



Instituto de Formación Docente "Ercilia Guidali de Pisano"

Docente tutor

Magister Claudio Desanti

Docente Asesor

Ed. Soc. Fabiana Díaz

# **Construyendo comunidad: escuela N°79 de Rincón de Pereira.**

## **Una mirada educativa social**

María del Rosario Blanc Cabrera

Paysandú, 2024

## Tabla de Contenido

Introducción .....	2
Justificación .....	4
Antecedentes .....	7
Objetivos.....	9
Objetivo General.....	9
Objetivos Específicos.....	9
Estrategia Metodológica .....	9
Experiencias de la Educación Rural Uruguay y el Proyecto Institucional de la Escuela N° 79 de Rincón de Pereira.....	12
Realidad de la Escuela Rural.....	15
Propuestas Educativas Rurales.....	20
¿Qué Ofrece la Escuela? .....	23
¿Cómo Trabajar? .....	26
Educación y Educación Social.....	29
Construyendo Comunidad, Desde una Mirada Educativa Social .....	38
Institucionalidad y Educación.....	39
Agentes de Cambio: Agentes y Sujetos de Educación .....	41
El Saber se Construye, es de Todos .....	46
Formas de Hacer y Proponer.....	48
Participación y Aprendizajes.....	50
Consideraciones Finales.....	52
Bibliografía .....	55
Anexos.....	59
Propuesta de Cuestionario a Informantes Calificados y Docentes.....	59
Propuesta de Cuestionario a Estudiantes y Vecinos.....	59
Entrevistas (12 y 13 de octubre 2023) .....	59

## Introducción

Este trabajo monográfico de la carrera de Educación Social que se dicta en el Instituto de Formación Docente (IFD), de la ciudad de Paysandú “Ercilia Guidali de Pizano”, analiza la experiencia de la escuela N°79 de Rincón de Pereira desde una mirada educativa-social.

Acceder al libro “Comunidad y escuela” (Duarte et al., 2020) despertó el interés para indagar más en ella. Es el producto del trabajo colectivo de una zona rural que incluye aspectos educativos, sociales y productivos en distintos aspectos, punto de inicio del proyecto escolar que se desarrolló en distintas etapas entre 2012 y 2019. Es de destacar que la ruralidad me atraviesa, mi trayectoria de vida, educativa y laboral se ha desarrollado y continúa siendo en estos entornos. En este documento está implícito mi sentir y la visión de una mujer que se define como rural. Abordar esta experiencia desde una mirada educativa social, desde la palabra de los protagonistas, es un aporte a la Educación Social como nuevo campo de trabajo. Esta propuesta intenta mostrar las diferentes etapas, tramas de vínculos, contenidos y componentes del acto educativo valorados desde la visión educativa social.

### Figura 1.

*Ubicación Escuela N°79*



Nota: adaptado de Google map

Rincón de Pereira es una localidad distante de centros poblados con servicios de calidad como se muestra en la figura 1. Las tres ciudades más cercanas están a más de 200 km, tampoco se cuenta con líneas de ómnibus sobre la carretera donde está ubicado. La zona circundante a la escuela es de predios pequeños con escasa o nula producción. Por otra parte, las extensiones grandes de tierra se dedican a la agricultura extensiva o forestación.

De la lectura del libro de “Comunidad y escuela” se desprenden varios conceptos, implícitos y explícitos, que vinculan a este proyecto escolar con propuestas pedagógicas de Uruguay y América latina vinculados al trabajo educativo en zonas rurales. De la lectura de materiales sobre Jesualdo Sosa, Julio Castro, Agustín Ferreiro, Miguel Soler y Paulo Freire se seleccionan algunos aspectos

relevantes que dan sustento a la propuesta de esta experiencia escolar. La mirada de análisis se pone principalmente en la voz de los destinatarios de la propuesta, para quienes y con los cuales se ha proyectado cada actividad. Para el relevamiento de datos se opta por un enfoque cualitativo tomando la entrevista como herramienta de recolección de datos. El diseño del temario a desarrollar en el encuentro con los entrevistados está en función de los elementos del modelo educativo desde un paradigma crítico.

El análisis permite reconocer cómo interactúan los cinco elementos del modelo educativo entre sí, reflejado en los diversos aportes de la experiencia de los distintos participantes. Se percibe producción de conocimiento colectivo donde la/el educadora/r ocupa el rol de profesional de la educación que habilita a los sujetos a la posibilidad de educarse, en calidad de iguales como seres humanos. Se desprende del análisis del proceso de la experiencia la intencionalidad de brindar a cada individuo herramientas para alcanzar la equidad, punto de partida para que cada sujeto logre desarrollar sus potencialidades. A su vez, construir nuevos caminos como comunidad, que les permitan poner en marcha nuevos proyectos en las distintas dimensiones de la vida humana, posibilitando nuevos horizontes personales y colectivos. Estas personas explicitan que les ha permitido incrementar el crecimiento en lo comunitario, familiar y personal. Todo lo antes mencionado, caracteriza y determina que esta sea una experiencia significativa para abordar desde la Educación Social. Los diferentes proyectos y actividades desplegados desde la institución han tenido una connotación particular en la comunidad. El sentido de pertenencia, capacidad de autonomía para la generación de nuevos proyectos en los distintos aspectos de la vida de esta población, crecimiento, entre otras son algunos aspectos a desarrollar detalladamente en este trabajo. La sistematización y posterior análisis de los elementos estructurantes desde una perspectiva educativa social en la experiencia desarrollada desde el centro escolar, tiene la finalidad de advertir algunos puntos que la diferencian del trabajo convencional en las escuelas. Si bien, en términos generales, las escuelas rurales se conciben como centros sociales y culturales de las zonas en que se encuentran, esta experiencia denota particularidades interesantes que la distinguen. La acción socioeducativa trasciende las fronteras de lo edilicio. Se percibe que el rol de las docentes de esta escuela va más allá de la tarea encomendada, enseñar a niños y niñas en su instrucción primaria. Trasladan el escenario educativo a toda situación

de la vida de la comunidad para propiciar el aprendizaje de todos. Los destinatarios de su labor no siempre son niñas y niños, son adultos, incluso en ocasiones se posicionan desde otro lugar, cediendo el rol de agentes para que otros lo ocupen mostrando otras forma de hacer.

### **Justificación**

El análisis de la experiencia de la escuela N°79 de Rincón de Pereira del departamento de Tacuarembó es relevante como aporte desde la perspectiva de la Educación Social. Lo trabajado desde el proyecto escolar ha trascendido a la comunidad generando cambios en ella que antes eran impensados por los pobladores de la zona. El equipo docente de esta escuela asume la “responsabilidad educativa en relación a los nuevos, a los recién llegados.” (Martinis, 2006, pág. 3). La institución educativa, y en ella las/os maestros como garantes de la distribución de saberes culturales, al que todo sujeto tiene derecho sin perjuicio del lugar geográfico o socioeconómico que ocupe. Inducir desde las propuestas y actividades escolares una invitación al encuentro con nuevos saberes, otras formas de ver, de hacer, construir juntos, habilita la posibilidad de humanización. Como referente institucional, recibir a los habitantes de la zona generando un ambiente de confianza, respeto, escucha, atendiendo y comprendiendo sus inquietudes, son la base para establecer juntos las acciones a seguir para el beneficio de todos y cada uno.

El análisis de esta experiencia permite identificar de manera más acertada cómo interactúan los elementos que la componen. Para ello es importante decir que el modelo educativo se define como:

[...] el modelo actúa relacionando, conectando y dotando de coherencia a los elementos teóricos, los objetivos, métodos y procedimientos que se enmarcan en la red teórica y que definirán las posibles aplicaciones de ésta. [...] no es una estructura cerrada y definitiva; los modelos también cambian y están sujetos a posibles variaciones.(García, 2003, pág. 108)

En las escuelas del medio rural las actividades que en ella se llevan a cabo involucran a la familia de las/os estudiantes e incluso vecinos de zona.

En el transcurso de los años la concepción de lo rural y ruralidad han ido cambiando de acuerdo al desarrollo global que está atravesado por políticas de mercado siendo diversos factores que interactúan a nivel mundial, nacional y local. Anteriormente se entendía que el “progreso económico, la transformación estructural va de lo rural hacia lo urbano, de lo agrícola a lo industrial, y por ende de lo atrasado a lo moderno” (Pérez, 2001, pág. 18). El desarrollo de las comunidades, tanto rurales como urbanas, se basa en el bienestar de sus habitantes, mejorar la calidad de vida optimizando los recursos naturales con que cuenta. Pérez (2001) plantea que lo rural va más allá de lo agropecuario, existe estrecha relación de intercambio con lo urbano, en lo alimenticio, bienes y servicios, culturales, ecológicos y de esparcimiento. Estas concepciones ideológicas atraviesan claramente las ofertas educativas desde las políticas públicas (PPPP).

En la escuela N°79 se han gestado propuestas en diferentes etapas donde no sólo se trabaja con los escolares, sino también con la comunidad toda proponiendo proyectos productivos a pequeña escala para predios reducidos. Esto muestra que las/os referentes adhieren a los efectos de la globalización como una oportunidad de desarrollo y aprendizaje. La escuela es el modelo donde se participa y experimenta. Este centro educativo cuenta con un predio de 5 hectáreas, lo que permite realizar las primeras experiencias productivas siendo el referente para el monitoreo de cada nueva práctica exploratoria de producción. Este instituto es en primera instancia, el espacio donde se practica, valora, experimenta, pero sin dejar de tener en cuenta otros ámbitos dentro de la comunidad para el desarrollo de lo trabajado en ella, incluso incorporando nuevos elementos que son pertinentes para las iniciativas productivas del vecino. Se puede considerar la escuela como laboratorio, sitio de análisis, pruebas, evaluaciones, donde los participantes cobran un rol activo en las diferentes actividades que allí se proponen. Esta institución es el lugar donde se generan aprendizajes propios de los mandatos de este centro educativo, pero además los que surgen de las distintas interacciones entre participantes, en los espacios de trabajo dentro del proyecto productivo escolar.

Han sido invitados a participar a esta experiencia todas/os las/os pobladoras/es de esta comunidad, generando diversas proyecciones en la zona. Desde la culminación del ciclo de enseñanza primaria, alfabetización digital, continuidad educativa de adultos y adolescentes en enseñanza media básica, donde surge la gestión y ejecución de un curso de Formación Profesional Básico agrario

(FPB), exclusivo para esta comunidad por parte de la Dirección General de Educación Técnica Profesional (DGETP). Son distintas acciones impulsadas por los actores de esta escuela intentando promover propuestas productivas, educativas y culturales en la comunidad de Rincón de Pereira, optimizando los recursos disponibles de la zona para el diseño de esta propuesta. Esto genera nuevas expectativas y objetivos, tanto en lo particular como en lo colectivo, para los distintos actores involucrados además de habilitar la continuidad educativa. El centro escolar ocupa un rol significativo en la zona generando herramientas que aportan al bienestar y desarrollo de los habitantes del lugar como el diseño y organización de diferentes proyectos comunitarios e individuales.

Es interesante analizar la concepción de sujeto que tienen las/os docentes que llevan a cabo la experiencia. La propuesta trasciende a la población que tiene como mandato atender, niños en edad escolar desde inicial a sexto grado. Esta incluye a todos en la zona, padres, vecinos, empresas agropecuarias. Definir la oferta escolar es un desafío para que sea de interés de la comunidad, para que desencadene en demandas de y para cada uno, aportando al desarrollo colectivo.

En esta experiencia se destacan distintos aspectos en el proceso de trabajo. La oferta en función del interés de la comunidad sin dejar nunca de lado lo educativo, generar espacios donde cada participante sea actor activo del proyecto, establecer alianzas que favorezcan y potencien la propuesta, son algunos puntos a mencionar. Es de enfatizar el trabajo en redes, para que los emprendimientos que parten de sugerencias de los habitantes, con apoyo de técnicos de diversas disciplinas, generen espacios para la gestión y acceso a las diferentes PPPP.

Otro aspecto a abordar dentro del análisis de la experiencia es el rol docente, el lugar que ocupa y la forma en que lo hace, además del efecto que esto causa en la misma experiencia y en cada uno de los participantes. Los docentes han mediado entre la comunidad y otras instituciones, han transmitido contenidos específicos de su disciplina, iniciar en la lectura, escritura, matemáticas y otros saberes establecidos en el currículo de primaria. Además han generado espacios ofreciendo cuestiones que se puede pensar no eran de interés de los sujetos, ya que no lo consideraban de importancia. Desde la oferta inicial por parte de las/los docentes surgen instancias de enriquecimiento en ámbitos de construcción colectiva admitiendo sus necesidades, la demanda de nuevos proyectos y de interés de los habitantes. Durante el proceso de trabajo y crecimiento comunitario, la transmisión

de contenidos está en otras líneas, como la planificación, la administración y la organización.

