociales agregados, como el descenso de los niveles de pobreza e indigencia, de la informalidad y de la tasa de desempleo en el mercado de trabajo.

Cuando se toman los registros del sistema educativo y la participación de los jóvenes, esta segmentación social se evidencia con claridad. Así, por ejemplo, en nuestro país, apenas 3,9 de cada 10 jóvenes terminan sus estudios secundarios; un indicador muy pobre en comparación con otros países de la región (en Chile siete de cada 10; en Argentina 6,7, y en Brasil 5,8). Pero es mucho más preocupante esta situación en el caso de los jóvenes que provienen de hogares pobres, donde apenas uno de cada 25 jóvenes de ese medio logra culminar la enseñanza secundaria.

Las razones que explican estos fenómenos son múltiples y no corresponde analizarlas en esta oportunidad, pero claramente este es el panorama de base. ¿Qué pretende la Fundación Chamangá y cómo se ubica en este panorama? Naturalmente, no se aspira a que con las acciones muy acotadas que pueda desarrollar la fundación se logre cambiar esta situación que tiene determinantes claramente estructurales. En cambio, lo que sí se busca es aportar un caso piloto que muestre la importancia de la atención específica de cada joven que ingresa en la experiencia, basada en gran medida en el trabajo profesional voluntario, para apoyar el desarrollo de su vocación y permitir a su vez una interacción calificada de este en el medio local donde desarrolla su trabajo comunitario.

Desde el punto de vista de la misión de Chamangá, cabe la siguiente pregunta: ¿es un tema solo económico que se soluciona con mayor cobertura de becas o lo que importa para obtener resul-

tados importantes son también los “otros activos” colectivos que ofrece la fundación? Naturalmente, sin financiamiento de las actividades no existe proyecto; no obstante, esa es una condición necesaria pero no suficiente para lograr seguir construyendo capital social en torno a jóvenes de bajos ingresos para que crezcan profesionalmente y aporten a la sociedad en varios niveles.

El apoyo a los jóvenes en Chamangá se basa, como fue mencionado, en un sistema integral de tutorías individuales que le da acompañamiento técnico-profesional y afectivo a cada joven. A su vez, se trabaja la dimensión colectiva promoviendo actividades grupales de intercambio y convivencia (campamentos, reuniones de confraternidad), y se impulsa el desarrollo de trabajo social comunitario (apoyo a instituciones y/o grupos de la sociedad civil) vinculado a las habilidades y vocaciones de cada joven.

Por lo tanto, lo que la Fundación Chamangá está brindando no es solo una beca en dinero para apoyar la formación del joven, sino que se ofrece también un intercambio socioemocional en el seno de la experiencia concreta y que aporta en la acumulación del capital social asociado tanto a la experiencia individual como a la global e institucional (entre los jóvenes becarios, de cada joven con su tutor, de los tutores entre sí, además del trabajo en red con otras instituciones públicas y privadas del ámbito nacional y algunas del extranjero).

¿Este esfuerzo tiene retorno para el participante? ¿Lo tiene también para la sociedad uruguaya?

Como enseña la propia experiencia de la Fundación Chamangá, a medida que aumenta el capital social de una persona, su solidaridad e interés por los demás también crece y puede producir efectos varios con significación también económica por las llamadas externalidades que genera. Por ejemplo, esta persona puede estar más dispuesta a invertir su esfuerzo y capacidades en la provisión de los llamados bienes públicos.

Toda sociedad debe incurrir en algún gasto para proporcionar a sus ciudadanos determinados bienes y servicios que estén a disposición de todos. Esos bienes pueden ser, entre otros, la educación, la vigilancia del cumplimiento de la ley, algunos servicios de salud, el saneamiento, la higiene de los alimentos y la protección ambiental. En un país rico en capital social, donde los ingresos sean relativamente similares y los ciudadanos se interesen por el bienestar de los demás, los costos y beneficios de los bienes públicos se distribuirán de manera más homogénea que en aquellos países donde el capital social se encuentra más concentrado.

En un esquema así, ¿dónde entra Chamangá cuando quiere ampliar el desarrollo del capital social? Veamos algunos testimonios de exbecarios de Chamangá a título de ejemplo de lo que se quiere significar. Dice Carmen, doctora en medicina recibida que ejerce su profesión en su ciudad natal:

Ya hace un año que trabajo en la emergencia del Hospital de Melo. Hice también un año de trabajo voluntario en Sala de Medicina, y aparte estoy brindando talleres de primeros auxilios a poblaciones rurales en el marco de PRODENOR (Programa de Desarrollo para Zonas Rurales del Norte), con personas que tienen mucha dificultad para acceder a un centro de salud, que están lejos de todo.

O como dice Leonardo, becario de Fray Bentos que desarrolló sus habilidades relacionadas al teatro:

Creo que el teatro, como arte del aquí y el ahora, permite compartir y reflexionar con la comunidad sobre los problemas que tenemos hoy. Y por eso creo que estoy ahora en el teatro. A través del teatro me encontré también con mi vocación docente, comencé en el año 2000 con talleres sobre juego dramático con escolares, lo que me llevó a estudiar Magisterio.

Valeria, ingeniera agrónoma egresada de la Udelar, también nos ilustra con sus logros los desarrollos del capital social en la práctica:

Después de finalizar mi pasantía en la ANII, comencé a dar clase en la UTU en las escuelas agrarias de Flores y Durazno (2009). Así continué estudiando y trabajando hasta recibirme (2012). Envié mi currículum a varias empresas de Durazno. Me llamaron de la empresa chilena Cambium Forestal. Fui contratada en el área de Responsabilidad Social para dar charlas de educación ambiental relacionadas con la forestación en escuelas de cinco departamentos. A fines del 2013 la empresa me planteó la idea de incluir a la comunidad en el proyecto. Invité a las madres de los niños de las escuelas a integrar grupos productivos para crear dos viveros. La empresa brindó el apoyo material y técnico. Se capacitó a los participantes en la producción de plantas.

Actualmente Valeria está pensando en continuar sus estudios a nivel de posgrado, y pretende realizar una maestría en Desarrollo Rural.

Las citas presentadas anteriormente nos liberan de la necesidad de explicaciones adicionales de lo que se quiere ilustrar.

El conocimiento de sí mismo y la autoestima son fundamentales para el bienestar socioemocional y físico del ser humano. Como señala el sociólogo Marco Supervielle (2010) al reflexionar sobre los aportes de la Fundación Chamangá:

Hoy en día, frente a las profundas transformaciones que vive nuestra sociedad, a la transformación de las instituciones que han sido sus pilares fundamentales — como la familia, la escuela, las formas de comunicación —, la vocación se vuelve una suerte de ancla para los jóvenes, es un “norte” que una persona se da para construirse un lugar en el mundo, para encontrar su identidad, para proyectarse hacia el futuro.

Asimismo, los desarrollos del capital social vehiculizados a través de las relaciones tutores-becarios de Chamangá conforman también otra especie de “activo específico” de la fundación. Reconocer y estimular los avances de los jóvenes, orientarlos en fases críticas de su desarrollo y ofrecer una plataforma de vínculos futuros para su desarrollo profesional que multiplique las externalidades sociales generadas son rendimientos tangibles de este tipo de activo social. Por otra parte, el trabajo en red entre Chamangá y un conjunto de instituciones nacionales (MEC, INJU/Mides, Consejo de Formación en Educación, liceos, UTU, Udelar, UTEC, Sodre, escuelas municipales de Arte y Música, Fondo de Solidaridad, Ministerio de Turismo, etcétera) también crea sinergias importantes que fortalecen estos desarrollos.

En cuanto al capital social vinculado a las tutorías compartimos el testimonio de una tutora:

Las tutorías en Fundación Chamangá cumplen con la tarea de orientar, sostener y acompañar a los jóvenes becarios durante su tránsito curricular. Propuesta de trabajo invaluable para

quienes somos protagonistas de esta experiencia humana singular. Para el tutor se constituye en una tarea que recrea en el encuentro con el joven su proceso de construcción vocacional y reafirma en ella el compromiso social que nos compete a todos. La solidaridad se conjuga así con los principios fundacionales de una institución que promueve y apoya a quienes valoran la educación pública que este país nos brinda.

Destacamos el impacto social que se genera a través de los becarios. Muchos de los integrantes de su núcleo familiar no tienen secundaria completa. La obtención de la beca es un reconocimiento para el joven frente a su familia y su comunidad; de hecho, muchas veces se convierte en un referente para ellas.

4. Bibliografía

FUNDACIÓN CHAMANGÁ: *Memorias anuales de Fundación Chamangá* (secretaría ejecutiva Lic. Alejandra Bertola).

FUNDACIÓN CHAMANGÁ: *Sistematización 10 años de Fundación Chamangá*, Montevideo: Fundación Chamangá, 2011.

PAOLINO, CARLOS: *Capital Social*, Fundación Chamangá, 2016

SUPERVIELLE, MARCOS y SUPERVIELLE, TERESA: *Trayectorias de jóvenes vocacionales. Estudio del impacto del programa de becas a 15 años de creación de la Fundación Chamangá*, Montevideo: Fundación Chamangá, 2016.

Las mesas de desarrollo rural y su aporte en la universalización de la educación media rural

Florit, Paula⁷⁵
Sarli, Verónica⁷⁶

1. Resumen

Frente a las limitantes identificadas por jóvenes rurales del Mercado Común del Sur (Mercosur) en el acceso a la educación media y superior, la Reunión Especializada de la Agricultura Familiar (REAF) desarrolló una recomendación a los países miembros del bloque para que impulsaran alternativas educativas orientadas al acceso universal a la educación media de calidad. Esta recomendación, en tanto documento de incidencia, da cuenta de la diversidad de situaciones que atraviesan los países de la región y las heterogéneas juventudes rurales que en ellos habitan. En Uruguay estas voces juveniles han encontrado eco en experiencias innovadoras de educación rural, concebidas y modeladas en el espacio de las mesas de desarrollo rural en diálogo con la institucionalidad educativa. Constituidas como experiencias piloto, las iniciativas educativas desarrolladas emergen como prácticas territorializadas de gobernanza para el logro de una educación universal en el medio rural. Este artículo da cuenta de ellas analizando la relevancia de los ámbitos de gobernanza locales en el proceso de concreción de derechos en el espacio rural.

2. Introducción

Tanto el Sector Educativo del Mercosur (SEM)⁷⁷ como la Reunión Especializada de la Agricultura Familiar (REAF)⁷⁸ han promovido diferentes iniciativas para fortalecer la educación rural en la región. Es así que en el año 2011 fue aprobada por el Consejo del Mercosur la recomendación n.º 02/11⁷⁹, que establece directrices y orientaciones para que los países de la región avancen en la implementación de programas y acciones dirigidas a la educación rural. Esta recomendación contempla diferentes aspectos que permiten dimensionar la complejidad del abordaje de la edu-

75. Paula Florit es socióloga, máster en Sociología y especialista en género y políticas públicas. Trabaja como asesora en Género, Juventud y Fomento en la Dirección General de Desarrollo Rural del MGAP, punto focal de la Comisión de Equidad de Género en la REAF, y como profesora adjunta de Udelar.