Un punto interesante de abordaje es la participación, como es entendida en el contexto de la experiencia, su desarrollo, la articulación entre los participantes y las necesidades de cada parte, sus intereses, compromiso con el proceso y con sus expectativas personales. Se generan espacios donde cada integrante es pieza importante en el desarrollo de la propuesta. En cada etapa del proyecto está el diálogo entre los participantes, aportan ideas y posibles recorridos para continuar el proceso de aprendizaje, no sólo personal sino también comunitario. La escuela es centro de acceso a la cultura para todos, es centro de promoción cultural en el sentido más amplio.

### **Antecedentes**

En la búsqueda de materiales monográficos sobre ruralidad se encuentran tres, escritos recientemente por estudiantes de Educación Social. Los trabajos encontrados tratan de la educación en la ruralidad, un análisis de experiencia del núcleo de La Mina desde una perspectiva de lo común y el territorio, y el restante sobre las Comisiones Rurales de Fomento (CRF) y su incidencia en las familias.

Florencia Silva en 2020 escribe su monografía “Educación Social en la ruralidad: un camino posible”. En este trabajo se propone la figura del educador social teniendo como referencia un programa del MIDES enfocado en la ruralidad. Destacando la importancia del medio rural como ámbito de trabajo y los aportes de estos desde su formación profesional. Hace un recorrido histórico bibliográfico exponiendo las distintas concepciones de ruralidad según el paradigma y la época. Realiza un análisis del programa “Ruralidad” desde una perspectiva de derechos para el desarrollo integral de la población afincada en el campo. La práctica educativa social en el medio rural implica pensar la profesión en este territorio poco transitado. Actualmente la población del campo accede a servicios y proyectos desde las políticas públicas pero más limitado en relación a lo recibido por los pobladores de centros urbanos. Las oportunidades educativas son aún más escasas, es aquí donde se visualiza un espacio para pensar la labor de educadoras/es sociales.



Tamara González, en 2020, escribe su monografía de egreso donde convergen el análisis de experiencia y de compilación, “La escuela rural, el lugar de lo común: un análisis de la Memoria Pedagógica de las experiencias del Núcleo de la Mina y La Unidad educacional Cooperaria de Villa García”. Realiza un recorrido por la historia de educación primaria uruguaya, en especial de los procesos de la escuela rural. Propone dos experiencias de escuelas rurales con trabajo educativo social que han promovido el desarrollo en sus comunidades. González concluye que es relevante tener presente las experiencias desarrolladas en escuelas del Uruguay rural y sus maestros donde sus propuestas dejaron huella en la comunidad. Esto da cuenta de que pensar las prácticas educativas, las pasadas y las presentes, para dar luz a los nuevos escenarios educativos que cambian permanentemente.

Bergero, 2020, en su monografía de egreso de Educador Social, “Habitando el medio rural: Posibilidades y pertinencias de la Educación Social en el marco de las Comisiones de Fomento Rurales” se propone reconocer las dinámicas de transformación social y económicas en las zonas rurales de Colonia. Analizar las Comisiones de Fomento Rural (CFR) de esta zona e indagar en su marco de acción y la relación que tienen con sus pobladores. Identificar los puntos de encuentros entre las posibles acciones de la Educación Social, los objetivos de CFR en el trabajo y vínculo con las familias de la zona. En este trabajo se analizan paradigmas de Cuestión agraria y Capitalismo agrario. En el primero la tierra es de las personas que la habitan quienes tienen identidad que los caracteriza y es reconocido como tal y se denominan familias campesinas, la tierra como bien social. En tanto en el segundo, se trata de la imposición de formas de trabajo y agricultura a la población rural, familias de pequeños emprendimientos agrícolas despersonalizadas de su identidad, su cultura, la tierra como bien de producción capitalista. Enfocados a poblar la campaña con predios de producción familiar, creación de CFR que tienen como finalidad en sus inicios potenciar la producción agrícola, con el tiempo aspiran además al desarrollo integral de las familias afiliadas. Las CFR son el medio de anclaje de proyectos propuestos por las familias para ser incluidos dentro de las distintas PPPP enfocadas a la promoción de la producción y vida rural. Esta monografía de investigación concluye que las CFR cumplen con el objetivo de potenciar la producción agrícola pero no así con el desarrollo integral de las familias. Atendiendo esta realidad, donde las CFR tienen dificultades para el trabajo en el desarrollo integral de la población rural, y por otra parte, la literatura producida

desde la Educación Social en entornos rurales es mínima, es posible pensarlo como nuevo ámbito para desplegar su especificidad a nivel comunitario, institucional e individual, reconocer esas formas de ver, sentir y vivir que los diferencia de las urbes.

Los abordajes de estos trabajos monográficos de egreso por parte de Educadores Sociales son referentes importantes como punto de partida para el análisis ya que ofrecen diversas formas de ver la ruralidad y lo educativo en las diferentes actividades de la vida cotidiana en el ámbito rural.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

- Analizar la particularidad de la propuesta educativa de la escuela N°79 de Rincón de Pereira desde una mirada de la Educación Social.

### **Objetivos Específicos**

- Visualizar los elementos del modelo educativo en la experiencia de la escuela N°79 de Rincón de Pereira
- Destacar los aportes de esta experiencia en la comunidad de Rincón de Pereira.

## **Estrategia Metodológica**

Este trabajo monográfico se lleva adelante incluyendo aspectos de dos de los tipos monográficos sugeridos en el reglamento de monografía de egreso de 2020, análisis de experiencia y de investigación.

La monografía de análisis de experiencia “implica la presentación y análisis de una experiencia concreta de trabajo del campo de la educación social, tomando en consideración teorías y metodologías abordadas en la formación y puede incluir la comparación con experiencias similares” (CFE, 2020, pág. 3). En tanto la monografía investigativa “implica la selección de un tema pertinente y relevante para la Educación Social, no circunscrito a una experiencia concreta. Debe incluir trabajo de campo combinado con un estudio bibliográfico sobre el tema en cuestión” (CFE, 2020, pág. 3).

De la lectura del libro “Comunidad y escuela” (Duarte et al., 2020) se identifican claramente algunos conceptos y formas de trabajo en propuestas educativas rurales fundamentadas y expuestas por pedagogos uruguayos y latinoamericanos. Algunos de ellos son nombrados en el libro que impulsa el interés por este análisis. Por otra parte, se tiene contacto con una actividad de evaluación de un seminario de la Maestría en Extensión y Educación Rural de la Facultad de Veterinaria de UdelaR, “Sistematización de una experiencia de extensión rural” (Santos y Blanc, 2020), referida a esta experiencia. Se examina el “Programa de educación inicial y primaria” (ANEP, 2008) como normativa vigente mientras transcurre la experiencia. Se seleccionan tres producciones académicas referidas a ruralidad desde la Educación Social a nivel nacional.

Luego de la lectura de una amplia bibliografía de pedagogos nacionales se selecciona a cuatro de ellos. Sus trayectorias profesionales han sido en contextos de ruralidad y se entiende que comparten la mirada de algunos conceptos. Estos tienen mayor relación con la experiencia a analizar. A cada uno de estos maestros se los reconoce por diversos aportes a la educación. Jesualdo Sosa por enfatizar el interés del niño como centro para la planificación de las actividades y cómo se articula esto con el rol del docente. Agustín Ferreiro impulsor del programa de escuelas granjas donde la escuela es centro cultural y productivo de la zona con límites de acción extra edilicios. Por su parte, Julio Castro comparte estos conceptos, además promueve la profesionalización docente y el trabajo interdisciplinario. Miguel Soler adhiere a esta línea y propone una educación integral para todos los habitantes de la zona. Además de fortalecer el abordaje interinstitucional y promover una participación activa y organizada de la comunidad.

Por otro lado, Paulo Feire es tomado como base para definir la perspectiva del desarrollo del proyecto escolar, de igual modo para definir conceptos en esta producción académica.

Los aportes de los autores se analizan y discuten en clave de elementos del modelo educativo sobre la experiencia que es objeto de trabajo. El cuál está constituido por el marco institucional, agente de la educación, sujeto de la educación, contenido y metodología. Es posible pensar la estrategia metodológica empleando estos puntos como líneas de trabajo. Se hace un análisis de la relación de los aportes de los pedagogos seleccionados que han forjado la historia de la educación rural uruguaya y la que es foco de esta producción monográfica.

Para el abordaje de la línea investigativa es de especial interés delimitar la atención en la mirada de los participantes, sus valoraciones del proceso de trabajo, el crecimiento comunitario, familiar y personal. La opción de implementación investigativa de corte cualitativa emplea la entrevista como herramienta de trabajo. Se pretende “conocer la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones y sentimientos, los motivos de sus actos” (Corbetta, 2007, pág. 344). Los encuentros de conversación con los sujetos seleccionados significan una muestra de la población objeto de estudio como plantea Corbetta (2007). Son provocados y guiados por quien investiga donde su intencionalidad es conocer la visión del entrevistado. Se elabora un guión del temario a abordar en los encuentros previamente agendados propio de las entrevistas semi estructuradas. Los componentes del modelo educativo son referencia para diseñar una guía de preguntas enfocadas en la recopilación de información. La población de interés seleccionada para las entrevistas en este trabajo son los habitantes de Rincón de Pereira, también algunos referentes que participan de la experiencia. (Ver tabla 1)

**Tabla 1**

*Entrevistados: roles en proyecto escolar*

<b>Informantes calificados y docentes</b>				
	A1	A2	A3	A4
<b>Rol en la experiencia</b>	-Referente De Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER)	-Referente MGAP de plan PPIR	-Referente de equipo territorial de Dirección General de Desarrollo Rural (DGDR) del MGAP en Tacuarembó, en Mesa de Desarrollo	-Maestra de la escuela N 79 -Vecina de la zona
<b>Sujetos de la educación y vecinos</b>				
	S1	S2	S3	S4
<b>Rol en la experiencia</b>	-Policía de la zona -Estudiante FPB -Vecino	-Estudiante primaria -Madre -Abuela -Vecina	-Estudiante FPB -Vecina	-Estudiante FPB -Madre -Vecina

*Nota:* elaboración propia.

La guía del temario a tratar se diseña en base al rol que ocupan dentro de la propuesta, la formas de trabajo, definir a los sujetos de la educación al igual que a

los agentes, los contenidos y para finalizar una reflexión sobre su proceso y aprendizajes personales y comunitarios (ver en anexos) .

El análisis se aborda desde la perspectiva de la Educación Social sobre los insumos extraídos de las entrevistas desde la percepción de los actores principales de la experiencia de la escuela N°79 Rincón de Pereira. Además de incluir lo que se pretende del trabajo de la escuela pública rural y conceptos que se vinculan a los cuatro pedagogos nacionales seleccionados. A esto se suman los conceptos de Freire en relación a la educación en contextos rurales y otros autores en torno al concepto de nueva ruralidad . Así como los antecedentes seleccionados para este trabajo hacen un aporte a la Educación Social desde la producción de saberes, es de esperar que este material sume miradas al colectivo de educadores sociales. Se pone la mirada en el accionar docente, los efectos de su rol, en la escuela y en la comunidad, la interrelación entre sus participantes destacando los puntos que hacen la diferencia.

### **Experiencias de la Educación Rural Uruguay y el Proyecto Institucional de la Escuela N° 79 de Rincón de Pereira**

La escuela del estado, como institución educativa: no puede dejar de definirse como un lugar de vigencia de lo público. Es decir de lo público como criterio de legitimación de los saberes, y del espacio social construido en los procesos de su transmisión y apropiación. [...] Un saber es público, cuando está destinado a todos, cuando cualquiera lo pueda aprender. (Cullen, (1997, pág. 162) en ANEP (2008) pág.17)

A lo largo de la educación pública uruguaya se ha trabajado con varios programas educativos. Los documentos de Scagliola (2018), Ferreiro (1974) y Soler (2009) relatan las diferentes etapas y los enfoques de los programas escolares. Algunos de ellos apuntan a contenidos y temáticas adecuadas para las escuelas urbanas, así los contenidos a trabajar en la campaña estaban descontextualizados. En otros tiempos se debatió sobre el diseño de programas diferenciados, uno para educación urbana y otro para contextos rurales, los cuales se implementaron. Otras propuestas flexibilizan el plan de estudio para que pueda ser adecuado a la realidad de cualquier centro educativo de enseñanza primaria en el territorio nacional, el programa de 2008 cumple con esta particularidad.

Desde 2008 la escuela uruguaya se rigió por el programa de educación inicial y primaria establecido por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), en tanto la experiencia que se analiza desde una mirada educativo social está anclada en este marco normativo. En los fundamentos de este documento se expresa que le “corresponde a la institución educativa la relevante tarea de difundir la cultura junto con otros agentes educadores. No es la única institución que tiene o asume la tarea de enseñar, pero su función es insustituible” (ANEP, 2008, pág. 12). Por otra parte, ANEP (2008) define la concepción de ruralidad de la que se parte, para llevar adelante un mismo programa, para realidades tan diferentes, como son educar en el medio rural y en zonas urbanas. La ruralidad es entendida como un espacio donde confluyen varios componentes: actividades agrícola-ganaderas, artesanales, forestales, agroturismo, cooperativas de trabajo, producción familiar, las nuevas tecnologías que influyen en las actividades productivas y de comunicación. Además de aspirar a la “construcción de un saber intersubjetivo en el proceso de formación de una personalidad cooperativa y solidaria” (ANEP, 2008, pág. 24). Este programa establece las líneas fundamentales para llevar adelante las prácticas educativas en todos los centros de educación primaria del país. Por otra parte, cada año se proponen nuevas pautas de trabajo haciendo énfasis en diferentes modalidades, lo que se establece mediante circulares.

Como se plantea en el apartado anterior, desde una perspectiva de Nueva Ruralidad, el desarrollo de una comunidad, busca el bienestar de sus habitantes. En tanto las propuestas desde las instituciones educativas, como la que trata este trabajo, intenta aportar a este fin. Existen diversos enfoques para la definición de ruralidad, una de ellas es la de García Sanz (1997, como se citó en Piñeiro, 2001) donde plantea tres aspectos a considerar para definir este concepto: la densidad poblacional que ocupa determinado territorio, las actividades laborales de sus pobladores y la cultura rural. Piñeiro (2001) realiza un recorrido histórico en este sentido y plantea que las décadas del „40 y „50 debido a la política batllista desencadena en un fenómeno de urbanización debido a la industrialización y mecanización de las fuentes laborales. Esto trae como consecuencia el despoblamiento de la campaña. Diversas PPPP impulsan el afincamiento de familias en el medio rural. La llegada de la televisión, internet, y con ello la diversidad de dispositivos que permiten el acceso a la comunicación e información actualizada de

diferentes disciplinas y regiones del mundo, hacen difusa la frontera entre lo urbano y lo rural. Aún bajo este efecto globalizador los entornos rurales con “características propias, ritmos que acompañan su dinámica cotidiana” (Berrutti, 2009, pág. 106), lo que los define es la naturaleza que media en todas las actividades y relaciones humanas.

Fernández (2008) expone los objetivos de la Nueva Ruralidad que aspiran al desarrollo humano y del capital social, fortalecimiento de la democracia y de la ciudadanía, crecimiento económico y sostenibilidad del desarrollo rural. A su vez, Rosas-Baños (2013) plantea que se analizan las nuevas relaciones y sus efectos en entornos rurales en lo socioeconómico, producción, diversificación, gestión de recursos naturales, estrategias de venta de productos y la promoción de la autonomía de las comunidades rurales. La globalización puede ser entendida como un factor de crecimiento, permite innovación en los sistemas productivos, la pluriactividad y la gestión sustentable de los recursos que la naturaleza ofrece.

Teniendo presentes estas concepciones de ruralidad, los diversos aspectos que interactúan, la naturaleza mediando en todos los niveles de la vida de los habitantes rurales, la propuesta educativa de Rincón de Pereira adhiere a los objetivos planteados desde la Nueva Ruralidad. Por otra parte, las referencias que definen el marco institucional escolar de Uruguay, es posible indicar que la experiencia llevada adelante en la escuela N°79 de Tacuarembó está enmarcada dentro de las normas vigentes.

Las fuentes de información para relatar la situación inicial de la que se parte para el diagnóstico y proceso de la experiencia a analizar, son “Comunidad y escuela” (Duarte et al., 2020) y “Sistematización de una experiencia de extensión rural” (Santos y Blanc, 2020), es una actividad de evaluación de un seminario de la Maestría en Extensión y Educación Rural de la Facultad de Veterinaria de UdelaR. Durante 2012 y 2013 las docentes de la escuela rural N°79 de Rincón de Pereira constatan que el 90% de la matrícula escolar tiene sobrepeso o bajo peso, incluso desnutrición, de acuerdo a una evaluación nutricional a cargo del Programa Interinstitucional Nodos de Salud de Tacuarembó. La zona muy distante a centros urbanos, se conforma por predios de entre 1 a 10 has., improductivos, con mucha maleza, al igual que el predio del local escolar. No hay huertas para consumo

familiar, tampoco plantaciones de maíz, papa, boniato para uso doméstico, del mismo modo no hay cría de gallinas ni vacas lecheras para el consumo diario. La escasa o nula producción para el autoconsumo da como resultado inconvenientes de índole diversa. Debido a la falta de frutas y verduras frescas para la alimentación de las personas, y en especial niños, generan hábitos alimenticios poco saludables. Como se expuso anteriormente, esto se visualiza en obesidad o desnutrición en la población infantil que componen la matrícula de la escuela del lugar.

Otro problema identificado que se expone en “Comunidad y escuela” (Duarte et al., 2020) es la proliferación de basurales en el complejo MEVIR y sus alrededores. No se cuenta con servicios de recolección de basura o estrategias de manejo de los residuos reciclables y no reciclables de la zona. Los empaques de productos ultra procesados eran elementos corrientes que se encontraban entre la maleza de lugares aledaños a la escuela. Por otra parte, esto opaca aún más el paisaje desprovisto de producción hortícola y de granja, si bien se aprecian emprendimientos agrícolas y ganaderos de forma extensiva. Se comienza con la electrificación de zona en 2012, producto de gestiones de una comisión que se conforma para este fin en 1990. Con el servicio de electricidad en la zona se modifican las rutinas de los pobladores, que trae en consecuencia la conexión a red de OSE en 2013, tanto la escuela como las unidades habitacionales de MEVIR recientemente inauguradas, así expresa Duarte et al., (2020) al igual de lo que se relata a continuación. En ese momento también se accede al Servicio de internet (ADSL) y con ello el programa de Digital Rural de Ceibal para lo que se lleva adelante un proyecto de inclusión digital. En simultáneo se inicia la reforma edilicia del local escolar que se encontraba en condiciones muy precarias, incluso invadida por abejas. También se implementan cursos para la culminación de primaria para adultos. Frente a esta problemática las docentes, que residen en la zona además de ser efectivas en su cargo, resuelven trabajar con la comunidad sobre su historia. Además de solicitar apoyo a la intendencia de Tacuarembó mediante el Programas de Desarrollo y Medio Ambiente (PRODEMA) donde surge el diseño del proyecto de Escuela Granja en 2013.

### **Realidad de la Escuela Rural**

“[...] lo geográfico condicionaba, lo humano, lo social. Ellos se sentían en el rincón, Rincón de Pereira y en el rincón estaban esperando” (A4, 2023).



Los relatos de la realidad de la zona en 2012, planteados en “Comunidad y escuela” (Duarte et al.,2020) y en “Sistematización de una experiencia de extensión rural” (Santos & Blanc, 2020) muestran una población con problemas variados. El acceso a recursos tecnológicos no son suficientes para alcanzar niveles de vida saludable. Por otra parte, la escasa producción y desestima de los recursos naturales con que cuentan son un desafío para las/os educadores que aspiran al desarrollo de la zona. En tanto, de los registros recogidos de los legados de los maestros y pedagogos nacionales (décadas del „30, „40, „50) se evidencia que los pobladores de la campaña en raros casos ven cubiertos sus derechos como seres humanos, dista mucho en todos los aspectos en relación a los de las urbes. En ambos contextos históricos los maestros encuentran obstáculos notorios para cumplir los encargos de la tarea encomendada.

Las Escuelas granjas a cargo de Agustín Ferreiro desde 1945 fueron implementadas en varios puntos del Uruguay rural. Las misiones Socio-pedagógicas teniendo como representante a Julio Castro desde 1945 a 1959, siendo la primera en Caraguatá, localidad cercana a Rincón de Pereira. Miguel Soler lidera el Núcleo Experimental de “La Mina” desde 1955 a 1960 en la zona de Cerro Largo, cercano a la frontera con Brasil. Promovieron formas diferentes de trabajo desde la escuela rural donde la calidad vida y la educación difieren en mucho con la de la ciudad.

Es oportuno hacer un pequeño recorrido histórico sobre el aspecto social, económico y político de Uruguay desde 1900 hasta nuestros días para contextualizar las propuestas educativas y relatos de los pedagogos antes mencionados. Nahum (2017) plantea que Uruguay gozaba de una buena economía en las primeras dos décadas del siglo XX debido a las exportaciones de carne, cuero y lana. A partir de 1920, por los efectos post primera guerra mundial, nuestro país con mucha importación y escasa exportación, políticas proteccionistas de países europeos, generan la devaluación de la moneda nacional. La caída de la bolsa de Nueva York en '29 provocó una crisis económica a nivel mundial. A nivel de Uruguay esto provocó grandes niveles de desempleo, pero también decisivos cambios implementados por el Estado atendiendo la reactivación económica. Durante estas tres décadas, de acuerdo a Nahum (1996) los gobiernos uruguayos, entre disputas de las distintas vertientes de los dos partidos políticos existentes en la época, implementaron diferentes estrategias: impuestos a la renta y a la herencia,

además de la secularización del Estado. Esto trae en consecuencia la industrialización, la promoción de la cultura con más escuelas en todo el territorio nacional, liceos, escuelas agrarias apostando a la tecnificación rural, la legislación para el voto de hombres, mujeres e inmigrantes legales con lo que se crea el registro cívico. El contexto mundial repercute seriamente en la sociedad uruguaya provocando migración a la ciudad, desempleo, el campo despoblado, escasa producción agropecuaria. Nahum (2017) explica que desde el inicio de la segunda guerra mundial (1938) aumentan las exportaciones aún sin el desarrollo de la producción rural, fuente fundamental de las exportaciones nacionales. Para esto, los distintos gobiernos plantean iniciativas para fomentar el incremento y rentabilidad de la producción nacional, al igual que el bienestar de toda la población. Algunas de las propuestas son la creación del Instituto Nacional de Colonización (INC) (1948), créditos con baja tasa de interés para la compra de maquinaria, legislación laboral, consejos de salarios (1943), Estatuto del peón rural (1946).

En esta línea continúa trabajando el Estado uruguayo en el intento de fomentar la economía nacional. En este contexto es que surgen las diferentes experiencias, planes y programas, de los que son parte los educadores antes mencionados, dentro de PPPP estatales.

Este es un hecho que nos creemos obligados a destacar. Por lo que representa como esfuerzo de organización y por lo que significa como tendencia juvenil a llevar cultura a los rincones más apartados del país. [...] Pero más allá de la fuerza de voluntad para vencer dificultades materiales, hay que destacar el otro aspecto, la expresión de solidaridad humana que la misión pedagógica que están realizando significa. Porque han elegido para su trabajo, una zona misérrima de rancheríos, a más de veinte leguas del ferrocarril, y donde la desocupación, el hambre, el frío, etc., son moneda corriente. (Castro, 1985, pág. 22)

Castro (1985) hace una reflexión sobre los aprendizajes de estos estudiantes que participaron de la primera misión socio-pedagógica bajo su supervisión. Haber visto el campo olvidado y en desigualdad social, una realidad para muchos

desconocida, les impacte para forjar maestras/os que aspiren a llevar cultura a todo el territorio nacional en igual condición. Los integrantes de la misión planifican cada actividad con detalle, un ejemplo compartido en los registros de Castro en la publicación de Marcha. Pretendían dar una charla de higiene y encuentran que no hay agua, hay niños que nunca han tomado leche, en hacinamiento, miseria absoluta. Previo o durante cada actividad era necesario alimentar a los niños, incluso a algunos adultos. Además agrega que la realidad que se vive en los rancheríos donde la misión se desarrolla, lleva a reflexionar, el fin de la escuela es alfabetizar a los niños, pero ante la falta de recursos básicos para la vida, como el agua, la comida y vestimenta, la educación pasa a segundo plano. Al igual que la legitimación familiar, ambos aspectos a los que el Estado aspira a garantizar descuidando otros más fundamentales aún.

Al respecto, estos relatos se vinculan a lo antes expuesto sobre la situación social, económica y política de Uruguay en gran parte del siglo XX. Las Misiones Sociopedagógicas fueron una estrategia de política pública en el intento de revertir la situación de pobreza y vulnerabilidad de la sociedad rural de entonces.