76. Verónica Sarli es licenciada en Ciencias Biológicas y máster en Ciencias Ambientales de la Facultad de Ciencias de la Udelar. Trabaja en la División Fomento y Extensión Rural de la DGDR del MGAP. Es referente de Juventud Rural y responsable de la convocatoria Somos de Acá - Fondo de Iniciativas Juveniles para el Desarrollo Rural, en articulación DGDR-MGAP-INJU-Mides; punto focal de la Comisión de Juventud Rural en la REAF.

77. El Sector Educativo del Mercosur es un espacio de coordinación de las políticas educativas que reúne a los países miembros y asociados del Mercosur desde 1991, cuando el Mercosur creó la Reunión de Ministros de Educación del Mercosur (www.edu.mercosur.int/es-ES/).

78. La REAF es un espacio de encuentro entre productores familiares, organizaciones e instituciones rurales de la región que funciona desde 2004 con el objetivo de generar un marco de políticas públicas regionales para la agricultura familiar (www.reafmercosul.org).

79. Mercosur/CMC/REC. n.º 02/11 (www.reafmercosul.org/biblioteca/documentos/itemlist/category/43-documentos-2).

cación rural, remarcando las desigualdades profundas que aún existen en comparación con la educación en el medio urbano. También se resalta la necesidad de generar políticas específicas dirigidas a la educación rural que respeten la diversidad de la ruralidad en todas sus dimensiones y considerando todos los niveles educativos (inicial, básico, medio, técnico y superior).

En Uruguay históricamente el acceso a la educación primaria ha tenido una amplia cobertura, asegurando la universalización del derecho a la educación escolar a través de una red de más de 2000 escuelas primarias — 1100 de ellas rurales —, constituyendo una fortaleza que caracteriza al país en la región. A pesar de ello, el pasaje a la educación secundaria y la garantía de acceso a la educación media cuenta aún con importantes desafíos en el medio rural. De modo que el acceso a la educación de los/as jóvenes y adolescentes rurales constituye aún un reto en los territorios rurales.

Frente a ello, el presente artículo se centra en las experiencias de cuatro mesas de desarrollo rural en el proceso de aterrizar la educación media en sus zonas de influencia. A través de estos casos se pone de manifiesto la capacidad de la herramienta mesa de desarrollo rural de demandar y diagnosticar, y también de incidir, proponer y ejecutar.

3. Las mesas de desarrollo rural como espacios de gobernanza

En el año 2001 comienzan a funcionar en Uruguay 21 mesas de desarrollo rural (MDR) de la mano de un convenio entre el Fondo Internacional para el Desarrollo de la Agricultura (FIDA) y el Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP). En el marco del Programa Uruguay Rural se da el inicio de las MDR como un instrumento que apuntaba a fortalecer la participación ciudadana en los espacios rurales. Entre los años 2001 y 2007 las mesas sufrieron una serie de modificaciones; entre otras cosas, se redujeron a 10. En el año 2007, se promulgó la Ley 18.126 de Descentralización y Coordinación de Políticas Agropecuarias de Base Departamental, y con ella las MDR tomaron un fuerte protagonismo en la estrategia nacional de desarrollo rural. En el marco de la ley se prevé una MDR por departamento, constituida por un representante de la institucionalidad agropecuaria, de las organizaciones y gremiales del agro y de la comisión de Agro de la junta departamental. A su vez, la creación de la Dirección General de Desarrollo Rural (DGDR) en la órbita del MGAP supuso la creación de los Equipos de Desarrollo Territorial, que tenían entre otras competencias la puesta en marcha y el sostenimiento de las Mesas de Desarrollo Rural.

Entre sus cometidos se destaca el 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. Asimismo, el promover una mayor articulación y coordinación de los sectores público y privado representativos de las cadenas productivas agropecuarias, orientados hacia la búsqueda de una mayor equidad, desarrollo local y a la preservación del medio ambiente (Art. 12, Ley 18.126/2007⁸⁰).

En el proceso de implementación de la Ley 18.126, la realidad territorial desafió a la institucionalidad agropecuaria con demandas locales. A nivel comunitario se vio la importancia de las MDR,

80. Ley 18.126/007- Ley de Descentralización y Coordinación de Políticas Agropecuarias con Bases Territorial (www.mgap.gub.uy/unidad-organizativa/unidad-de-descentralización/normativa).

y en función de ello se requirió que estas se materializaran en forma diversa según el territorio. En la práctica efectiva, las MDR fueron erigiendo un dispositivo local de participación e incidencia (Villalba, 2015) que superó con creces lo previsto por la ley. En primer lugar, las demandas locales implicaron la generación de submesas departamentales en 11 departamentos del país; en la actualidad funcionan 42 mesas y submesas de desarrollo rural. Adicionalmente, el diálogo con las comunidades interpeló a la institucionalidad que reglamentariamente debía integrar las MDR. De esta manera, los propios procesos locales fueron demandando la presencia de un conjunto de actores e instituciones no contempladas en la ley⁸¹. La participación de la sociedad civil en territorio fue moldeando la herramienta, y permitió que esta superara una visión de desarrollo rural restringida al desarrollo de la producción agropecuaria, y que construyera una mirada integral de la vida en el medio rural.

Las mesas de desarrollo rural en su efectiva implementación aparecen como un ámbito de gobernanza (Zapata, 2017); es decir, como un ámbito de coordinación público-privado en el que es posible generar capacidades y fortalecer procesos locales, interpelando y dialogando con políticas públicas, y realizando ajustes que permitan su adecuación territorial (Torres y Ramos, 2008). En particular, en el escenario de territorios rurales signados por mayores dificultades para el acceso a bienes y servicios, las MDR aparecen como enclaves en lo que Albuquerque (2004) identificaría como elementos fundamentales de los procesos de gobernanza en América Latina, a saber procesos orientados a:

(...) garantizar el goce de los derechos fundamentales de una vida democrática; ejercitar y cultivar las capacidades individuales en el ámbito de la asociación; impulsar una responsabilidad política, social y empresarial que se extienda hacia el medio ambiente; y descentralizar las políticas bajo la perspectiva del uso de los recursos locales” (Albuquerque en Torres y Ramos, 2008: 88).

En este sentido, las características de las mesas de desarrollo rural, como ámbito de encuentro público-privado para analizar el territorio, han permitido la construcción de innovaciones locales en diferentes espectros de la generación de bienestar.

4. La educación media como desafío para los/as jóvenes de los territorios rurales

En Uruguay, el 10,6 % de los/as jóvenes viven en el medio rural disperso y nucleado⁸²; un total de 79.000 jóvenes rurales. Los estudios centrados en las juventudes rurales enuncian la relevancia de concebir a este grupo poblacional como heterogéneo, marcado por disímiles trayectorias y elecciones. El análisis de trayectorias de las juventudes rurales permite a Cardeillac (2015) afirmar que existen brechas entre esta población y los jóvenes urbanos. El acceso a la educación es un elemento clave en la desigualdad. Cardeillac (2015) analiza los datos del Censo de Población del año 2011 (INE, 2011)⁸³ y pone de manifiesto las serias limitaciones en el acceso a la educación de las poblaciones rurales. Los guarismos encontrados evidencian que de los/as 14.783 jóvenes ru-

81. Entre ellos se destaca el Mides, diferentes actores del sistema educativo y el MSP. La integración es variada según la MDR, tanto en la composición de estos actores adicionales como en su asiduidad y rol.

82. *Ruralidad nucleada* es aquella referida a localidades de menos de 2000 habitantes.

83. Censo de Población 2011 del Instituto Nacional de Estadística (www.ine.gub.uy/censos-2011).

rales de 14 a 19 años identificados/as en el censo, el 45 % no está actualmente estudiando dentro del sistema educativo formal. Estas cifras interpelan fuertemente a la Ley de Educación (18.437⁸⁴) del año 2008, que consagra la obligatoriedad de la educación media; señala a su acceso como un derecho irrenunciable para todos/as los/as jóvenes del país.

Artículo 33 (de las modalidades de la educación formal).- La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de estas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios.

Artículo 34 (de la educación formal en el medio rural).- La educación formal en el medio rural tendrá por objetivo asegurar, como mínimo, la educación obligatoria de las personas, teniendo en cuenta las especificidades del medio en que se desarrolla (Ley 18.437/2008).

Los principios de la educación rural establecidos en la Comisión de Educación Rural (2006) del Consejo Directivo Central se basan fundamentalmente en la universalización de la educación. Complementariamente a la laicidad, gratuidad y obligatoriedad, pilares de la educación en el Uruguay, la educación rural busca formar integralmente a la población rural a través de un conocimiento contextualizado y de calidad.

En este sentido y en concordancia con la Recomendación de Educación Rural (n.º 02/11 del CMC):

Los objetivos que se plantea son brindar a la población una educación de calidad, contribuir a elevar el nivel cultural de la población rural, promover la formación integral de los educandos, proporcionar conocimientos, posibilitar el tránsito flexible por diversas propuestas, fomentar la acción articulada de los diferentes niveles, modalidades y centros educativos y garantizar la interacción y complementariedad de los distintos centros educativos (Sanz, 2014, 42).

La heterogeneidad de los territorios rurales conlleva a que la concreción de estos objetivos se manifieste en forma desigual. A lo largo del país se identifican zonas donde el acceso a la educación, especialmente secundaria, encuentra una menor oferta; por consiguiente, el pleno ejercicio de este derecho está afectado.

En la actualidad, Uruguay cuenta con una plataforma de ofertas educativas en el medio rural con una educación primaria común basada en escuelas rurales⁸⁵ y una educación media que abarca propuestas curriculares enmarcadas en el Consejo de Educación Secundaria⁸⁶ y el Consejo de Educación Técnico Profesional⁸⁷.