Mérito de la misión fue renunciar al lenguaje académico, al cuello duro, a la compostura procesal, en nombre de un acto de solidaridad humana. Mérito fue la validez de las cosas que en ella los muchachos aprendieron y que seguramente les habrán sacado muchas teorías de la cabeza y muchas presunciones de la imaginación. (Castro, 1985, pág. 36)

La reflexión publicada por Castro (1985) deja a la vista que en nuestro campo con tierra fértil, poblado de vacas y ovejas, es inadmisibile que los pobladores no tengan trabajo, o de tenerlo sea muy mal remunerado, no accedan al agua, no cultiven la tierra para su consumo, los alimentos y recursos para la vestimenta sean mínimos o inexistentes. Esto evidencia que el Estado tiene que legislar en tierras, en seguridad social, y a la vez supervisar para su cumplimiento, para que así todos los pobladores de este país tengan la posibilidad de vivir y criar a sus hijos dignamente, con las necesidades básicas garantizadas. Cada estudiante que participó de las misiones regresa con inquietudes que no son de otros, son propias, lo vivido lo han integrado a su personalidad.

Estas apreciaciones hechas por Castro sobre la campaña de nuestro país en la década del „40, muestran una realidad cruda, desoladora. Es posible decir que los pobladores de Rincón de Pereira a principio del nuevo siglo aún continuaban viviendo sin acceso a servicios básicos para la vida actual. Esta población se ve vulnerada en derechos como ciudadanos de este país. Lo experimentado por los estudiantes de las misiones socio-pedagógicas es semejante en muchos aspectos a la percepción de las maestras de la escuela N°79 al realizar el diagnóstico para el diseño del proyecto escolar que deviene en la experiencia que es objetivo de análisis de este trabajo.

En el libro “Enseñanza primaria en el medio rural” (1974) de Agustín Ferreiro se detallan varios aspectos de su proyecto donde se incluyen los 18 artículos que detallan cómo ha de implementarse en cada local escolar previamente designado, normativas, contralor, funcionamiento, personal, administración, remuneraciones. Cada local escolar cuenta con tierras donde pueda poner en práctica las actividades productivas. Esta propuesta estaba originada por la realidad del campo uruguayo, pobreza extrema, analfabetismo, ausentismo y deserción escolar. El objetivo principal era transformar el campo, promover una vida más digna, ofreciendo diferencias en la propuesta educativa en relación a la ciudad. Es posible apreciar que las escuelas granjas fueron pensadas para una campaña pobre y de inequidad social como herramienta para impulsar el desarrollo. Similar es lo que ocurre en la zona de la escuela N°79. Pensar que las/os docentes de esta escuela tomaron los fundamentos de esta propuesta educativa liderada por Agustín Ferreiro para diseñar un proyecto semejante adecuado a la realidad de la zona. Ofrecer oportunidad de nuevas experiencias a través de proyectos productivos y trabajo cooperativo que lleven al desarrollo de la comunidad y cada uno de sus habitantes.

El proyecto de “Comunidad y escuela” se aborda desde la concepción de la globalización como una oportunidad de crecer, de adquirir nuevos saberes optimizando los recursos naturales y humanos disponibles.

Las particularidades de la zona a llevar adelante la tarea del primer Núcleo Escolar está ubicado al sur del arroyo de La Mina, frontera con Brasil a cargo del maestro Miguel Soler.

Los problemas educativos, sanitarios, de educación y vivienda así como los recreativos y culturales eran los típicos de las zonas pobres del campo

uruguayo, agravado por la práctica del contrabando fronterizo. [...] El sentimiento de pertenencia de los habitantes a su comunidad era prácticamente inexistente. (Soler, 2009, pág. 112)

Teniendo presente lo antes mencionado, Soler (2009) suma que no cuentan con agua potable, electricidad o teléfono.

Esta es otra experiencia de la educación uruguaya de los años „50 que presenta semejanzas con la realidad de Rincón de Pereira. La problemática social, económica, educativa y la calidad de vida de sus vecinos, la falta de fuentes laborales, generan movilidad en la población, lo que lleva al desarraigo, sentir que ese no es su lugar. Las maestras/os encuentran posible tomar algunas de las propuestas tales como trabajo en comisiones, atención integral del sujeto, para integrarlas a su proyecto institucional.

### **Propuestas Educativas Rurales**

“Nos gustaba que tuvieran esas ideas y que está bien que quisieran mejorar, que no está mal soñar y darse cuenta de que donde estaban, podrían tener una mejor calidad de vida. Con lo que tenían, podían mejorar” (A4, 2023).

En este apartado se pone la mirada en las propuestas educativas llevadas adelante por Miguel Soler en la experiencia de “La Mina”, las escuelas granjas diseñadas y lideradas por Agustín Ferreiro, y “Canteras de Riachuelo”, departamento de Colonia, entre 1928 a 1935 experiencia desarrollada por Jesualdo Sosa.

La escuela es agente de cultura en el sentido más amplio de la palabra, por lo que considera que los estudiantes deben ver, visitar y aprender desde sus vivencias. “La experiencia de Canteras se apoya en principios de actividad, interés, expresión y autogestión para lograr el desarrollo integral del individuo en interacción con su medio natural y social” (Carbajal, 2008, pág. 17). Esta pedagogía apuesta a que el niño proponga que quiere aprender y cómo, desde su interés, no así lo que el maestro considera que el niño debe saber. El colectivo docente lo plantea como abordaje institucional, proponen actividades para llevar adelante las distintas etapas. Estos tienen que conocer la realidad de la zona, ser parte de la comunidad. Los estudiantes son actores principales en su proceso de aprendizaje, hacen, deciden,

reflexionan, concluyen. La experiencia, la actividad en su realidad, en su entorno, genera aprendizajes relevantes para el estudiante, integra los nuevos saberes a través de experiencia a lo que ya sabe, a lo que conoce.

El objetivo principal del proyecto de escuelas granjas, según Ferreiro (1974) era transformar el campo ofreciendo diferencias en la propuesta educativa en relación a la ciudad. Se establece incorporar un año más de trabajo escolar a la población joven, dado que es posible sea su único contacto con la educación formal. En especial para las mujeres, se incluye dentro de la propuesta talleres específicos para el cuidado del hogar. Cada escuela “será hasta el último centímetro de superficie comprendida en un círculo de cinco kilómetros de radio, tomando como centro el local escolar” (Ferreiro, 1974, pág. 178), esto imprime una característica novedosa para la concepción de escuela, sus fronteras se expanden. Según Ferreiro (1974) todo habitante en ese territorio sin distinción de característica o edad se entiende como estudiante escolar. Se plantea que el cometido de la institución educativa es incrementar la cantidad y calidad de la producción de la zona, en cada local se produce de acuerdo a las particularidades de la zona, optimizando los recursos disponibles, las características de sus pobladores. Otro rol de la escuela, es mediar con los comerciantes buscando buenos precios, así el trabajador se esfuerza ya que tiene el precio asegurado, en este punto se traslada al rol del maestro. El maestro tiene el rol de promover la cultura en el sentido más amplio, ya que es casi el único agente de gestión cultural en la zona además de que la oferta debe ser amplia. No solo se remite a enseñar los contenidos que el currículo establece, sino que es su deber ofrecer contenidos que sean de interés de los sujetos vinculados al medio en que habitan. “Hemos de tender a la formación de un tipo de trabajador de campo capaz de vivir bien para sí y para su familia en predios reducidos [...]” (Ferreiro, 1974, pág. 180). Para cumplir con este objetivo de acreditación agraria, se trabaja con técnicos en esta área, con políticas y créditos que promuevan la producción agrícola, con el Instituto Nacional de Colonización. Cada estudiante tiene la posibilidad de optar qué producir y aprender más sobre ello. Para esto los contenidos trabajados con los técnicos, talleristas y maestros se apoyan en el medio, es abierto y flexible; se estimula la producción en el hogar mediante clubes de niños.

Esto evidencia que se enfatiza en la actividad del niño. Se apuesta a la cooperación, organización y responsabilidad colectiva. La escuela como centro de acción social y productivo. Esta propuesta educativa tiene estrecha relación con la situación socioeconómica y política de Uruguay y los requerimientos de activación de la producción agraria.

En síntesis, una escuela granja se diferencia de una escuela común en que tiene terreno, algunos implementos agrícolas, un pequeño tallercito y algún personal auxiliar.

Sin embargo, con eso, nada más que con eso, están realizando cosas de proyecciones insospechadas.

Hay escuelas que están transformando los modos de producción de su zona; [...]. (Castro, 1985, pág. 12)

Los objetivos (Soler, 2009) de los Núcleos Escolares son variados, investigar para realizar diagnóstico, educación para adultos, producción de material didáctico, organizar en red el trabajo escolar con otras instituciones para potenciar el trabajo de todos y cada uno de los participantes. Además de ser un centro de práctica para estudiantes de magisterio. Cada núcleo escolar está formado por 5 o 6 escuelas, una central que dista a corta distancia de las otras que lo componen. Esto permite resolver el problema de aislamiento, promoviendo el trabajo en red con dinámicas integradoras gestoras de acciones culturales destacadas. “Las escuelas, bases de acción educativa y social, debían lograr, [...], un funcionamiento óptimo sin aspirar a la excepcionalidad” (Soler, 2009, pág. 114), trabajar con el nuevo programa de educación rural y promover actividades en la comunidad según sus necesidades en áreas de economía, salud, nutrición, recreación y alfabetización extraescolar.

Esta propuesta apunta a la atención integral de los sujetos, en su particularidad y en lo colectivo, fomenta la actividad organizada y autónoma. Ubica al docente como profesional de la educación quien debe perfeccionarse constantemente para poner nuevos saberes al servicio de la población con la que trabaja. Las tres experiencias educativas tienen una propuesta enfocada en los intereses de la población destinataria, y fundamentalmente teniendo en cuenta la realidad del entorno, lo económico, lo social, la ubicación, los recursos materiales y

humanos. El rol del docente es fundamental, pero no como centro, sino como agente mediador, articulador entre el saber y los sujetos, con otras instituciones generando vínculos que promuevan aprendizajes y crecimiento cultural y económico. El trabajo en red, la organización, apostar al trabajo cooperativo y la responsabilidad compartida, son los desafíos docentes, para los cuales se requiere actualización profesional, en constante búsqueda de nuevas formas de hacer su tarea. La concepción del campo de acción de la escuela es común en ellas. En este aspecto, es posible encontrar anclajes entre estas tres modalidades de trabajo y la que se lleva adelante en la escuela N°79 a partir de 2012. El despliegue de acciones educativas excede lo edilicio, más aún, va más allá del predio escolar, el radio de acción se extiende a toda la comunidad. Esta idea de escuela tiene implícito que todos los pobladores de la zona son potenciales sujetos de la educación, las propuestas están pensadas para que quien sienta interés de participar y aportar pueda hacerlo. Pensar en una oferta con todos estos componentes implica un gran desafío para el equipo docente, pero abre la posibilidad de educar. Martinis (2006) plantea que lo educativo ofrece recorridos inimaginables, dimensiones inmedibles.

### **¿Qué Ofrece la Escuela?**

“La educación era considerada, [...], como un factor fundamental de cambio y desarrollo. Con este fin, debía adecuarse a las características del medio y proyectarse a la comunidad, [...]” (Soler, 2009, pág. 115).

Estas apreciaciones del maestro, pedagogo y también periodista evidencian el impacto positivo que es posible lograr en las comunidades rurales. Se valora el trabajo rural, para lo que es vital, la formación de la población del campo, la adquisición de saberes, que implica tiempo, merece dedicación y atención personalizada a cada estudiante por parte del maestro. Ferreiro (1974) expresa que la escuela sola no puede, es competencia del Estado garantizar la vida digna de sus pobladores rurales. El trabajo con otras instituciones, estimulando la creación de cooperativas de trabajo, para que cada sujeto sea agente de su propia formación, “la tierra para quien la sepa trabajar”. El planteo de la reforma educativa para las escuelas rurales ofrece buenos resultados, tiene implícitas otras miradas que amplían las fronteras escolares ofreciendo a los pobladores posibilidades que le permitan una vida digna.



La escuela rural, nuestra escuela rural ha vivido siempre a puerta cerrada. Lo que hace ella, no tiene influencia alguna en el vecindario. Sólo convierte al niño analfabeto, en alfabeto y nada más. Ahora se le han fijado tareas concretas que deberá cumplir en torno a actividades de orden social, en torno a problemas de producción, en torno a cuestiones de orden higiénico y sanitario.

Y este tipo de actividades, que inciden inmediatamente sobre la vida del niño, y sobre la vida del vecindario que rodea la escuela, han ganado, en el nuevo plan, en jerarquía frente al tipo de actividades simplemente intelectualistas que han sido preocupación permanente en la escuela tradicional. (Castro, 1985, pág. 14)

Estas primeras acciones tienen el propósito de atender en parte la problemática del campo uruguayo devastado por las políticas nacionales e internacionales. Uno de los registros más importantes de la realidad política y educativa de esa época son las publicaciones de los Cuadernos de Marcha escritos por Julio Castro entre otros reconocidos pedagogos.