En los últimos años se han venido desarrollando nuevas propuestas educativas así como también reformulaciones de planes y currículas (ANEP-PE, 2014). En este sentido, cabe destacar la

84. Ley 18.437/008 - Ley General de Educación. (<https://parlamento.gub.uy/documentosleyes/leyes/ley/18437>).

85. Excepcionalmente existen escuelas rurales con 7.º, 8.º y 9.º grados.

86. Liceos rurales y centros educativos integrados (CEI) que incluyen una asignatura.

87. Las propuestas de educación media básica tecnológica incluyen la Formación Profesional Básica (FPB), el Ciclo Básico Tecnológico Rural extendido, el Ciclo Básico Tecnológico en Alternancia, el Ciclo Básico Tecnológico Rural y el Ciclo Básico Tecnológico Semipresencial.

innovación educativa que representa la asignatura Actividades Adaptadas al Medio (AMM), que se caracteriza por el trabajo en base a proyectos que involucran transversalmente a todas las asignaturas, la flexibilización a través de propuestas semipresenciales y la oportunidad que brindan los Centros Educativos Integrales (CEI) de trabajar en red con otros centros educativos y con otros organismos como el Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP), el Secretariado Uruguayo de la Lana (SUL), el Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria (INIA), etcétera. La formación y actualización del cuerpo docente ha sido otro eje de trabajo que se ha tratado de fortalecer. Adicionalmente, en el 2013 se creó un grupo de trabajo con los diferentes subsectores de educación (primaria, secundaria y técnica) para la elaboración de una propuesta para la universalización de la educación media rural con el objetivo de lograr la meta al 2019 de alcanzar a todos/as los/as adolescentes de 12 a 14 años.

A través de la implementación de estas acciones, se ha buscado mejorar la situación educativa de los/las jóvenes el medio rural. Las estadísticas evidencian que la matrícula de los centros educativos rurales, liceos rurales y CEI ha aumentado en los últimos años, tanto en el ciclo básico como en bachillerato. A pesar de ello, también se ha observado una asistencia intermitente, abandono – asociado al trabajo zafra – y escaso apoyo familiar.

En estos contextos, el acceso a la educación emergió como una demanda hacia las mesas de desarrollo rural (MDR), y como un desafío para esta herramienta de gobernanza. El acceso, la permanencia y el egreso de los/las jóvenes rurales del sistema educativo se evidenció como complejo y puso de manifiesto la necesidad de contemplar la heterogeneidad de las juventudes rurales, implementar estrategias integrales y articular entre diversos actores⁴. De esta manera, las MDR ofrecen a la población la oportunidad de transitar de la necesidad individual del acceso a la educación a la demanda colectiva de oferta educativa, y de esta a la construcción de una voz pública de incidencia política sobre el sistema educativo⁸⁸.

Frente a ello, el presente artículo se orienta a analizar el rol de las MDR como ámbitos de gobernanza locales para contribuir a la universalización de la educación media en los territorios rurales.

5. Metodología

El presente artículo realiza una revisión comparada de cuatro experiencias de trabajo en el proceso de universalización de la educación media rural de mesas de desarrollo rural de los departamentos de Rivera, Maldonado, Soriano y Salto. Este trabajo comparado se realiza a través de cuatro dimensiones de análisis: la construcción de la demanda; los actores involucrados/as; la capacidad de innovación de la oferta educativa; y rol de la mesa de desarrollo rural (MDR).

Para la reconstrucción de las experiencias se trabajó principalmente a través de tres fuentes de información: entrevistas a integrantes de los equipos de desarrollo territorial de la Dirección General de Desarrollo Rural (DGDR) del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP) vinculados a las MDR de referencia; revisión documental; revisión de sistematizaciones de las experiencias realizadas por los propios ETDR. La priorización de estas voces se vincula con la decisión de las autoras de hacer foco en la mirada interna a las MDR del aporte y potencialidades que este instrumento ofrece para la territorialización de políticas públicas de perfil no estrictamente productivo-agropecuario.

88. El pasaje de las necesidades individuales a las colectivas, y de estas a la agenda pública, es un mecanismo de las MDR que fue identificado por Villalba (2015).

Los cuadros subsiguientes presentan en forma descriptiva las experiencias seleccionadas. Allí se transcriben total o parcialmente los aportes de los/as referentes de DGDR partícipes de la experiencia.

6. Las mesas en el proceso de universalización de la educación media

Las experiencias precedentes muestran la heterogeneidad de procesos que se configuran en el medio rural, en el transcurso hacia la concreción del derecho a la educación. Las cuatro experiencias presentadas muestran diversidad en relación a la construcción de la demanda, actores involucrados/as, capacidad de innovación de la oferta educativa y rol de la mesa de desarrollo rural (MDR).

El primer aspecto a destacar refiere a la construcción de la demanda. Al respecto puede identificarse un gradé de situaciones en los casos analizados. En Maldonado se presenta una demanda de innovación educativa que es detectada por el propio liceo local; es decir, es la punta de partida de los/as referentes del sistema educativo. Las experiencias de Rivera y Soriano se construyen a partir del diálogo entre referentes educativos, referentes comunitarios y organizaciones integrantes de la MDR. Por su parte, la experiencia de Salto muestra una demanda que se construye a partir de las organizaciones integrantes de la MDR, siendo este ámbito el impulsor de la demanda y, por ende, el interlocutor con el sistema educativo.

En relación a la construcción de la demanda, una característica común a los cuatro procesos es que, una vez identificada la propuesta, las MDR y sus organizaciones integrantes actúan en la vehiculización de la llegada a los/as jóvenes, la difusión de la propuesta y su participación en ella.

Por su parte, dos de las experiencias —la de Rivera y Soriano— hacen especial hincapié en generar una oferta educativa que dé respuesta a necesidades específicas en el binomio educación-trabajo, y que atienda particularmente a las características productivas del contexto de la MDR. En este sentido, las propuestas buscaban una mayor contextualización de la currícula en aras de construir un aprendizaje significativo de los/las jóvenes.

Un segundo aspecto de interés alude a la participación de actores. Las cuatro experiencias muestran que el aterrizaje de la educación en los ámbitos rurales requiere de un proceso de articulación interinstitucional y público-privado. Todas las experiencias tienen como un fuerte protagonista al sistema educativo formal, presente a través de distintos niveles jerárquicos e integrados en momentos disímiles del proceso. Con este actor central se construyen alianzas locales de alta particularidad entre instituciones, organizaciones privadas, e inclusive personas individuales, en una arquitectura de alta flexibilidad. De esta manera, articulaciones inconcebibles como régimen general se erigen por la cercanía y compromiso local por forjar la viabilidad de las propuestas.

En tercer lugar, las características de las ofertas educativas que se implementaron en las experiencias presentadas evidencian un abanico en la capacidad de innovación y adaptación. En el caso de Soriano, se implementa a nivel local un bachillerato agrario que constituye una de las opciones ya existentes dentro de la oferta educativa CETP. Por su parte, Salto y Rivera proponen experiencias que suponen la adaptación de ofertas preexistentes a la realidad local, con la generación de un Rumbo rural en el primer caso, y con la combinación de una oferta del liceo y de CETP

en el segundo, aunque luego se concretó solo con docentes de CETP. El caso paradigmático en términos de innovación se observa en la experiencia de Maldonado, en la que se crea una oferta educativa no existente para nuestro país que genera un precedente a nivel de educación rural.

La experiencia de la Mesa de Desarrollo de Rivera, submesa eje de las rutas 5 y 30

La experiencia de la submesa de Rivera ejemplifica un proceso en el cual la MDR actúa amplificado una demanda local y actuando en la articulación frente al sistema educativo. La demanda surgió porque un grupo de socios/as de la Sociedad de Fomento de Masoller, y el referente de esta comunidad, detectaron que un grupo importante de jóvenes discontinuaba sus estudios a la hora de acceder a la educación media superior, ya que el liceo contaba únicamente con primer año de bachillerato. De sus intercambios con los/as jóvenes detectaron que la oferta educativa de continuar con una formación general de liceo no les resultaba atractiva porque no era habilitante del trabajo y no se vinculaba directamente con la experiencia agropecuaria de la zona. De esta forma, tanto hijos/as de productores/as como de asalariados/as rurales demandaban una formación con un fuerte componente práctico, centrado en la producción.

A partir de este diagnóstico, la organización y el liceo de Masoller elaboraron un proyecto para el desarrollo de un bachillerato agrario en la zona. La propuesta consistía en compartir el equipo docente del liceo para el conjunto de materias comunes, y, a través del CETP, incorporar docentes para dar las materias específicas del bachillerato agrario, aunque finalmente se ejecutó solo con docentes de CETP. Para la concreción de esta propuesta, los/as productores de la organización pusieron a disposición sus predios para poder desarrollar las tareas prácticas que esta formación requiere, así como diferentes espacios comunitarios y de la organización para permitir el cursado.

La organización y el liceo realizaron una serie de consultas y solicitudes a intendencias, juntas departamentales y UTU locales antes de presentar el proyecto a la MDR. Luego de ese derrotero, la organización llevó al ámbito de la MDR el proyecto elaborado junto al liceo. Este proyecto fue tomado por las diferentes organizaciones e instituciones de la MDR como de relevancia y se comenzó un trabajo de sumar esfuerzos, recursos y capital social para permitir la concreción y las articulaciones necesarias para el desarrollo de la iniciativa. La MDR a su vez articuló con MIPS y CAD.

En este proceso se entiende que la llegada a la mesa cumplió la función de masificar la iniciativa, permitiendo que las organizaciones y representantes de las comunidades tuvieran un conocimiento de este proyecto, y estuvieran en condiciones de apropiarse de él, analizarlo, comprenderlo y discutirlo. Asimismo, la MDR actuó como un espacio que dio validez a la iniciativa al estar respaldado por un conjunto de organizaciones e instituciones. Adicionalmente, permitió el intercambio en torno a apoyos y recursos que permitió el aporte de fuentes heterogéneas para la materialización de la propuesta.

Yuri Altieri (ETDR Rivera)

La experiencia de la Mesa de Desarrollo de Cardona

La experiencia estuvo dirigida a la población adolescente con interés en la introducción de lo agrario, abarcando una zona de influencia en áreas limítrofes del sur de Soriano con los departamentos de Colonia, San José y Flores. Esta zona de impacto es parte de la cuenca lechera. En esta la población cotidianamente tiene relación con las tareas rurales, por lo que es entendible que los/as jóvenes tengan alto interés en una formación que los acerque a sus metas y a sus posibilidades de inserción laboral en el contexto cultural del que forman parte.

La experiencia consistió en la apertura en el año 2011 de la opción agraria en bachilleratos tecnológicos de UTU con modalidad presencial. La demanda surgió de las organizaciones en el ámbito de la mesa de desarrollo, porque se entendió que la oferta educativa de ese momento en la UTU no atendía las necesidades formativas de desarrollo profesional y laboral de la población de impacto. Los mecanismos para instrumentarla fueron la solicitud en el planillado y oferta educativa de la UTU.

Entendiendo que la demanda involucraba directamente a la UTU, se invitó a la directora de ese centro de estudios, Edith Cortalezzi, a participar del ámbito para poder construir en conjunto una posible respuesta institucional a través de una nota formal. El equipo realizó las articulaciones pertinentes desde el MGAP. Tanto la población local y las instituciones públicas tuvieron un rol muy activo, participando durante todo el proceso de implementación de la propuesta a través de la construcción del aval social de la demanda y brindando un marco interinstitucional de acompañamiento y organizaciones comprometidas.