Los argumentos, que eran muchos, fueron también muy claros. La escuela rural debía realizarse, tomar contacto con el mundo de alrededor e influir, en la medida de lo posible, en el mejoramiento de la zona.

Otros, representando otra orientación-que por mucho tiempo fue también la oficial-partían de puntos de vista distintos. No hay dos sociedades, ni dos culturas. Y el hombre es el mismo en el campo que en la ciudad. La educación debe atender al hombre y ese hombre debe ser el mismo en todas partes. (Castro, 1985, pág. 11)

El propósito es apostar a una educación integral como se propone en el proyecto del Primer Núcleo Escolar, todos los habitantes como factor de cambio y desarrollo de toda una comunidad (Soler, 2009). Cada problema es abordado por

separado, con los niños y con la comunidad, distintas miradas pero todas apuntando a una misma solución para el crecimiento de todos. El maestro no como creador de una realidad mejor, sino como un vecino más que muestre, impulse a que el otro ansíe y busque con su esfuerzo. Las actividades y proyectos llevados adelante por el Núcleo Escolar logran aumentar la matrícula, disminución del analfabetismo, la atención de calidad recibida por niños, huertas cultivadas por los estudiantes para el sustento de los comedores escolares, publicaciones infantiles, mejoramiento de edificios escolares y excursiones. El trabajo con la comunidad es muy variado, desde agricultura, inmunización veterinaria donde las experiencias innovadoras se realizan en el predio escolar, salud, leyes de previsión social, educación para la mujer, hasta recreación y relaciones sociales. Se constituye una Sociedad Vecinal para el Fomento Rural de trabajo cooperativo autónomo, trabajo en promoción y atención a la salud, la creación del servicio Médico Vecinal. Los Núcleos Escolares aportaron insumos para la legislación social, registro civil y las comisiones escolares. Cada comunidad al lograr satisfacer sus intereses, necesidades, la conciencia colectiva genera nuevas iniciativas para continuar aprendiendo.

Tanto la propuesta de Escuelas granjas como los Núcleos Escolares establece un trabajo integral de los sujetos, con todos los de la comunidad. Abordar lo educativo, la salud, lo productivo, lo cultural, el trabajo en cooperativas, comisiones locales y departamentales, genera espacios de trabajo, aprendizaje y crecimiento en varias dimensiones de lo humano. Estos aspectos son puntos en común con la experiencia de la escuela N°79. La oferta educativa tiene un abordaje social, partiendo de la realidad y necesidad de los vecinos para proponer actividades educativas de interés a todos. El producto del trabajo recoge el aporte de todos los participantes, tiene implícita sus subjetividades, esto cultiva el sentido de pertenencia a esa comunidad.

En 2013 se da inicio a la reforma edilicia como se expone en Duarte et al. (2020) con apoyo económico de vecinos, empresas privadas y la intendencia de Tacuarembó. El año 2014 puede ser considerado el punto de inicio del proyecto institucional de Escuela Granja con la huerta orgánica donde las docentes participan de la Mesa de Desarrollo Rural dependiente del Ministerio de Ganadería de Agricultura y Pesca (MGAP). El cometido del MGAP es “contribuir al desarrollo permanente de los sectores agropecuario, agroindustrial y pesquero, promoviendo su inserción en los mercados externos tanto regionales como extrarregionales,

basado en el manejo y uso sostenible de los recursos naturales” (Cometidos | Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca ([www.gub.uy](http://www.gub.uy)))

De esta forma, (Duarte et al., 2020) consiguen mediante un Proyecto de Fortalecimiento Institucional para que técnicos de diferentes disciplinas capaciten a productores, vecinos y estudiantes. En 2014 comienza a funcionar la Escuela Granja donde se trabajan los contenidos curriculares desde la temática de ecología, suelo, reciclado. Realizan diversas actividades, de investigación, salidas, talleres de arte con docentes invitados. Todas estas actividades se replican de formas diversas en la comunidad propiciando la participación y espacios educativos. Además se conforma una comisión Pro UTU/ANEP para la gestión de mejoras en lo educativo para la zona. Paralelo a esto, se inicia con la huerta comunitaria. Por otra parte los participantes del proyecto escolar conforman una Cooperativa Ecológica Rincón Granjero con la finalidad de organización, producción y ejercicio ciudadano. Estas son algunas de las concreciones del proyecto institucional, tienen implícitas características antes mencionadas de propuestas pedagógicas anteriores de la educación pública uruguaya.

### **¿Cómo Trabajar?**

“Creo que el tema es luchar, es seguir, lo importante que es estudiar, [...], por más que estemos en el campo y que no tengamos todas las cosas hay que seguir [...]” (S3, 2023).

El punto de partida que propone Jesualdo Sosa, como lo plantea Carbajal (2008) es desde el interés del niño. Apuesta a una educación integral siendo el lenguaje, la expresión escrita y artística la base para el aprendizaje, crítico, liberador, significativo para el niño. “Su propósito educativo inicial había sido averiguar algunos aspectos de la expresión infantil y las causas de la despersonalización del individuo que la escuela realiza” (Carbajal, 2008, pág. 16). La investigación pedagógica de Jesualdo estaba enfocada en las diversas formas de la expresión de los niños, desde lo gestual, verbal, música, arte, todas formas posibles en las que un sujeto puede expresar lo que siente, piensa, relaciona o interpreta. Desarrollar estos aspectos desde la infancia apunta a que las personas logren ser críticas, reflexivas, generadoras de cambios en el entorno en que viven. Considera que estos son los pilares para el desarrollo social, donde el estudiante saca sus conclusiones de acuerdo a lo que conoce, le da significado de acuerdo a su realidad,

es libre. Entiende que el niño/a es niño/a, no corresponde tratarlo como adulto. Por otro lado, entiende que en el proceso de escolarización se colma de contenidos desprovistos de significados para el estudiante, lo que aporta conocimientos sin valor real para el educando. Las propuestas están enfocadas en el interés de lo que el maestro cree es necesario que los niños sepan, lo que deviene en el despojo de la personalización de los aprendizajes, lo que los hace funcionales al mundo del trabajo pero no en el desarrollo pleno del sujeto en su entorno. Propone una escuela transformadora, donde la educación libere a los sujetos, no modele, no repita lo que otros.

Duarte et al. (2020) dice que en 2015 inician los cursos de FPB agrario dependiente de DGETP en el local escolar. En 2016 se conforma una Comisión Pro-desarrollo al proyecto escolar por iniciativa de la comunidad. El trabajo de los niños en el Rincón Granjero es de estímulo para que los adultos se organicen para acompañarlos y así ampliar las posibilidades de trabajo y desarrollo. Esto es reflejo de las propuestas de Ferreiro y Soler adoptadas para ser incorporadas como modalidad de trabajo y participación.

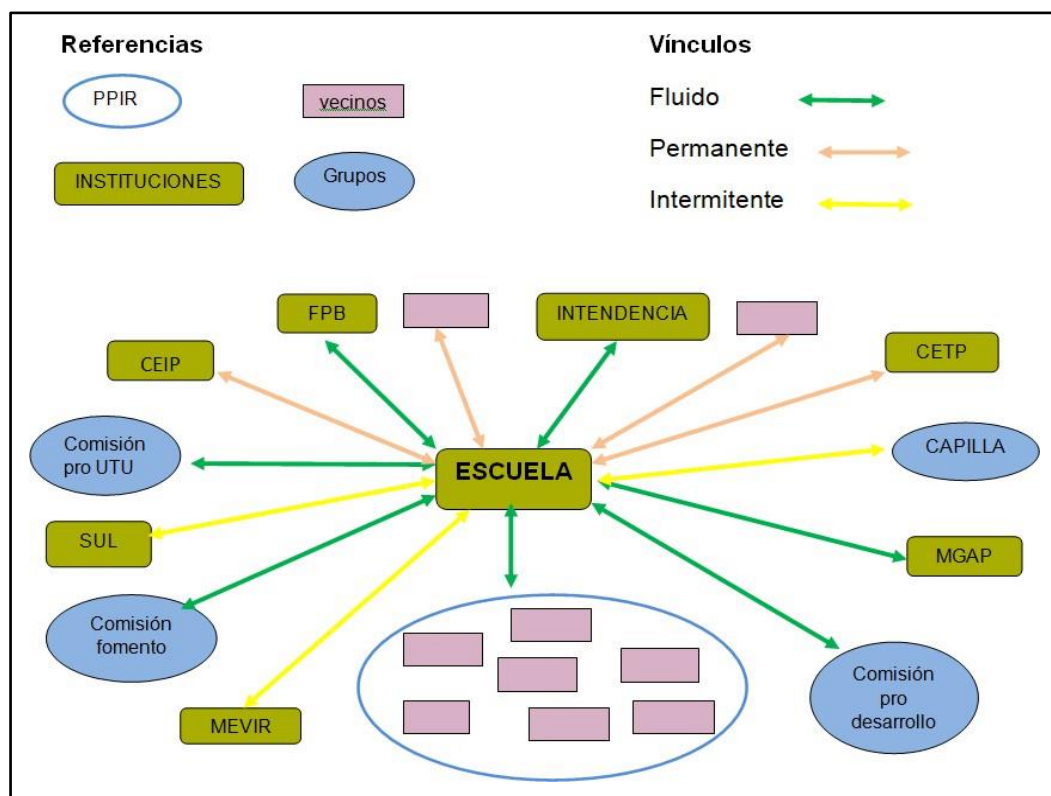
“El día 4 de octubre de 2016 se comenzó a recolectar la basura de las casa de Rincón de Pereira, se hará los martes y viernes” (Duarte et al., 2020, pág. 32). Esta actividad está a cargo de un vecino que fue elegido por la comisión pro-desarrollo, según se relata en Duarte et al. (2020), generando un ingreso económico a una familia de la zona. También está a cargo de esta comisión el pago de los servicios del recolector. Esta comisión trabaja para mejorar servicios en la zona: luz en policlínica, micro liceal; a su vez se dividen en grupos de trabajo de acuerdo a sus intereses. Al año siguiente, 2017, da inicio al funcionamiento del micro escolar gestionado y administrado por la comisión pro-desarrollo. Los productores presentan un proyecto al MGAP el cual no fue aprobado, por lo tanto continúan evaluando otra forma de acceder a estos créditos. Consiguen técnicos para que los capaciten en distintas áreas, entre las que se destaca la administrativa, ya que algunos proyectos no eran aprobados por no cumplir con todos los requisitos legales. Al año siguiente, 2018, Duarte et al. (2020) explica que la comunidad organizada participa en proyectos Proyecto Piloto de Inclusión Rural (PPIR) con fuerte apoyo a la Granja Escolar. Este mismo año egresan los estudiantes de FPB además de contar con alumbrado público en el pueblo.

Dentro de su oferta el MGAP cuenta con un (PPIR) el cual tiene como propósito “proporcionar al Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca herramientas para la implementación de políticas públicas para la reducción de la pobreza rural” (Rural Inclusion Pilot Project (PPIR) (ifad.org). A su vez éste depende del Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA). Esta es una “institución financiera internacional y un organismo especializado de las Naciones Unidas dedicado a erradicar la pobreza y el hambre en las zonas rurales de los países en desarrollo.” (El Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA) (ifad.org)).

En la figura dos se ven representadas las relaciones de la escuela con todos en la comunidad.

**Figura 2.**

*Cartografía. Relaciones entre actores del proyecto “Comunidad y escuela”*



Nota: Elaboración propia.

Según se registra en Duarte et al. (2020) se continúa en 2019 con renovación de proyectos, a los cuales se incorporan nuevos productores. Esta etapa está marcada por la autonomía y gestión colectiva. Además contratan talleres de arte para la comunidad con fondos de la comisión pro-desarrollo. Crean una Asociación Civil para acceder a más beneficios. Se logra financiar un libro que es escrito por los

propios niños donde plasman el proceso de trabajo de cinco años, siendo la fuente de información de la experiencia para este trabajo. Es visualiza la concreción de un número importante de actividades y proyectos a corto plazo, todos ellos dentro de un proceso de actividades, lo que advierte un importante trabajo de planificación y reflexión por parte de los involucrados. Las valoraciones de los resultados por parte de los participantes se dejan ver ante las nuevas iniciativas y propuestas diversas.

### **Educación y Educación Social**

“No existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella” (Freire, 2013b, pág. 27).

El ser humano es social por naturaleza, es con otros, se humaniza con otros, en situaciones en común con otros, juntos construyen y se construyen, transformando su entorno, y así el mundo. En tanto la educación, inherente al ser humano que vive en sociedad, éste no existe sin otros seres humanos, la educación es construcción, en comunidad.

La vida en sociedad se desarrolla participando de las actividades que se realizan en los espacios comunes a todos, y cada uno traslada a sus entornos más íntimos. Participar (Freire, 2014), es ser parte de alguna forma, incluso en silencio, desde esa escucha atenta, mirada silenciosa, el sujeto observa, procesa en su interior, se toma su tiempo para opinar, para hacer. Cada individuo tiene un tiempo distinto para incorporar la información nueva a los saberes que trae consigo, el silencio activo es tan importante como las opiniones o acciones, que a su tiempo se dan a conocer. “[...] lenguaje como camino de invención de la ciudadanía” (Freire, 2014, pág. 59). El lenguaje como construcción humana, el lenguaje para comunicar, para crear con otros, y así ser habitantes críticos, reflexivos, responsables de sus decisiones y acciones.

[...] insiste en el rigor del uso del lenguaje, por eso reafirma que el tema de los contenidos, no puede ser ajeno al de los objetivos que se persiguen, ni mucho menos al de cómo se trabajan esos contenidos.

El acto de educar y de educarse sigue siendo en estricto sentido de un acto político [...] y no sólo pedagógico. (Carlos Núñez en, Freire, 2014, pág. 17)

De las palabras de este escritor se desprende que educar y educarse es una postura, una decisión. El lenguaje como eje de la acción educativa, el vocabulario empleado, especialmente por los educadores, expresar, mostrar, proponer en palabras que sean comunes a todos, desde el lugar de los educandos. El punto de partida es desde los saberes de los sujetos de la educación, su realidad, sus expectativas, sus intereses, sus problemas, el educador debe realizar una lectura del mundo de los grupos con quienes trabaja. Esto le otorga una visión desde el interior del colectivo de los destinatarios de su trabajo, con esta forma de ver y entender la realidad modera la acción educativa. Contenidos, objetivos y metodologías desplegadas deben estar alineados, mediadas por el lenguaje. Ser cuidadoso en lo que se dice, incluso lo que no se dice, en lo que se hace y la forma de hacer. Desde este rol contemplar la pluralidad de singularidades, particularidades, género, hacer espacio para todas y cada una de las realidades y formas de ver, ser y sentir.

[...] conocer no es el acto, a través del cual un sujeto transformado en objeto, recibe, dócil y pasivamente, los contenidos que otro le da o le impone. El conocimiento, por el contrario, exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante, implica invención y reinención. (Freire, 2013a, pág. 10)

El educador habilita a los educandos a participar, a proponer, a expresarse, sentir que tienen voz, ser conscientes que su palabra es escuchada. Construir con otros, abre espacios impensados, sorprende, ofrece nuevos horizontes, esperanza para continuar recorriendo, proyectando, indagando. La actitud de respeto del educador por los saberes e historias de cada uno, valorando lo que traen desde sus familias, los educadores naturales de cada sujeto, promueve una educación enmarcada en la libertad.

[...] en el proceso de aprendizaje, sólo aprende verdaderamente, aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido aprehendiendo, a las situaciones existenciales correctas. Por el contrario, aquel que es “llenado”, por otro, de contenidos cuya inteligencia no percibe, de contenidos que contradicen su propia forma de ser en su mundo, sin que sea desafiado, no aprende. (Freire, 2013a, pág. 11)

Freire plantea que las propuestas por parte de las distintas instituciones que trabajan en variados territorios sumándose a las de la escuela, para brindar posibilidades de crecimiento debiera ser desde el compartir. Ofrecer saberes que realmente interesen a los destinatarios, adecuados a su cotidianidad, que le permitan crear en su realidad. Si se ofrece desde un saber superior, dar lo que el otro no tiene, imponiendo los contenidos estamos ante lo que Freire (2013a) denomina invasión cultural. Por su parte, Martinis (2006) propone que el lugar que se hace para recibir al sujeto de la educación es hospitalario, atendiendo el cuidado del otro. Desde la intencionalidad del educador, que ofrece cultura, exigiendo de alguna manera que ese otro se haga cargo, se apropie de lo que le corresponde por derecho.

[...] el conocimiento no se extiende del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en la relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones. [...]

Esto demanda un esfuerzo, no de extensión, sino de concientización, que, bien realizado, permite a los individuos apropiarse, críticamente, de la posición que ocupan, con los demás, en el mundo. (Freire, 2013a, pág. 39)

El trabajo de instituciones, principalmente en zonas rurales, que promuevan nuevas formas de producir, de trabajar, derecho laboral, pueden modernizar las



formas de producción pero no generan el desarrollo de la comunidad, “[...] si bien todo desarrollo es modernización, no toda modernización es desarrollo” (Freire, 2013a, pág. 65). La modernización es la implementación de nuevas tecnologías que no representan el sentir y las formas de hacer de los pobladores. En tanto, el desarrollo existe cuando la comunidad se apropia de los nuevos saberes, son incorporados naturalmente en sus formas de trabajo para generar mejores maneras de vivir, producir y gestar nuevas oportunidades.

Proponer actividades desde el lugar de los sujetos, desde su realidad, abre posibilidades de diálogo, de comprender lo que cada uno expresa. “La comunicación implica una reciprocidad, que no puede romperse. [...] Comunicar es comunicarse en torno a un significado signifiante. De esta forma, en la comunicación, no hay sujetos pasivos” (Freire, 2013a, pág. 75). Comprender lo que se dice, integrarlo a lo ya se sabe, pensar desde ese lugar nuevas formas de hacer juntos. “El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo “pronuncian”, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (Freire, 2013a, pág. 46). Estas prácticas educativas generan desarrollo, personales y comunitarios, nuevas formas de ver el mundo, potenciar habilidades y descubrir otras.

El sujeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un “pienso”, sino un “pensamos”. Es el “pensamos” que establece el “pienso”, y no al contrario. (Freire, 2013a, pág. 74)

Pensar juntos, mediado por el diálogo, se problematiza, se fortalece el sentido de pertenencia, cada individuo y la comunidad se reconoce en cada momento. Todos y cada uno son agentes de cambio, educadores y educandos, crecen, construyen, reflexionan juntos.

La educación es un término amplio, abarca todas las dimensiones de la vida de un sujeto, en tanto la educación social se enfoca en aspectos del desarrollo humano, en el vínculo con el otro. Es posible definir la educación social como:

[...] un derecho de la ciudadanía, que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico articulada en torno a acciones de transmisión (de contenidos conceptuales, habilidades técnicas y formas de trato social) y mediación (con la cultura, el entorno social y los demás sujetos), que un agente de la educación (educador social) realiza con individuos o grupos (sujetos de la educación) en un marco institucional sancionado para tal fin y que son generadoras de nuevas plataformas culturales y sociales. (García, 2003, pág. 76)

La educación social transmite saberes conceptuales, formas de hacer y habilidades sociales que amplíen los espacios de circulación de los sujetos. Muestra, propone, pone en juego elementos que interpelan al sujeto de la educación, que lo desafíen para adquirir nuevos saberes, nuevos bienes culturales.

García (2003) expresa que las acciones desde la educación social promueve la socialización, tanto al acceso de las redes sociales como a la circulación por diferentes espacios culturales, sociales y públicos. En consecuencia de esto, los sujetos ven ampliado sus horizontes culturales, laborales, educativos y sociales. De igual modo la Asociación de Educadores Sociales de Uruguay (ADESU) define la educación social como “un conjunto de prácticas profesionales de carácter pedagógico cuya finalidad es la promoción social y cultural de todos y cada uno de los sujetos” (ADESU, 2010, pág. 3) para promover la integración y participación comunitaria en las distintas dimensiones de la vida humana.

Desde la Educación Social, la formación de profesionales de la educación, educadores sociales, le habilita a desempeñarse en las acciones educativas en aspectos generales y específicos. ADESU (2010) explicita tres competencias comunes a todo educador. Las operacionales donde despliega acciones de comunicación, análisis y de organización. Las interpersonales donde pone en juego el trabajo en equipo y la relación con el sujeto de la educación atendiendo la diversidad de la población con que trabaja al igual que el contexto en donde se despliega la acción educativa. La tercera de las competencias, es la hermenéutica donde el educador pone en juego su creatividad, investiga y propone.

Las competencias específicas que propone ADESU referenciando a autores reconocidos en el campo de la educación son:

La transmisión de contenidos, habilidades y formas diversas de trato y relación social.

La mediación educativa para producir encuentros de los sujetos con el patrimonio cultural, otros sujetos y entornos sociales diversos. [...]

La generación de escenarios educativos, generación y sostenimiento del encuadre y los procesos educativos: tiempo, espacio y propuesta educativa. (ADESU, 2010, pág. 9)

Desde la educación social se ponen en juego tanto las competencias generales como las específicas, desplegando “un trabajo en red más allá de la coordinación entre profesionales, o entre servicios, o entre administraciones. Sino que el planteamiento es un requerimiento al trabajo en equipo desde una perspectiva interdisciplinar” (Moyano, 2010, pág. 215)

Para que el trabajo en red cumpla su finalidad de acuerdo a Moyano (2010) debe existir un conocimiento de construcción colectiva, donde la situación a resolver genere vacíos de saber en el grupo. Por otra parte, la erudición disciplinar aporta en el diseño del proyecto de trabajo para alcanzar los objetivos planteados por el colectivo. Para esto se requiere del coordinador quien procura sostener a los participantes enfocados en su meta. Los actores que confluyen en esa tarea en red contribuyen desde distintas disciplinas. Para que el trabajo interdisciplinar aporte al plan de la acción educativa y a la construcción de todos y cada uno de los integrantes, se requiere un abordaje global de la situación. Así cada disciplina reconoce su potencialidad y sus limitaciones identificando cuál es su aporte desde su especificidad para contribuir a resolver la situación que los desafía. Esta tarea se logra con trabajo en equipo, donde los puntos de encuentro entre las disciplinas, enmarcados por los criterios de construcción en común, aportan a un todo, manteniendo lo específico de su disciplina pero sin confundirse con las demás.

Toda la acción educativa se lleva adelante desde una concepción de modelo educativo. Núñez (2010) propone dos paradigmas desde donde es posible llevar adelante el propósito educativo. Uno de ellos es el modelo neohigienista de control

poblacional [...]. El sujeto es individualizado para volverlo anónimo, [...]. El profesional deviene un mero operador de las intervenciones” (Núñez, 2010, pág. 286). Por otro lado, “el modelo (crítico) de la educación social: la apuesta es la acción educativa entendida como plataformas culturales, [...] de habitación y pertenencia. Al sujeto de la educación concierne la responsabilidad de trabajar para apropiarse de los patrimonios culturales [...]” (Núñez, 2010, pág. 286).

Es acertado decir que ambos modelos educativos conviven en las instituciones, de acuerdo a los tiempos o la realidad de momento se visualiza más uno que el otro. La escuela no es la excepción, como se ha mencionado en un apartado anterior, esta institución educativa se ha creado para unificar las normas sociales, y así procurar ámbitos de convivencia cordiales. Además de ser unas de las instituciones que a través de su matrícula puede acceder a mucha información de los educandos. De todos modos, es posible enfocar la tarea educativa desde un perfil crítico, habilitando espacios para que el sujeto de la educación proponga desde su interés, desde su realidad para acceder a los contenidos culturales. Desde esta postura se le ofrece al otro un lugar, se le entrega la responsabilidad de educarse, aceptando las propuestas que le permitan desarrollar su potencial, habilidades y explorar nuevos recorridos.

El desafío de la educación es ofrecer a los sujetos propuestas que acuerden con sus intereses, mostrar particularidades de su entorno que se vinculen con situaciones problemáticas para su vida. Diseñar acciones educativas con el sujeto de la educación, donde se sienta partícipe y actor principal de su proceso de aprendizaje, son características del modelo educativo crítico. Berrutti (2009) agrega que generar escenarios educativos, dando espacio a que la experiencia de cada sujeto, sus vivencias lo incentiven a seguir en búsqueda de nuevos saberes, dando lugar a la reflexión individual y colectiva para continuar.

Algunos autores, entre ellos García Molina (2003, pág. 108) propone que el modelo educativo está conformado por cinco elementos primordiales, ellos son: el marco institucional, el sujeto y el agente de la educación, los contenidos y las metodologías empleadas en la acción educativa. Estos cinco componentes básicos están interrelacionados, de existir modificación en uno de ellos se ven alterados los demás componentes.

De acuerdo a la definición de modelo educativo que ofrece este autor, es

posible identificar cinco elementos que lo componen. A su vez si alguno de ellos se ve modificado, es muy posible que esto afecte a los demás, por lo que las formas de hacer, vincularse y en tanto los resultados serán diferentes. A continuación se expresa en pocas palabras que se entiende y cómo se relacionan cada uno de estos cinco elementos.