Las principales dificultades se enmarcaron en la etapa de difusión de la propuesta, principalmente en relación al recorrido de la zona de influencia y la obtención de recursos económicos para poder realizar los traslados a los predios. Por otro lado, la experiencia contó con aliados: las familias rurales de la zona y los/as propios/as jóvenes interesados/as directamente en la propuesta. Los/as productores/as familiares integrantes de las organizaciones de la MDR brindaron un importante recurso para la ejecución de la propuesta: los predios demostrativos para a la realización de las prácticas.

Cabe destacar que la mesa de desarrollo fue muy receptiva con la propuesta por el sentido de pertenencia, principalmente por la cercanía y vínculo directo entre el ejercicio de la producción familiar y la formación específica en respuesta a sus necesidades y particularidades.

La experiencia contó con una alta inscripción de jóvenes desde el inicio y en la actualidad continúa en plena vigencia, lo que permite dar cuenta de que era una demanda sentida por la población de jóvenes de la zona.

Marisel Fariello (ETDR San José)
Patricia Aguiar (ETDR Soriano)

La experiencia de la Mesa de Desarrollo Rural Basalto Superficial

En el año 2013 y a partir de un trabajo arduo generado en el espacio de la Mesa de Desarrollo Rural Basalto Superficial (Salto) se inauguró el Plan Rumbo en las localidades de Pueblo Fernández y Guaviyú de Arapey. La propuesta surge a partir de la problemática de la continuidad educativa en el medio rural para quienes egresan de la educación primaria. En ese sentido, desde la MDR y con el apoyo de instituciones públicas y privadas se logró la implementación de dos cursos Rumbo para adultos/as que no habían terminado ciclo básico. En total se inscribieron 54 personas, de las que culminaron sus estudios 28 entre ambas localidades.

En el año 2015, junto con la propuesta de Rumbo, la MDR logró trabajar en conjunto con instituciones públicas y privadas en la creación de un ciclo básico rural. Esta propuesta se dio también en el marco del CETP-UTU, y participaron 48 adolescentes de la zona de influencia de Pueblo Quintana.

Desde el año 2016, la MDR se abocó también a trabajar para la instalación de un centro de capacitación en el paraje de Carumbé. Esta propuesta logró implementarse en el año 2018, y asisten actualmente 15 adolescentes.

Las instituciones públicas que han participado en estos procesos han sido varias: MGAP, Intendencia de Salto, Intendencia de Artigas, CTM Salto Grande, Udelar, CEIP y CETP. Lo interesante del proceso fue la centralidad de la MDR BS en todas las etapas. Concretamente, la demanda surgió en el espacio de la MDR, y las negociaciones se realizaron en ese ámbito. Esto incluyó discutir si se podía hacer o no, cuándo, dónde y cómo. En este proceso de diálogo e incidencia, a la mesa concurrieron autoridades locales del sistema educativo, consejeros/as del CODICEN, del CEIP y del CETP, el presidente del CODICEN, la Comisión de Educación del Parlamento, entre otras autoridades. El espacio de diálogo y negociación fue la MDR BS.

Otra cuestión interesante es que gran parte del trabajo para que estos procesos se dieran fue realizado por la MDR BS y las organizaciones rurales que participan en ella; la gestión de vehículos, los elementos didácticos, los implementos de cocina y alimentos para docentes y alumnos/as, el relevamiento de la demanda, la inscripción de estudiantes, entre otras acciones. En el caso del ciclo básico de alternancia de Carumbé, la casa donde se hospedan los/as adolescentes fue entregada en comodato por una socia, y fue refaccionada por integrantes de la organización Basalto ruta 31, miembro de la MDR Basalto Superficial.

Un indicador importante sobre el rol de la MDR BS es que todos los problemas y dificultades que iban surgiendo mientras se ejecutaban los programas se planteaban en el espacio de la MDR: si un docente faltaba, si se rompía el vehículo, si faltaban platos y cubiertos, etcétera; todos los problemas se planteaban en la MDR y no directamente a la institución de referencia.

Un aspecto especialmente destacado de este proceso es que durante su transcurso los/as jóvenes vinculados/as a las organizaciones integrantes de la MDR fueron protagonistas activos/as de la identificación de la demanda y construcción de la respuesta; actuaron como verdaderos/as voceros/as de su territorio.

Maximiliano Piedracueva (ETDR Salto)
Mijail Pastorino (director departamental de MGAP Salto)

La experiencia de la Mesa de Desarrollo de Maldonado

La experiencia de la MDR de Maldonado se vincula a la forma en que la mesa como espacio de diálogo público-privado da soporte a una iniciativa que surge desde el sistema educativo, con vocación innovadora.

La MDR de Maldonado contó desde sus inicios con un marcado interés por los temas de producción agropecuaria, pero asimismo por otros vinculados al logro del bienestar de la población rural, entre ellos la salud y la educación rural. Frente a ello, se entendió pertinente y viable dar apoyo a la propuesta de innovación educativa planteada desde el liceo 2 de San Carlos para avanzar en la universalización de la educación media rural en el departamento.

La experiencia se inició cuando, en el año 2015, Albis Caballero, directora del liceo 2 de San Carlos, realizó una propuesta a la MDR para promover una innovación educativa para los/as adolescentes rurales. Desde el liceo se identificaron problemas con la continuidad educativa de adolescentes del medio rural. Esta discontinuidad se vinculaba a limitantes en el acceso por parte de esta población y dificultades para la asistencia diaria al liceo de la ciudad. Ante este diagnóstico, el equipo docente desarrolló una propuesta de formación en la que los adolescentes de educación media básica pudieran desarrollar los cursos de manera virtual, a distancia, en forma cotidiana, con una instancia de encuentro presencial cada 10 días aproximadamente.

Esta propuesta fue llevada al ámbito de la MDR en tanto espacio en donde discutir la pertinencia, ajustar la propuesta y aglomerar acuerdos locales para la presentación frente a las autoridades del sistema educativo. La MDR de Maldonado entendió muy pertinente la propuesta, la discutió y reflexionó sobre sus implicancias y viabilidad, realizando aportes desde su conocimiento de la realidad rural del departamento. Asimismo, avaló la importancia de avanzar en ese camino ofreciendo al equipo docente un respaldo de la institucionalidad y de las organizaciones rurales locales. Además, una vez aprobada la propuesta, desde la MDR se difundió la iniciativa para la detección de los/as adolescentes que pudieran encontrar en esta alternativa la opción viable para concretar su educación media básica.

Actualmente se está desarrollando el tercer año de ejecución de la propuesta con cursos de primero a tercer año de liceo y llegando a 25 adolescentes y jóvenes rurales. A partir del 2018 el proyecto se asentó en la órbita del liceo 1 de Punta del Este, de la mano de la directora que actuó como referente en sus inicios.

Andrés Barilani (ETDR Maldonado)

El cuarto aspecto a analizar, foco principal de este artículo, refiere al rol de las MDR en experiencias hacia la universalización de la educación media en los territorios rurales. En referencia a este aspecto, existe un gradiente en los roles. Las experiencias de Maldonado, Soriano y Rivera son iniciativas educativas pensadas desde el ámbito de la educación o de las organizaciones que llegan a la MDR para su amplificación, respaldo y aterrizaje. En el caso de Salto, la experiencia

surge en el ámbito de la mesa, y esta, además de amplificar y territorializar, propone, gestiona recursos y es parte integrante de la implementación.

Las cuatro experiencias ponen de manifiesto que, al ser un ámbito de trabajo a nivel territorial, las MDR aparecen como un espacio de diálogo privilegiado para comprender las dinámicas comunitarias y las particularidades del territorio de inserción. Esta llegada “de cercanía” no solo habilita a la participación de la población local, sino que además logra construir síntesis en relación a cuáles son los actores que están presentes en los territorios, cuáles son las demandas existentes (características, cuantía), cuál es el mapa de posibles articulaciones.

Como espacio de encuentro de la institucionalidad departamental y la sociedad civil local, el proceso de discusión, validación e incidencia en las MDR aparece como una oportunidad. El propio intercambio de interpretaciones, limitaciones y potencialidades permite construir alternativas y propuestas más pertinentes y viables, tanto para la particularidad del territorio como para la realidad institucional. De esta manera, la existencia de una demanda sostenida y validada por los ámbitos de participación público-privados locales emerge como una señal hacia el sistema educativo del carácter genuino de la demanda, y, en consecuencia, de la sustentabilidad de la oferta.

7. Bibliografía

ALBURQUERQUE, FRANCISCO: “Desarrollo económico local y descentralización en América Latina”, en *Revista de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL)*, n.º 82, (2004), 157-171.

CALVO, JUAN JOSÉ (Coord.): “Educación de los jóvenes uruguayos”, en *Atlas Sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*, Montevideo: Editorial Trilce, 2014.

CARDEILLAC, JOAQUÍN: “Estudio del Acceso a la Tierra por Jóvenes Rurales. El caso de Uruguay”, Consultoría REAF.

SANZ, VERÓNICA (Coord.): *Universalización de la Educación Media Rural*, Grupo de Trabajo sobre Educación Media Rural. Administración Nacional de Enseñanza Pública–Dirección Sectorial de Planificación Educativa, Montevideo, 2004.

TORRES, GERARDO Y RAMOS, HÉCTOR: “Gobernanza y territorios. Notas para la implementación de políticas para el desarrollo”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (2008), 75-95.

VILLALBA, CLARA: “Estudio de las Mesas de Desarrollo Rural en Uruguay como innovación institucional para la participación ciudadana”, Montevideo: IICA-DGDR, 2015.

ZAPATA, LUCÍA: “La Mesa de Desarrollo Rural de Tacuarembó como espacio de gobernanza” (tesis de grado), Montevideo: FCS, Udelar, 2015.

Los jóvenes del Mercosur pensando y actuando sobre su educación rural

Clara Villalba⁸⁹
Lautaro Viscay⁹⁰

1. Resumen

La Reunión Especializada sobre Agricultura Familiar (REAF) es una instancia de diálogo político entre representantes de las organizaciones de la sociedad civil de la producción familiar, campesina e indígena de Latinoamérica y de los representantes de las estructuras gubernamentales dedicadas a dicha temática en los diferentes países. La REAF tiene varias estructuras que hacen un diálogo fluido y un ejercicio de participación y representación en los distintos espacios de los países integrantes. La dinámica de la REAF acompaña a las presidencias pro tempore de cada país. El tema de la educación rural lo lleva adelante el Grupo Temático o Comisión de Juventud Rural. Este artículo explica la configuración de la REAF, su funcionamiento, la génesis del GT de Juventud Rural y sus logros en función de la educación rural. Por último, se plantean algunos desafíos. Este texto se basa mayoritariamente en la consulta a materiales publicados por REAF encargados —por consultoría— a Paulo Niederle y a Cecilia Paseyro.