El marco institucional está constituido por lo edilicio, las normativas que rigen la institución, los encargos para los cuales ha sido creada, las relaciones que se desarrollan dentro de ella y con otros espacios. Incluye los vínculos interpersonales que suceden en su interior, relaciones de poder, alianzas, apropiación de los espacios y recursos disponibles para fortalecer los procesos de aprendizaje. Además la identidad con la misma por parte de quienes circulan en ella, la historia y cultura institucional en lo general y lo particular. Es decir, el recorrido histórico de la institución escuela, y el de este local escolar, son discursos que se entrelazan. Todo lo que se dice, lo que no se dice, lo que hace y lo que no se hace, todos estos aspectos componen el marco institucional. La institución se conforma por diversos elementos, muchos de ellos intangibles, lo que complejiza aún más su lectura para establecer un plan de acción acorde al rol que se ocupe. Las variantes de estos puntos antes mencionados hacen un marco institucional diferente, que condiciona de alguna forma el producto de la acción educativa.

El sujeto de la educación es definido desde la educación social como:

[...] aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse [...] a la vida social normalizada. Es decir, la categoría sujeto de la educación es un lugar que la sociedad oferta [...]. El sujeto humano ha de querer (de alguna manera) ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y para su incorporación a la vida social. (Núñez, 1999, pág. 46)

Esto implica que no es suficiente que el sujeto humano asista a la institución, en este caso educativa, para ser sujeto de la educación, es necesario que decida ocupar ese lugar para acceder los contenidos culturales que se le ofrecen. Es una decisión, es ocupar un lugar que le corresponde por derecho. El sujeto al aceptar la invitación al encuentro con el saber se convierte de sujeto de derecho en sujeto de

la educación.

El agente de la educación es “[...] un mediador entre el sujeto de la educación y la sociedad en la que ambos habitan. Es un transmisor de sus contenidos y formas culturales en tanto esa misma sociedad demanda que ese trabajo se lleve a cabo” (García, 2003, pág. 120). El rol que ocupa el educador es relevante, pero no es el centro en el vínculo educativo. La interacción entre agente y sujeto, mediados por los contenidos, las acciones que desarrolle, maneras de plantear las propuestas hacen la diferencia. Es su responsabilidad entregar el legado cultural a las nuevas generaciones, ofrecer a todos, atendiendo las particularidades y singularidades en relación a la realidad de cada persona.

Los contenidos, como se presentó anteriormente, median entre el sujeto de la educación y el agente, sin ellos no hay vínculo educativo, así se define:

Es por ello por lo que defendemos que la existencia de dichos contenidos constituye el lugar de encuentro que otorga significación a las figuras del agente y sujeto de la educación. Sin contenidos culturales a transmitir no hay posibilidad de relación educativa. (García, 2003, pág. 127)

En tanto la selección de contenidos realizados por el agente es importante, atendiendo los intereses del sujeto de la educación ya que la propuesta debe apostar a captar su interés y así generar una demanda.

La metodología empleada por el agente de la educación para ofrecer los contenidos seleccionados tiene tres enfoques:

Desde el punto de vista del saber, un método sería un proceso específico de organización de conocimiento. Desde el punto de vista de quien tiene que aprender el método es vivido como una estrategia de decisión en función de lo que consigue aprender del otro y de los recursos disponibles. Por último, desde el punto de vista del que educa, remite a un conjunto de dispositivos e instrumentos puestos al servicio de situaciones de aprendizaje. (García, 2003, pág. 140)

Las diferentes formas de mostrar, los recursos a usar, las dinámicas a emplear, hacen que el educador desde su formación profesional tenga la posibilidad

de ofrecer una diversidad de propuestas con matices adecuadas a cada uno de los destinatarios. Para que la estrategia metodológica a desplegar sea eficaz con la población a trabajar, se requiere de una planificación que contemple diversos aspectos. Entre ellos, la realidad de los sujetos, sus intereses, tener en cuenta los objetivos y el propósito institucional, los recursos con los que se cuenta, las posibles alianzas con otras instituciones o colectivos para diseñar un plan que invite a iniciar un recorrido que tiene mucho de inesperado.

### **Construyendo Comunidad, Desde una Mirada Educativa Social**

“La comunidad es libre, [...] siempre se sintieron libres de elegir que lo que quisieron, [...], lo que se pedía y se solicitaba, nunca fue impuesto nada” (S1, 2023).

La concreción del proyecto de granja por parte de la escuela N°79 de Rincón de Pereira fue producto de un sin número de aciertos y errores, sueños y frustraciones, pero también de muchos aprendizajes. Este apartado se dedica a desentrañar las similitudes y diferencias en relación a algunos aspectos de las experiencias y programas conocidos de la educación rural de este país con la escuela granja de Rincón de Pereira en clave de los elementos del modelo educativo. A su vez, es de interés recoger la palabra de los actores de esta experiencia para valorar sus alcances, los aprendizajes, el desarrollo en la dimensión personal, familiar y comunitaria. Los entrevistados en octubre de 2023, son los destinatarios de la propuesta (S1-4) estudiantes adultos, vecinos y madres, algunos en más de un rol. Los agentes (A1-4) se encuentra quien ocupaba el cargo (A1) desde el Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico de Escuelas Rurales (CAPDER) de ANEP en el departamento de Tacuarembó. La finalidad de su rol es acompañar al maestro en los proyectos escolares y en su profesionalización apostando a la formación permanente ([www.dgeip.edu.uy](http://www.dgeip.edu.uy)). Por otro lado la maestra (A4) que acompaña a la directora durante todo el proceso de la experiencia. Una representante (A2) de PPIR quien trabajó en la segunda etapa del proyecto con el diseño de proyectos productivos, además la representante (A3) de la mesa de desarrollo departamental por el MGAP (ver en anexos acceso a entrevistas)

## **Institucionalidad y Educación**

La escuela uruguaya consta de un marco institucional constituido por planes, programas, proyecto y circulares que establecen lineamientos claros para el trabajo docente en los centros escolares. Como se ha expresado en un apartado anterior, el maestro regula su tarea con normativa que explicita diversos aspectos a considerar para el desarrollo de sus propuestas áulicas, además de determinar con los recursos humanos y materiales con que se cuenta en un centro educativo. Tanto en “La Mina”, “Núcleos Escolares” y las misiones sociopedagógicas estaban debidamente respaldadas por la normativa vigente al igual que la experiencia de Rincón de Pereira. Las tres primeras propuestas antes mencionadas, dejaron aportes pedagógicos relevantes a la educación nacional. Todas ellas fueron evaluadas en cada etapa, donde se le incorporan modificaciones que dieron como resultados que sus gestores resuelvan abandonar ya que los principios fundamentales estaban difusos. De igual forma, los aportes de Jesualdo Sosa ofrecen elementos interesantes pero su propuesta no fue debidamente avalada por las máximas autoridades de la educación. Por otro lado la mesa de desarrollo departamental y PPIR, ambos bajo la órbita del MGAP cuentan con un marco normativo fuerte que delimitan claramente su alcance de acción, lo mismo ocurre con la intendencia de Tacuarembó que trabajó y aún continúa haciéndolo muy de cerca con el proyecto escolar.

Es posible advertir que ante un marco normativo fuerte y estructurado de varias instituciones, resulta complejo que se concreten acciones novedosas y de vital importancia para la comunidad. Para la escuela N°79 fue posible alcanzar las metas marcadas desafiando todo tipo de obstáculos. Trayendo los relatos de las personas entrevistadas A3 (2023):

[...] la directora cuando llegó ahí y tuvo que ir a dar clases, era un galpón, porque a la vez la escuela estaba tomada por las abejas, o sea, era una especie de casa semi abandonada, despintada, no tenía una planta, no tenía nada.

A1 y A4 (2023) también hacen referencia a la precariedad de la infraestructura escolar. Lo edilicio es competencia de la institución, por lo tanto a ANEP, quien otorga la habilitación para la reforma, pero en este caso como en



muchos otros, la comunidad se hizo cargo buscando recursos económicos para solventar los gastos para dejar la escuela en condiciones de funcionamiento.

Referente a esto A1 (2023) expresa:

[...] y bueno le fue dando la impronta, lo que reconozco, en la directora que tiene un gran tazon para insistir, para llamar, para coordinar. Consiguió los materiales, consiguió que el ejército fuera a trabajar, consiguió que Primaria le autorizara porque viste que hay cuestiones administrativas de que si van a cambiar una puerta, una ventana tiene que estar toda la cuestión administrativa del arquitecto.

Las instituciones que trabajaron para hacer posible cada objetivo propuesto por la escuela N°79 encontraron espacios para construir, hicieron una lectura clara de las relaciones de poder, las alianzas y la cultura comunitaria. Encontraron la forma de llegar, de construir en todas las dimensiones sin transgredir los límites normativos establecidos. A1 (2023) comenta algunos desafíos que refieren a lo institucional: “tuvo el tema de DICOSE porque había cuestiones administrativas que primaria no tiene, no lo tenía administrativamente,[...], conseguir el número de DICOSE fue todo un problema, y después la marca”. Acceder a ellos es requisito habilitante para la producción ganadera, venta y compra de animales e insumos agrícolas teniendo en cuenta que el proyecto es de producción agraria. A3 (2023) menciona otro de los obstáculos: “no era una comunidad fácil”, “era una comunidad más bien difícil. Creo que se fue dando un cambio, quizás por eso de que es una zona súper aislada, una zona con muchos problemas”. Por su lado A4 (2023) aporta que era:

[...] una comunidad totalmente cerrada a todo lo que se propusiera. Teníamos personas que cuando se las llamaba ellas concurrían el primer día, después ya era muy difícil volver a traerlas, veíamos que lo geográfico condicionaba, lo humano, lo social. Ellos se sentían en el rincón, Rincón de Pereira y en el rincón estaban esperando.

Los destinatarios de la propuesta, si bien no son componentes del marco institucional, sí son un actor fundamental, interaccionan, afectan las relaciones en la institución, y en consecuencia el recorrido de las acciones educativas. Esto es relevante si se entiende que lo escolar va más allá del límite de lo edilicio. Teniendo en cuenta la modalidad de trabajo en esta experiencia, la concepción de escuela remite a la de Agustín Ferreiro, donde se deja explícito el radio de acción y donde todos los habitantes son posibles educandos, la escuela transformadora del medio. Además adhiere a la idea de centro cultural y social como lo propone el maestro Soler.

El marco institucional escolar condiciona la acción educativa, pero no la determina. En el proyecto de la escuela N°79 han trabajado durante algunos años instituciones con acción en diversas áreas, también ellas con limitantes normativas, pero no ha sido impedimento para proponer y alcanzar metas complejas.

### **Agentes de Cambio: Agentes y Sujetos de Educación**

Tanto el agente como el sujeto de la educación, actores fundamentales en la acción educativa, en la experiencia de la escuela de Rincón de Pereira transitaron un proceso, de encuentros y desencuentros. De eso se trata, los agentes educativos tienen la responsabilidad de acceder a ese otro, a descubrir qué le interesa, qué necesita pero desde el lugar del otro. Diseñar las posibles líneas de trabajo para que ese otro descubra por sí mismo sus propias necesidades en base a situaciones que realmente le implique encontrar una solución. Lo transitado por esta comunidad tuvo altos y bajos, así lo expresa A4 (2023): “Aprendimos que teníamos que escuchar en lugar de imponer lo que creíamos que necesitaban”. Las maestras descubrieron que en su afán de ofrecer lo que realmente necesitaban, sin tener en cuenta su formas de ver, sentir y pensar obtenían el resultado inverso, rechazo. A2 (2023) dice que la función del agente educativo, docente o técnico es:

[...] acompañar a la comunidad para que ellos mismos puedan expresar sus necesidades y demandas. Uno como técnico, obviamente que ve un poco más allá y no el árbol, ve el monte, pero bueno, sabemos que para llegar de ese árbol al monte es todo un proceso de la gente, no se puede estar interviniendo constantemente, sino tiene que ir acompañando para así

alcanzar la apropiación, sino con el tiempo van cayendo las cosas, no se sustentan.

La técnica de plan PPIR (A2, 2023) cuenta lo que encontró al llegar, y el proceso de trabajo:

[...] la gente arisca, que no tenía un pensamiento a futuro, que quiero hacer con esta tierra, que quiero producir. [...]. Contar que quiero para mi vida en sí, para mi familia, no tenían esa percepción a futuro, iban día a día con lo que tenían, esa gente fue aprendiendo y fue aportando desde su rol y se fue abriendo y, permitiéndose también errar, equivocarse, aprender, enseñar a otros que a veces dicen no, que voy a enseñarles yo otra persona, no, cada uno podía aprender y enseñar, y bueno, eso fue lo que hicimos entre todos, más allá de lo técnico, lo profesional también fue generando eso.