2. Introducción

La Reunión Especializada sobre Agricultura Familiar (REAF) es una instancia creada formalmente por el Mercosur⁹¹ en 2004, y que, a lo largo de los últimos 14 años, ha influenciado sustancialmente en el reconocimiento y la institucionalización de una categoría específica de agricultores —productores familiares— que han comenzado a exigir una mirada diferente por parte del Estado.

Es una expresión heterogénea y cambiante de un conjunto de principios democráticos y republicanos que orientan los diálogos políticos dentro de un foro cuyo rasgo más característico es la diversidad.

La REAF constituye un órgano auxiliar y asesor del Grupo Mercado Común (GMC), instancia ejecutiva del Mercosur vinculada al Consejo del Mercado Común (CMC), que es la instancia suprema de decisión encargada de conducir políticamente el proceso de integración regional.

89. Clara Villalba Clavijo se graduó como ingeniera agrónoma en la Facultad de Agronomía de la Udelar. Desde su actual cargo en el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), ha acompañado a la REAF desde diciembre 2014 a la actualidad y a la Sección Nacional de la REAF en Uruguay.

90. Lautaro Viscay es ingeniero agrícola por Ulbra, Rio Grande do Sul-Brasil. Además, es secretario técnico de la REAF Mercosur. Ha coordinado proyectos de Desarrollo Rural en distintos países de ALC.

91. El Mercosur fue establecido en 1991, cuando los presidentes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay suscribieron el Tratado de Asunción. Este tratado establece como objetivo la creación de una zona de libre comercio que implica: a) la libre circulación de bienes, servicios y factores productivos; b) un tratamiento aduanero y tributario similar con respecto a países terceros; c) la coordinación de políticas macroeconómicas y sectoriales entre los estados miembros; d) el compromiso de los estados para armonizar sus legislaciones en las áreas pertinentes de modo de lograr el fortalecimiento del proceso de integración.

Las deliberaciones de la REAF constituyen propuestas y recomendaciones sobre políticas cuya aplicación requiere de la aprobación del GMC o del CMC. Una vez ratificadas, estas pasan a constituir un conjunto de instrumentos normativos (recomendaciones, decisiones, resoluciones y directrices) que orientan las acciones de los estados miembros (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela) y asociados (Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú).

3. Proceso histórico de creación de la Reunión Especializada sobre Agricultura Familiar

Las consecuencias del proceso de apertura comercial y los bloqueos que imponían las estructuras institucionales del Mercosur a la participación de las organizaciones de la agricultura familiar catalizaron, en cierto modo, el surgimiento de una articulación regional entre las entidades de la agricultura familiar. A pesar de sus numerosas diferencias, estas entidades se reunieron en torno a un objetivo común: lograr que sus países reconocieran que en ellos existían distintas formas de hacer agricultura, incluyendo unidades familiares de producción que, en vista de sus características particulares, pedían un tratamiento diferenciado no solo por parte de los estados miembros, sino del bloque en su conjunto.

Hacia el año 2000 se agravó la situación socioeconómica y, en consecuencia, la vulnerabilidad de los pequeños productores, y eso exacerbó la necesidad de una estrategia más enérgica. Según Paulo Niederle, esta estrategia incluyó cuatro hitos:

- I. Seminario “Los acuerdos interregionales y el desafío campesino”, organizado en Paraguay en junio de 2003, conjuntamente con las actividades de la IV Asamblea General de la COPROFAM, cuyo objetivo fue discutir los nuevos retos que implicaban los cambios perfilados a partir de las negociaciones en curso en el Mercosur y en el ALCA en materia de agricultura regional y, en especial, agricultura campesina.
- II. Seminario internacional “Agricultura familiar y negociaciones internacionales”, organizado en Brasil en agosto de 2003. De la declaración final se destaca la importancia de la agricultura familiar y campesina para la estabilidad social, la sustentabilidad ambiental, el desarrollo social y para garantizar la seguridad alimentaria. Además, manifiesta que este sector participa activamente en los flujos comerciales, dinamizando las relaciones económicas regionales, lo que justificaría su importancia en las negociaciones y en la formulación de políticas públicas. Este documento sugiere la necesidad de realizar esfuerzos para garantizar la participación de la sociedad civil, y particularmente de las organizaciones de trabajadores y productores rurales familiares en las negociaciones internacionales.
- III. “Seminario agrícola internacional: Evaluando las negociaciones de la OMC, el ALCA y sus repercusiones en la agricultura familiar de América Latina”, organizado en diciembre de 2003 en Brasil. El objetivo fue fortalecer la articulación de las organizaciones de agricultores familiares y campesinos de América Latina con el propósito de confrontar la propuesta de creación del ALCA, establecer una estrategia regional común y coordinar acciones para una armonización de las políticas públicas de fomento al desarrollo rural sostenible, principalmente en los países del Mercosur.

IV. Seminario regional “Las asimetrías en las políticas económicas y agrícolas dentro del Mercosur”. La COPROFAM entregó al CMC la Carta de Montevideo⁹².

En este escenario, otro actor que venía trabajando con los gobiernos en pos de la institucionalización de nuevas políticas de desarrollo rural y de reducción de la pobreza a nivel sudamericano era el Programa FIDA Mercosur, creado a fines de los años 90 a partir de la decisión del Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA).

En 1999, el FIDA aprobó una donación financiera para los gobiernos del Mercosur destinada a implementar una Unidad de Coordinación Regional, cuyo comité técnico se encargó de la ejecución del Programa FIDA Mercosur.

Esto dio origen a un proceso de acercamiento tanto con los gobiernos de la región como con las organizaciones sociales rurales, en particular aquellas implicadas más directamente en los objetivos de la lucha contra el hambre y la inclusión productiva de las pequeñas unidades familiares. Desde entonces, algunos países han implementado programas públicos apoyados financiera y técnicamente por el Programa FIDA Mercosur. Muchos de ellos han evolucionado hacia políticas públicas diferenciadas que atienden la especificidad de la agricultura familiar con fondos públicos

Aun así, la creación de la Reunión Especializada sobre Agricultura Familiar (REAF) del Mercosur no fue acogida sin cuestionamientos. Algunos responsables enfatizaron que en sus países solo existía un tipo único de agricultura con características, problemas y desafíos similares. En ese caso, no sería necesario crear un foro específico para la agricultura familiar, sino hacer más efectivas las discusiones ya en curso en el SGT 8.

4. Órganos y funcionamiento de la Reunión Especializada sobre Agricultura Familiar

A continuación se presentan los distintos órganos de la Reunión Especializada sobre Agricultura Familiar (REAF), su funcionamiento e interacciones entre ellos, siguiendo el informe de Paulo Niederle para la REAF.

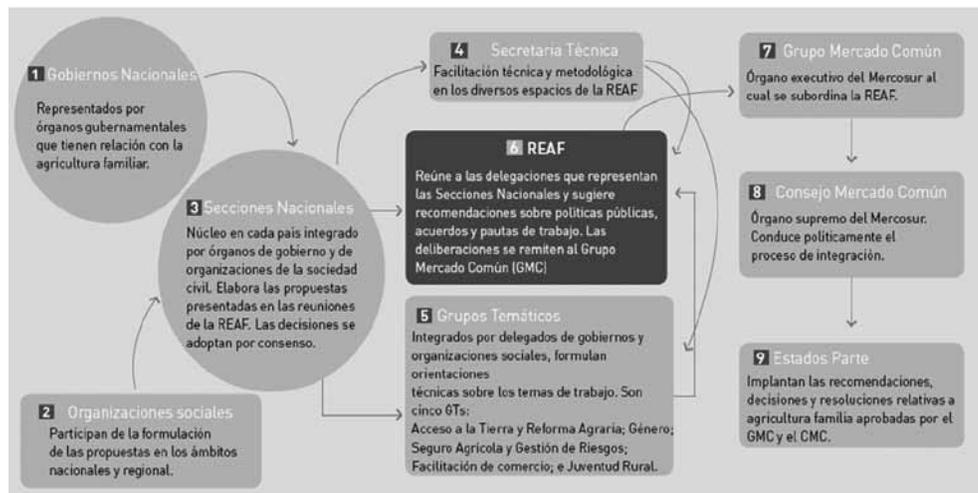
I. Sesión Plenaria Regional, es la principal instancia de discusión de la REAF. Se lleva a cabo dos veces al año, generalmente en el país que detenta la presidencia pro tempore del bloque (alternada cada seis meses). Sin embargo, la estructura organizacional también involucra la labor intensa de las Secciones Nacionales. Consideradas como un elemento esencial desde el punto de vista político y metodológico, estas son establecidas en todos los países de acuerdo a formatos y modos de organización particulares que respetan las características de cada realidad.

II. Secciones Nacionales: son encuentros en cada país entre los representantes de la sociedad civil agropecuaria y del gobierno para discutir los temas de la pauta con el propósito de orientar la

92. Marco fundamental en la historia de la REAF, este documento propone “la creación de un grupo *ad hoc* especializado en el marco del SGT 8, con participación de representantes de los gobiernos y de la COPROFAM, que en un plazo de seis meses presente resultados y proponga una agenda para una política diferencial sobre agricultura familiar”.

intervención de los representantes (del gobierno⁹³ y la sociedad civil⁹⁴) en la plenaria regional. Los elegidos para participar en la Sesión Plenaria Regional son escogidos allí. Estas secciones nacionales constituyen una instancia previa a la reunión regional.

Figura 1. Visión esquemática del funcionamiento del Sistema REAF⁹⁵



Fuente: Paulo Niederle

I. Grupos Temáticos (GT): es un espacio de diálogo con una temática específica. Los GT, actualmente comisiones, tienen un trabajo en las Secciones Nacionales y luego en la Sesión Plenaria Regional. Los GT están formados igualmente por delegados escogidos de entre representantes oficiales y miembros de la sociedad civil. Actualmente, la REAF consta de cinco grupos: (i) Políticas Territoriales, Acceso a la Tierra y Reforma Agraria; (ii) Facilitación del Comercio; (iii) Equidad de Género; (iv) Gestión de Riesgos y Cambio Climático; y (v) Juventud Rural. En Uruguay y Brasil existe además un GT o Comisión de Asistencia Técnica y Extensión Rural (ATER). Además, fue creado un grupo técnico específico para discutir los Sistemas Nacionales de Registros de la Agricultura Familiar.

Durante los encuentros regionales se aprovecha que están presentes los representantes de los distintos países para realizar:

93. En general, la representación gubernamental está integrada por el coordinador nacional (normalmente un cargo político dedicado a la producción familiar de su país) y funcionarios del espacio del MGAP dedicados a temas específicos de la producción familiar vinculados a los temas que llevan adelante los Grupos Temáticos.

94. La representación de la sociedad civil de la producción familiar está muy asociada a la participación de la Coordinadora de Organizaciones de Productores Familiares del Mercosur (COPROFAM). Constituida en 1994, esta entidad-red se convirtió en la interlocutora principal de los pequeños productores frente a las instancias regionales.

95. Ayuda para la lectura del cuadro: Instancia nacional corresponde a los cuadros 1, 2 y 3. REAF formal corresponde a los cuadros 4, 5 y 6. Organos del Mercosur corresponden a los cuadros 7, 8 y 9.

II. La sesión plenaria de las organizaciones sociales, que se realiza previamente a la Sesión Plenaria Regional. Este es un espacio regional de diálogo *solamente* de la sociedad civil, a partir del cual se redacta un documento que reúne las principales reivindicaciones de los agricultores familiares, campesinos e indígenas sudamericanos en materia de diseño de políticas públicas. Este se remite a la Sesión Plenaria Regional para su lectura, contribuyendo a encauzar los diálogos políticos entre los representantes de los gobiernos y de los movimientos sociales.

III. Reunión de coordinadores nacionales. Es una reunión *solamente* de los representantes oficiales de cada país escogidos para representar a su gobierno en la instancia formal del Mercosur. Allí debaten y alcanzan compromisos para asegurar una conducción adecuada de la plataforma de diálogo. Se discuten, por ejemplo, la metodología de los debates, el programa de la sección plenaria final, las actividades que se llevan a cabo colectivamente entre los gobiernos (seminarios, cursos, programas, etcétera) y las propuestas de cooperación entre la REAF y las organizaciones multilaterales.

IV. Secretaría Técnica, un órgano operacional que media el funcionamiento de todo el sistema. Actúa en conjunto con los estados en la organización de diversas acciones: cursos, seminarios, talleres, programas, publicaciones, divulgación, etcétera.

5. Trayectorias de la Reunión Especializada sobre Agricultura Familiar

Según un estudio realizado por Paulo Niederle para la Reunión Especializada sobre Agricultura Familiar (REAF), entre 2004 y 2014, la REAF ha acumulado cinco ciclos⁹⁶.

Ciclo primero: su prioridad fue la identificación de los temas de interés común para los distintos actores del debate, incluyendo a los movimientos sociales. A partir de lo anterior fue posible extraer las bases para la creación de los futuros grupos temáticos. El proceso principal que marcó este ciclo de forma más efectiva fue haber alcanzado entendimientos políticos entre actores y organizaciones que no tenían relaciones regulares entre sí. Esto significó integración y diálogo de otras organizaciones de la agricultura familiar (no integradas a COPROFAM) y la superación del clima de desconfianza.

Segundo ciclo: se avanzó hacia la formulación de proyectos que sirvieron de argumento para la redacción de las primeras propuestas de recomendación enviadas al GMC/CMC (sobre todo a partir del tercer ciclo). Entre finales de 2006 y mediados de 2008 se elaboraron una serie de documentos técnicos que encauzaron las discusiones regionales hacia temas tales como el reconocimiento e identificación de la agricultura familiar, la integración y facilitación del comercio para los productos de este sector, el seguro rural y la gestión de riesgos, la educación informal de los jóvenes rurales y las políticas de igualdad de género.

Tercer ciclo: se caracterizó por la consolidación de los acuerdos políticos que se fueron institucionalizando a través de varias proposiciones sometidas al GMC, entre 2008 y 2010. Se da también la discusión para la creación del Fondo de la Agricultura Familiar (FAF) que es formado a partir del aporte financiero de los países miembros y asociados para garantizar la presencia de actores de la sociedad civil en las reuniones y para solventar las actividades de la Secretaría Técnica.

⁹⁶. Cada ciclo corresponde al período necesario para que se cumplan las presidencias de todos los países miembros, tomando en cuenta la sustitución cada seis meses.

Cuarto y quinto ciclo: elaboración de políticas públicas para la agricultura familiar. Se destacan los avances en:

- Creación de registros nacionales de la agricultura familiar,
- estudios sobre extranjerización, concentración y uso de la tierra,
- intercambios entre institutos de la tierra,
- programas de formación para la juventud rural,
- programa regional de fortalecimiento de las políticas de igualdad de género,
- compras públicas de alimentos.

6. Definición de productor familiar adoptada en la Reunión Especializada sobre Agricultura Familiar

El diseño de políticas públicas exige definir al público beneficiario. Así, uno de los pasos fundamentales de la Reunión Especializada sobre Agricultura Familiar (REAF) fue establecer parámetros identificativos comunes para la agricultura familiar, estableciendo criterios mínimos que permitieran una intervención más equitativa entre los países miembros, sin descuidar la heterogeneidad que define la presencia de estos grupos en los territorios rurales sudamericanos.

El resultado de este proceso fue la resolución GMC 25/2007, que estableció:

Art. 1 - Los agricultores/as destinatarios de las políticas públicas diferenciadas dirigidas al sector de la agricultura familiar serán aquellos cuyos establecimientos cumplan, como mínimo, con todos y cada uno de los siguientes criterios:

- I) la mano de obra ocupada en el establecimiento corresponderá predominantemente a la familia, siendo limitada la ocupación de trabajadores contratados;
- II) la familia será responsable directa de la producción y gestión de las actividades agropecuarias y residirá en el propio establecimiento o en una localidad próxima;
- III) los recursos productivos utilizados serán compatibles con la capacidad de trabajo de la familia, con la actividad desarrollada y con la tecnología utilizada, de acuerdo con la realidad de cada país.

Son también parte de la agricultura familiar, respetando los criterios enumerados anteriormente, los productores/as rurales sin tierra, los beneficiarios/as de los procesos de reforma agraria o programas de acceso y permanencia en la tierra, y también las comunidades de productores/as que hacen uso común de la tierra.

Como es posible percatarse, los diálogos condujeron a la identificación de criterios bastante genéricos, lo que permitió a los países construir sus marcos normativos más específicos teniendo

como referente un parámetro común. Gracias a la reglamentación fue posible orientar la creación de los registros nacionales voluntarios que los países han ido implementando a partir de diferentes mecanismos reglamentarios y técnicos. Posteriormente, la discusión avanzó hacia el reconocimiento mutuo de los registros.

7. Cronología Grupo Temático Juventud Rural

El tema de la educación rural se ha tratado especialmente en el Grupo temático (GT) o Comisión de Juventud Rural, ya que es una preocupación constante de ese sector de la población rural. Por esta razón, a continuación se presenta dicho GT y sus principales hitos para ayudar a comprender la lógica que lo guía.

El GT de Juventud Rural se creó en el segundo ciclo durante la VI Reunión Especializada sobre Agricultura Familiar - REAF (Porto Alegre, Brasil) en diciembre de 2006. Cabe decir que un antecedente importante es la discusión que se dio durante la III REAF sobre políticas de inserción y arraigo de la nueva generación de agricultores familiares del Mercosur. Las delegaciones acordaron en ese momento incorporar a las Secciones Nacionales (SN) a las organizaciones de jóvenes rurales en forma permanente a fin de que pudieran participar en la REAF.

Previo a la VI REAF — tal como fue acordado en la V REAF — se realizó un seminario con vistas a integrar la temática en la agenda REAF, donde se identificaron las siguientes líneas de trabajo: i) educación no formal (agentes de desarrollo, líderes juveniles de las organizaciones y actores económicos - jóvenes emprendedores de la AF); ii) acceso a la tierra y iii) políticas diferenciadas de apoyo a emprendimientos (ATER, inclusión social y productiva).

Se presentan a continuación los hitos más importantes del grupo temático en una línea cronológica adjunta que facilita la visualización.

Tabla 1. Hitos importantes del grupo temático de juventudes rurales

Número de REAF	Lugar y tiempo en que se llevó a cabo	Principales hitos en el GT Juventud
VI REAF	Porto Alegre, Brasil Diciembre de 2006	Creación del GT y definición de temas prioritarios presentados en los antecedentes. Se plantea la necesidad de articulación REAF con la Reunión Especializada de Juventud (REJ) Mercosur. El GT entiende necesario el análisis de una propuesta de programa regional de educación no formal por parte de la delegación argentina que tome las tres dimensiones mencionadas.
VII REAF	Asunción, Paraguay Mayo de 2007	Programa Piloto de Educación No-Formal de Jóvenes Rurales. Definición de plan de trabajo con el siguiente contenido: i) caracterización socioeconómica, ii) mapeo de PP y iii) descripción de la participación.
VIII REAF	Montevideo, Uruguay Octubre de 2007	Discusión del I Curso de Formación de Jóvenes Rurales.
IX REAF	Buenos Aires, Argentina Julio de 2008	Discusión del I Curso de Formación de Jóvenes Rurales. Se confirma la realización del primer módulo y se aprueban los programas del módulo I y II. Brasil y Paraguay presentaron su Matriz de Políticas e Instrumentos dirigidos a la Juventud.
X REAF	Río de Janeiro, Brasil Noviembre de 2008	Se mantiene discusión sobre Curso de Formación de Jóvenes Rurales, dando aprobación al comienzo del II módulo. Se propone un seminario en Paraguay antes de la XI REAF para socializar demandas y debates de la juventud rural. Se reitera identificar y caracterizar cómo se contempla la juventud rural en las políticas públicas de AF, repitiéndose el acuerdo llegado en la REAF VII. Vuelve a surgir el tema articulación con REJ que había sido presentado en REAF VI.
XI REAF	Asunción, Paraguay Junio de 2009	Evaluación positiva de los dos primeros módulos. Se aprueba el programa del III módulo. Se pospone el seminario para la XII REAF al que se le suman dos nuevos temas: migraciones y acceso a la tierra y reforma agraria.
XII REAF	Montevideo, Uruguay Diciembre de 2009	Se realiza el seminario "Caracterización de la juventud rural del Mercosur". Se valoraron positivamente los cursos de formación que permitieron posicionar una agenda de PP para la juventud rural de la región. La PPTU informa la participación de jóvenes pertenecientes a OSC de la REAF de la reunión de la REJ realizada en Paraguay.

XIII REAF	Mar del Plata, Argentina Junio de 2010	<p>Se informa de la participación de jóvenes Reunión Especializada sobre Cooperativas del Mercosur (RECM).</p> <p>Se presenta la priorización de las recomendaciones surgidas del curso regional.</p> <p>Se propone invitar al rector de UNILA a la REAF XIV.</p> <p>Se informa sobre las acciones nacionales en materia de formación de jóvenes.</p> <p>Se acuerda la realización de un diagnóstico regional común sobre el tema de acceso a tierra.</p> <p>Se insta a abordar la cuestión de fortalecer el vínculo con las delegaciones nacionales de la REJ.</p>
XIV REAF	Brasilia, Brasil Noviembre de 2010	<p>Se acuerdan los puntos de referencia sobre acceso a la tierra sujetos a los recursos para su financiación.</p> <p>Se propone por parte de Paraguay la realización en la XV REAF de un Seminario sobre educación rural.</p> <p>Se continúa el diálogo con UNILA y se invita a participar en la cúpula social del Mercosur en Foz de Iguazú, en las instalaciones de la universidad.</p>
XV REAF	Asunción, Paraguay Junio de 2011	<p>Se realiza un seminario sobre educación rural y formación de capacidades y un posterior debate entre autoridades y representantes de la sociedad civil.</p> <p>Participa una representante de la REJ Paraguay y se reafirma la importancia de la articulación.</p> <p>Se acuerda presentar los avances sobre acceso de la juventud a la tierra.</p> <p>Se acuerda el fortalecimiento de vínculos con UNILA.</p>
XVI REAF	Minas, Uruguay Diciembre de 2011	<p>Se eleva al GMC el proyecto de Recomendación n.º 02/11 sobre educación rural.</p> <p>Se acuerda la realización del II Curso de Formación de Jóvenes Rurales.</p> <p>Se informa que los avances de los estudios por país sobre acceso a la tierra de la juventud serán presentados durante la XVII REAF.</p>
XVII REAF	Buenos Aires, Argentina Junio de 2012	<p>Se ratifica el compromiso de realizar un estudio sobre el acceso a la tierra de acuerdo a los TDR consensuados.</p> <p>Se evaluarán en las SN las posibilidades de implementar las PP en relación a la recomendación n.º 01/11 con miras a compartir los resultados en la REAF XVIII.</p>
XVIII REAF	Caxias do Sul, Brasil Noviembre de 2012	<p>Se sugiere transverzalizar los temas de juventud manteniendo el GT.</p> <p>Se continúa la divulgación de la recomendación n.º 02/11.</p> <p>Se crea la mesa redonda Juventud Rural en América del Sur.</p> <p>Se firma un convenio de cooperación UNILA-MDA.</p> <p>Se resalta la asociación establecida entre REAF y REJ.</p> <p>Se informa el interés de REAF y UNILA de estrechar su asociación.</p>

XIX REAF	Atlántida, Uruguay Mayo de 2013	<p>Cierre del III curso. Se aprueba la realización de una evaluación y sistematización de los tres cursos.</p> <p>Se realiza el seminario “Las políticas de juventud en el medio rural” en concordancia con los ODM post 2015 (coordinación REAF-REJ).</p> <p>Se realiza el informe de asistencia de delegados de la OSC en los paneles de Juventud.</p> <p>Se realiza el informe de agenda GT sobre temas impulsados. Se priorizan: acceso a la tierra y educación.</p> <p>Se analiza la formación de comités nacionales AIAF 2014.</p>
XX REAF	Caracas, Venezuela Noviembre de 2013	<p>Se presenta el histórico del GT.</p> <p>Se acuerda profundizar en las SN los temas priorizados y la presentación de una agenda de trabajo.</p> <p>Se acuerda retomar en las SN los ejes temáticos educación sociopolítica, agroecología y producción orgánica considerando la REC/CMC 02/11.</p> <p>Se acuerda conformar un grupo de trabajo compuesto por puntos focales, representantes de las OSC, academia y FAO con miras a la organización del encuentro regional de jóvenes rurales.</p> <p>Se ratifica la importancia de transverzalizar el tema juventud en todas las actividades de la AIAF.</p>
XXI REAF	Posadas, Argentina Julio 2014 - año internacional de la AF	<p>Se presentan informes sobre PP y acciones para la juventud rural frente a la REC/CMC 02/11.</p> <p>Se acuerda enviar formalmente la recomendación a los ministros nacionales de Educación y para la reunión de ministros del Mercosur.</p> <p>Brasil propone la convocatoria para el IV curso.</p> <p>Argentina presenta una propuesta de encuentro regional de la juventud de la AFCI.</p>
XXII REAF	Montevideo, Uruguay Diciembre 2014 - año internacional de la AF	<p>Se presentan las etapas iniciales de los estados de situación de los estudios de acceso a la tierra para la juventud rural por parte de las delegaciones de Argentina y Uruguay.</p> <p>Se presentan los trabajos realizados a partir de la conclusión de los estudios de acceso a la tierra para la juventud rural por parte de la delegación de Brasil.</p> <p>Se presenta la actualización de sus PP con respecto a la REC/ CMC 02/11 (Argentina, Brasil, Bolivia, Paraguay y Uruguay).</p> <p>Se acuerda presentar para la XXIII una comparación de los artículos entre los de la recomendación y las acciones y/o PP presentes o planificadas.</p> <p>Los PF de la REAF toman contacto con los PF de la reunión de ministros de Educación del Mercosur.</p> <p>Se presenta la evaluación del Primer módulo del IV Curso de Formación de Jóvenes Rurales.</p> <p>Se propone la creación de un espacio específico de trabajo vinculando REAF y CELAC.</p> <p>Se establece el compromiso de garantizar la participación en los encuentros regionales.</p>

XXIII REAF	Brasilia, Brasil 2015	<p>Continúa la presentación de informes sobre PP con relación a REC/CMC 02/11 y se acuerda trabajar en la identificación de directrices.</p> <p>Se presenta por parte de la UPS Mercosur la “constitución y desafíos actuales y sugerencias para la construcción de la agenda de la juventud del Mercosur”.</p> <p>Argentina y Paraguay presentan sus avances de estudio sobre políticas de acceso a la tierra.</p> <p>Se consideran en temas de agenda de la juventud rural propuestas de campamentos esperando confluyan en una conferencia latinoamericana de juventudes rurales en el año 2016.</p>
XXIV REAF	Asunción, Paraguay 2015	<p>Se presenta un informe de situación de educación rural en Paraguay en relación con REC/CMC 02/11.</p> <p>Se propone un seminario sobre el tema educación rural durante el año 2016.</p> <p>Se presentan documentos finales de los estudios sobre acceso a la tierra de Argentina y Uruguay.</p> <p>Se presenta el documento con resultados del “Seminario internacional de juventud latinoamericana para la AFCI”.</p> <p>Se mantiene el interés de articular agendas entre REAF y REJ.</p>
XXV REAF	Montevideo, Uruguay 2016	<p>Se elaborará un informe comparativo de carácter regional sobre educación rural.</p> <p>Se establece el compromiso de presentar en la XXVII REAF estudios y/o monitoreo del tema acceso de la juventud rural a la tierra.</p> <p>Se articula con FAO en la agenda de trabajo ODS juventud rural que la ST y PPT correspondiente analizarán la concreción del plan de trabajo.</p> <p>Se determina que se analizarán las propuestas de curso de formación en la próxima REAF.</p> <p>Se ratifica la voluntad de articular agendas REAF REJ.</p> <p>Se presenta la agenda 2030 de ODS y juventud rural. Se sugieren acciones.</p> <p>Se presenta el acceso a la tierra para el caso Uruguay.</p>
XXVI REAF	Olmué - Chile PPT Argentina 2017 Primera conferencia regional del Mercosur ampliado	<p>Se validan las directrices de PP para las juventudes rurales.</p> <p>Se esperan los informes nacionales que restan para hacer un estudio comparativo.</p> <p>Se informa sobre un seminario internacional de juventud rural y PP.</p> <p>Hay consenso en generar un reporte de las líneas de acción de las OSC de la AFCI en base a actividades 2017.</p> <p>Se promueve la generación de un vínculo con sectores educativos del Mercosur con vías a lograr articulaciones.</p> <p>Se acuerda la realización de un foro DVGT, Juventud y Conflictos por la Tierra en el marco de normativas nacionales e internacionales existentes.</p> <p>Se acuerda presentar en la REAF XXVII un plan de intercambios entre los institutos de la tierra de Brasil y Uruguay.</p>

8. La agenda de la Juventud Rural del Mercosur

Muchos gobiernos y organizaciones sociales rurales están impregnados de una suerte de gerontocracia. Esto se traduce en la repetición de concepciones antiguas y expresiones peyorativas atribuyendo a los jóvenes cierta inmadurez e incapacidad para definir sus destinos y, aun más, el destino de los movimientos y organizaciones en los que están insertos. Según esta perspectiva, los jóvenes serían simples individuos en construcción, incompletos, sin vivencias y sin experiencia, que necesitan que los formen, regulen y encaminen. Estas concepciones deslegitiman la participación de los jóvenes como actores políticos efectivos en los espacios públicos de diálogo y de decisión.

Para cambiar este tipo de cultura institucional, la Reunión Especializada sobre Agricultura Familiar (REAF) optó por la creación de un Grupo Temático sobre Juventud Rural y por desarrollar, dentro de este, mecanismos de diálogo entre los jóvenes rurales, principalmente entre aquellos que se están proyectando como líderes de sus organizaciones y movimientos sociales respectivos. El objetivo es fortalecer la intervención de estos jóvenes en el proceso de elaboración de las políticas, lo que implica tanto su participación activa como dirigentes de los movimientos agrarios locales, nacionales y regionales como el fortalecimiento de las propias organizaciones de jóvenes rurales.

El eje en torno al que se articulan estas iniciativas son los cursos de jóvenes rurales, que reúnen a las juventudes rurales de los diferentes países sudamericanos en un espacio que busca capacitarlos e identificar los principales retos para la permanencia de este segmento en las zonas rurales y para la formación de una agenda que oriente la acción pública. Estos son algunos de los múltiples desafíos que se han venido destacando a lo largo de las cuatro ediciones realizadas hasta aquí:

- el acceso a una educación rural de calidad,
- el mejoramiento de las oportunidades y condiciones de trabajo en la agricultura,
- la migración y sus efectos en la reproducción social de la agricultura familiar,
- las dificultades de acceso a servicios básicos y bienes de consumo,
- el acceso limitado a las tecnologías de la información y la comunicación,
- los conflictos intergeneracionales y
- los obstáculos que impiden que los jóvenes accedan a posiciones de decisión dentro de las familias rurales.

El Curso de Jóvenes Rurales ha sido considerado como uno de los resultados más importantes de estos 10 años, tanto dentro de la REAF como de los gobiernos y de los movimientos sociales. Uno de los resultados se vincula con el proceso de formación de una nueva generación de líderes. En ese sentido, se hace hincapié en que no se trata de líderes que van a ser identificados como tales solo una vez que alcancen la “madurez”, sino que están asumiendo ese rol ahora, siendo capaces no solo de contribuir a la creación de políticas específicas para la juventud de la agricultura familiar, sino de aportar al debate sobre las demás acciones de desarrollo rural, proponiendo y exigiendo al Estado un enfoque generacional.

Existen numerosos ejemplos de jóvenes que, tras participar en los cursos, se transformaron en líderes nacionales de movimientos sociales juveniles y de la agricultura familiar. Otros jóvenes han asumido funciones de mayor relevancia al interior de las estructuras del Estado. Obviamente estos resultados no pueden atribuirse exclusivamente a los espacios que se han generado en la REAF. Se puede observar una trayectoria mucho más amplia y difundida de capacitación dentro de los propios movimientos, organizaciones, partidos y gobiernos. Con todo, los cursos jugaron un papel fundamental en este proceso, en la medida en que introdujeron una nueva dimensión a la realidad de esos actores.

La preocupación por entender lo que ocurre en los demás países posibilita un aprendizaje único. Estos jóvenes, conocedores de las dinámicas de la agricultura familiar latinoamericana, multiplican el proceso de intercambio entre las organizaciones. Si bien el éxito inicial de la REAF pasó por el establecimiento de un clima de confianza entre actores con poca o ninguna interacción previa entre sí — casi desconocidos —, actualmente el curso para jóvenes favorece la aproximación entre líderes mucho más sensibles a las problemáticas regionales, fortaleciendo el proceso de integración económica, política y cultural. Al mismo tiempo, en la medida en que estos jóvenes se proyectan hacia el interior de sus países, se establece gracias a ellos un proceso de retroalimentación entre las agendas nacionales y los debates de la REAF.

9. Propuesta de educación rural del Grupo Temático de Juventud

El Sector Educativo del Mercosur (SEM), el Fondo Educativo del Mercosur y la Reunión Especializada sobre Agricultura Familiar del Mercosur (REAF) han promovido diversas iniciativas destinadas a fortalecer el campo de la educación rural en la región.

En diferentes momentos, las iniciativas de diálogo se llevaron a cabo de manera conjunta entre los dos ámbitos de representación: los jóvenes de la producción familiar y autoridades del sector educativo, pero se limitaron a ser circunstancias a nivel nacional, de cada país.

En diciembre de 2011 fue aprobada por el Consejo del Mercosur la recomendación n.º 02/11, que establece directrices y orientaciones para que los países de la región avancen en la implementación de programas y acciones dirigidos a la educación en el campo. Claramente esta recomendación es una importante conquista para la región, y también ha inaugurado una nueva etapa en la relación entre SEM y REAF sobre el tema de la educación del campo. Sin embargo, algunas iniciativas aún están en diferentes momentos de diseño e implementación. La participación efectiva de las diferentes áreas del MEC (y la ANEP en el caso uruguayo) en secciones nacionales de la REAF ha comenzado en diferentes momentos en los distintos países. En algunos casos, como el de Uruguay, se ha ido afianzando a raíz de la participación frecuente de representantes del MEC y la ANEP en el Grupo Temático — ahora Comisión — de Juventud Rural.

En diciembre de 2017 se celebró la XXVII REAF en Florianópolis, Brasil. Allí la Comisión de Juventud Rural — en el punto 5.3., capacitación y formación de la juventud rural en el ámbito de la REAF — expresó:

Con el objetivo de responder a la recomendación n.º 02/11 (educación rural), se acordó que las sesiones nacionales discutirán la **construcción de un plan de mediano y largo plazo para los jóvenes de la REAF**, con el apoyo de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) y Grupo de Investigadores de Políticas Públicas de la Agricultura Familiar del Mercosur (GIPPAF). Para ello, se plantearon algunos temas para iniciar el diálogo en las sesiones nacionales: capacitaciones en incidencia política; propuesta y monitoreo de políticas públicas; elaboración de proyectos para acceder a fondos de financiamiento; y formación de formadores. Además, se acordó sobre la importancia de considerar el plan de capacitación que forma parte del tercer programa de género.

Los representantes nacionales en el Comité de Coordinación Regional (CCR) se mantendrán en contacto con los representantes de la REAF a fin de formular proyectos para la ejecución de esas acciones compartidas con financiación del Fondo Educativo del Mercosur (FEM) y el Fondo de Agricultura Familiar (FAF), sin perjuicio de búsqueda de asociaciones para la ejecución y financiación de tales acciones junto a organizaciones regionales e internacionales que actúen en los temas de educación y agricultura familiar.

Por otra parte, en la LI Reunión de Ministros de Educación del Mercosur – página 3 – se manifiesta:

20. Acordado realizar acciones conjuntas entre el SEM y la REAF para formular los procesos de formación de la agricultura familiar, agroecología, desarrollo sostenible y el espíritu empresarial, y un Seminario sobre Políticas Públicas para la Educación Rural en el año 2018.

21. Para este fin, instó al Comité de Coordinación Regional (CCR) para promover la cooperación con los representantes de la REAF a la formulación de proyectos para la ejecución de estas acciones con la financiación compartida del Fondo Educativo del Mercosur (FEM) y el Fondo de Agricultura Familiar (FAF) sin perjuicio de la búsqueda de alianzas para ejecución y financiamiento de tales acciones junto a organizaciones regionales e internacionales que actúen en los temas de educación y agricultura familiar.

Es evidente la concordancia de voluntades y temáticas que surgen de ambos espacios de diálogo, tanto la reunión de Ministros de Educación del Mercosur como de la REAF. Es posible entonces avanzar en esta línea que une a los protagonistas de la agricultura familiar y a otros actores vinculados con el desarrollo sostenible de la región.

10. Reflexiones

- Las redes de las escuelas de educación primaria y media son tal vez las más grandes en toda la región y en cada uno de nuestros países. Tema para pensar: si esta trama es la más densa y extendida, es un bien público al servicio de la sociedad, ¿cómo pensarla para una contribución a los grandes desafíos globales que nos enfrentamos?
- ¿Cuáles habilidades demanda el futuro inmediato? ¿Cómo introducimos pensamiento crítico, desarrollamos espacios para aprender a cooperar? ¿Gestionamos la información para crear conocimiento y acción en el medio rural, los territorios, las ciudades intermedias?
- Podríamos asumir una ruta de incidencia y transformación en cuatro estaciones a) aprender a conocer, b) aprender a ser, c) aprender a vivir juntos y d) aprender a hacer.

- ¿Cómo construimos una educación inclusiva y ciudadanos para el cambio? ¿Qué tipo de políticas serán necesarias?
- Los jóvenes rurales quieren conocer más allá de lo técnico, quieren conocer el mundo, estar conectados. No solo quieren llevar a cabo buenas prácticas agropecuarias, también quieren acceder a más literatura, más música y a herramientas para repensar el actuar y su identidad.
- Se pretende pasar de la enseñanza al aprendizaje: que las modalidades sean diferentes a las actuales –formales–, y que exista un rol diferenciado y complementario entre todos los actores de nuestra sociedad.
- Se busca visibilizar al alumno como conductor de su proceso de aprendizaje, el rol de las organizaciones de la sociedad civil en el proceso, pensando en modalidades que incluyen a la sociedad civil y todos los actores del territorio.
- ¿Qué tipo de educación queremos construir? ¿Qué rol les reservamos entonces a las organizaciones, las empresas, los actores de nuestra sociedad para que los ayuden a movilizar los talentos en las escuelas, para que ubiquen a los niños en el centro del aprendizaje, involucrándolos como transformadores sociales? Sería una modalidad posible, un escenario a construir. No se trata de dejar solo al sistema educativo, sino de que asuma la responsabilidad del proceso.
- Por qué no pensar en las metas y competencias desde el primer día con currículas abiertas, trabajando el saber, quiénes somos; construyendo colectivamente la identidad para que los niños puedan empoderarse.
- El ser humano es el principal factor de cambio en la actualidad (antropoceno). Somos nosotros los que hacemos los cambios, y si no cambiamos individual y colectivamente, no tendremos resultados.
- Consideremos los ODS como una agenda indivisible y transformativa, de esa manera podremos componer situaciones de mejora para el futuro. Es imposible abordar por separado temas como la salud, la alimentación, la agroecología y los sistemas productivos sostenibles, el consumo responsable y, en ese contexto, los aprendizajes y espacios de formación.
- Más allá de ser una agenda con diferentes gobernanzas, el desafío es justamente construir más talentos colectivos generando ambientes de creatividad y más emprendedurismo. En definitiva, necesitamos introducir enfoques diferentes en la educación, la investigación y producción de conocimiento para cumplir los desafíos al 2030 y 2050: generar habilidades para la vida y el trabajo.
- El hecho de que dos órganos del Mercosur comiencen una aproximación con vocación de repensar la educación rural de cara a los ODS y las grandes exigencias de nuestra época es positivo y genera expectativas de una región más solidaria e integrada donde la AFC tiene un rol protagónico.

11. Bibliografía

Actas de las diferentes reuniones de REAF a lo largo de sus años de funcionamiento.

Consultorías encargadas por la propia REAF.

Junto a Hannah Arendt, Jerome Bruner, Rosa Luxemburgo, Amartya Sen, Angela Davis, Antonio Gramsci, Vandana Shiva, Nelson Mandela, Malak Hifni Nasif, a humanistas del siglo XX y a tantos otros reafirmamos “otro mundo es posible” aludiendo a *muchos mundos* que nos contengan digna y pacíficamente a todos y a la naturaleza.

Defendemos la libertad como elemento estructurante de: i) la capacidad de soñar, ii) la comunidad como la esfera que brinda el andamiaje para el desarrollo del proyecto de vida donde germinan los sueños y iii) los docentes siendo intelectuales orgánicos que fecundan las prácticas y los pensamientos cotidianos.

Defendemos la solidaridad y la generosidad del trabajo y de la educación como medios para el desarrollo de proyectos personales y colectivos que retroalimentan la comunidad ... que es finalmente la humanidad.

Defendemos la alegría de construir la libertad, la solidaridad y la generosidad.

Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

La educación es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible. En la actualidad, más de 265 millones de niños y niñas no están escolarizados y el 22% de estos están en edad de asistir a la escuela primaria. Asimismo, los niños que asisten a la escuela carecen de los conocimientos básicos de lectura y aritmética. En la última década, se han producido importantes avances con relación a la mejora de su acceso a todos los niveles y con el aumento en las tasas de escolarización, sobre todo, en el caso de las mujeres y las niñas. Las razones de la falta de una educación de calidad son la escasez de profesores capacitados y las malas condiciones de las escuelas de muchas zonas del mundo y las cuestiones de equidad relacionadas con las oportunidades que tienen niños y niñas de zonas rurales. Para que se brinde educación de calidad a los niños de familias empobrecidas, se necesita invertir en becas educativas, talleres de formación para docentes, construcción de escuelas y una mejora del acceso al agua y electricidad en las escuelas.