En las palabras de esta participante deja claro que lo educativo no es cosa de uno, es de varios, de ida vuelta, de errores y logros, de crecimiento en comunidad. El agente de la educación realiza un diagnóstico de la realidad de los sujetos, requiere generar espacios para que el otro pueda expresar lo que realmente quiere. Necesita abrir espacios de diálogo para encontrar el camino para transmitir esos contenidos culturales que los sujetos tienen derecho a acceder. La dificultad que han encontrado los docentes y técnicos para llevar adelante la acción educativa es una constante. Otra entrevistada A3 (2023) dice:

[...] la modalidad en esa experiencia concreta nuestra fue bastante diferente. Yo siempre pienso que las personas somos, lo que somos, por lo que de dónde venimos, [...] que uno no puede borrar su pasado. Entonces yo llegué a este cargo, que era un cargo de gestión territorial desde una institución bastante formal, [...] que tenía una estructura bastante rígida, pero yo venía de 18 años de trabajo en la Universidad, en proyectos de extensión, en vínculo con los productores, entonces tenía una dinámica de trabajo y una

metodología de vínculo con las comunidades que la terminé como impregnando, en el equipo y nuestro equipo territorial fue bastante diferente. Si uno mira las dinámicas de trabajo de otros equipos territoriales, nosotros hicimos cosas en algún sentido diferentes y tuvimos una vinculación con las comunidades, que no es la que habitualmente se imaginaría de un técnico de gestión territorial [...]. Teníamos una relación de mucha horizontalidad. Y bueno, hicimos cosas innovadoras porque en realidad ese diseño de trabajo con la Mesa, hicimos un montón de cambios que realmente fomentaron esto, apuntaron y lo lograron. Me parece que llegar a que la gente participara, [...] llegamos a lo que la gente precisaba y tratar de adecuar lo más posible los llamados que son bastante rígidos a las necesidades de las distintas poblaciones.

En este punto se encuentra la flexibilidad del agente de la educación, recurriendo a formas de trabajo de otros formatos, incluso salir un poco de lo establecido por las normas de institucionales que lo rigen, para cumplir con su propósito. Además deja claro que cada persona es la trayectoria de su vida, sus experiencias, sus aprendizajes, sus miedos, todo se pone en juego. Además habla de la experiencia de su trabajo anterior, de extensión de la Universidad, refiere a las modalidades que vienen de las conocidas misiones pedagógicas del maestro Julio Castro, si bien han tenido variantes conservan su esencia, donde era conformada por varias disciplinas para trabajar de forma integrada con una población determinada. El objetivo era atender sus necesidades sin descuidar su realidad y sus tiempos. A esta línea de pensamiento y de trabajo A2 (2023) expresa:

[...] desde el lado educativo lo del rol de las maestras fue fundamental, nosotros fuimos a aportar, a sumarnos a un proyecto que ya venía formado por la forma de ser de las maestras, por su trayectoria de vida, por la forma

de generar comunidad, abiertas a toda la gente para que participara, que se involucra en los procesos.

El referente de ANEP en trabajo rural (A1, 2023) comenta:

[...] la directora le dió otra impronta también, de vincularse con la comunidad, porque también, lo que percibí era que no solo trabaja con el niño, modificar, mejorar la calidad del edificio y el entorno de los niños, sino también la otra pata era la comunidad.

Además hace una apreciación sobre la referente de la escuela (A4, 2023) N°79: “era una directora líder en la comunidad, referente no solo en la comunidad de Rincón de Pereira, sino allí en Caraguatá”. La opinión de los sujetos de la educación coincide con lo expresado anteriormente, S2 (2023) dice: “La maestra era la que programaba a pedido de la gente”. “Sí que eran todos participativos, todos opinaban en lo que se iba a hacer”.

Haciendo una mirada general de las apreciaciones de los entrevistados se encuentra que el agente de la educación está como mediador, articulador, como profesional de la educación, impulsor de cambios. En tanto los sujetos de la educación como protagonistas en lo comunitario y lo particular.

La experiencia de Rincón de Pereira recoge insumos pedagógicos de las propuestas educativas de los cuatro pedagogos nacionales seleccionados para este trabajo. El agente como mediador entre el sujeto y el saber desde la propuesta de Jesualdo, genera instancias para que el estudiante experimente, cada uno desde su lugar, con sus habilidades, capacidades, saberes y experiencias de vida, procesa lo experimentado para así incorporar nuevos saberes. El docente propicia el escenario para que ese encuentro con el conocimiento acontezca siempre atendiendo la realidad e interés de los sujetos. Desde la propuesta de Ferreiro, el docente es articulador, con los saberes, con otros. Prepara el escenario para que en el encuentro entre sujetos, mediante el diálogo, el intercambio de ideas, surge la inquietud de acceder a nuevos conocimientos. El docente como profesional de la educación de acuerdo a lineamientos de Castro posee las competencias para coordinar acciones con otras instituciones en beneficio de sus estudiantes y su

comunidad. Desde la mirada del maestro Soler el docente es agente impulsor de cambios, en cada una de las personas y en la comunidad toda. Su formación le permite identificar los recursos disponibles además de continuar la búsqueda de nuevas opciones que beneficien a todos los destinatarios.

Los cuatro pedagogos nacionales seleccionados para abordar esta monografía adhieren a un sujeto de la educación protagonista de su propio aprendizaje. Capaz de analizar, elegir, decidir el camino que como sujeto desea recorrer. En tanto a la comunidad, para que como colectivo tomen acciones que los involucra a todos, el agente educativo genera instancias para que paulatinamente las decisiones comunitarias sean lo habitual.

Del relato de la experiencia de la escuela N°79 y de las entrevistas realizadas se entiende que el proceso para alcanzar un proyecto en permanente crecimiento, parte de varios inconvenientes. La capacidad de análisis y de reflexión del equipo docente de sus prácticas educativas los llevó a buscar otras formas de hacer, otras ideas para lograr su objetivo. Identificar la necesidades de los estudiantes y de la zona, generar instancias de encuentros con propuestas atractivas enfocadas en sus intereses, para luego en la siguiente etapa proponiendo actividades que se acercaran poco a poco al propósito inicial. En todo momento, el diálogo, la comunicación como herramienta fundamental de acuerdos para el cambio. Mientras transcurre cada instancia se ofrecen contenidos, saberes, que se comparten, este proceso fermental deviene en que todos se sienten seguros para hablar, para expresarse. Por otra parte, desde la escuela se gestionan muchos servicios que desde hace años aspiraban, y ahora tienen acceso. Esto abre la puerta a la confianza hacia el equipo docente, dejando ver que sus propuestas pueden ser posibles, habilitando el diálogo. La escucha es un pilar fundamental en la construcción del vínculo educativo, ya sea entre pares, docente y estudiante, y entre todos dentro de la comunidad.

El proyecto de Escuela Granja, que no solo implicaba granja en la escuela, era mucho más, que cada familia tuviese alguna producción de granjera en su hogar, como una fuente de ingresos económicos, sino que también para mejorar la alimentación. Por fuera de este propósito específico surgen otras necesidades, pero a partir de él, el interés de continuar estudiando, aprender otras cosas. Alcanzar

estos resultados es por medio de mucho trabajo en equipo, compromiso, responsabilidad, diálogo y escucha respetuosa de todos, desde la horizontalidad. S4 (2023) dice: “era una persona igual que nosotros”. El docente no pierde su autoridad pedagógica al posicionarse de igual con el otro, mirar desde lo humano para comprender y así lograr acciones precisas que aporten al proceso educativo.

Estas ideas remiten al ideario freiriano, el lenguaje en todas sus formas como herramienta de comunicación de los humanos. Comunicar implica hablar la misma lengua, los mismos términos, entender exactamente qué dice el otro y desde qué lugar. La horizontalidad es la clave, permite ver de forma clara los reales intereses y problemáticas de los sujetos y además los habilita a decidir su recorridos, que quieren para su desarrollo personal y comunitario. El término empleado de desarrollo no es casual, es consciente. Cuando la propuesta involucra los sentires y pareceres de todos, sus necesidades y expectativas, sus sueños en relación a su realidad, el producto de ella, en este caso además de modernización, es desarrollo. Todo lo que la propuesta trajo a la comunidad, desde sus objetivos iniciales hasta otras cuestiones, son resultado del trabajo consciente, responsable y el compromiso de todos. La luz eléctrica, ADSL, la digitalización, técnicas nuevas para producir y gestionar las empresas familiares, son recursos, aprendizajes que la comunidad se apropia de ellos. Esto potencia a nuevas iniciativas para continuar gestionando nuevos elementos para la vida humana en el medio rural. Es posible aseverar que tanto el agente como los sujetos de la educación en esta experiencia educativa en concreto son agentes de cambio de acuerdo a los postulados freirianos.

### **El Saber se Construye, es de Todos**

Cuando la premisa para la acción educativa es la comunicación, es en este espacio, mediante esta herramienta propia de los seres humanos, fermentan muchos proyectos, sueños. Es el espacio donde se construye, aunque sea en palabras lo que necesita, lo que quiere, lo que anhela. Se ve de alguna forma en algo concreto, que se comparte con otros, que también tienen otras ideas. El clima de escucha silenciosa, como dice Freire (2014), es importante, sentirse escuchado es vital, para los pobladores de Rincón de Pereira olvidados por todos, allá en el rincón, mucho más aún. A4 (2023) dice: “estábamos dispuestas a escucharlos y aprendieron a reunirse. Y eso fue todo en la escuela, empezando por los chiquilines,

armando asambleas, debatiendo y en asambleas diciendo qué es lo que pensaban sin miedo a ser censurados”.

Estos espacios de trabajo, donde el diálogo y la escucha son lo fundamental, mientras se resuelven cuestiones propias de la problemática escolar y comunitaria. En este sentido, los contenidos han sido abordados desde el interés de los niños, desde su realidad, de problemas concretos a resolver y aplicar en las actividades que desarrollan en la escuela. El trabajo con los niños y adultos se realiza no sólo en el aula, sino que también en la acción misma de las tareas que requiere una granja. Teniendo en cuenta que en la escuela las tareas se comparten o se asignan adecuadas a cada estudiante. Mientras los estudiantes de FPB realizaban actividades prácticas que implican más fuerza o destreza S3 (2023) dice: “los registros los llevaron chiquilines”. Esto da cuenta que cada producción era organizada para que todos desde un lugar diferente, pero no menos importante, tengan participación, pero a su vez ven el proceso completo. En este punto es posible vincularlo con las propuestas pedagógicas ya mencionadas, el interés del sujeto y la propuesta de los contenidos. Si ahondamos un poco más se trasluce que el abordaje de los saberes está enfocado en la integralidad del sujeto hablando desde la postura de Soler. La tarea de la escuela apunta a ofrecer todo tipo de saberes, los estrictamente alfabetizadores, y actualmente se incluye la alfabetización digital, pero también los que habilitan al sujeto a mirar la realidad, su realidad desde una postura crítica. El equipo docente trabajó mucho de formas diversas para propiciar la resignificación del valor de lo que tienen, así lo expresa A4 (2023): “les hicimos ver que tenían la tierra, y la tierra es poder y riqueza”. Ser sabedores de ser poseedores de algo tan valioso, la tierra como bien social, potenciar ese recurso en beneficio propio y de la comunidad, impulsa que surjan otras iniciativas. Quizá las nuevas propuestas disten de la producción granjera, pero sí aportan al desarrollo comunitario, como fue la publicación del libro. Esto fue producto de mucho trabajo, registro, planificación, de todos y cada uno de los que participaban día a día de una forma u otra en la vida de la escuela, de la comunidad. Referido a esto A4 (2023) dice:

[...] la comunidad sabía que siempre tendría el apoyo de la escuela. La gente comenzó a proponer ideas y estábamos asombrados. Les proporcionamos



herramientas para la gestión, para que comprendieran que, en caso de que no hubiera maestros, la misma comunidad podía.

Estas instancias de asambleas, de debate, de argumentación, son parte de la comunicación. Hacer tangibles muchos proyectos, donde todos y cada uno es conocedor del origen y proceso para llegar a ese producto, es el medio por el cual se construye comunidad. Los saberes concretos y los intangibles, el cumplimiento de los objetivos iniciales y otros que fermentan, crecen, pero que aún no son evidentes para todos. Cada sujeto revelará esos resultados latentes a su tiempo, al tiempo del colectivo. Todos estos son saberes que si bien cada uno los aprehendió a su manera, la mayoría de los contenidos trabajados de forma directa e indirecta son producto del trabajo colectivo, saberes de todos, los construyeron entre todos.

### **Formas de Hacer y Proponer**

Los agentes de la educación, tanto técnicos como maestras, han usado muchas estrategias y dinámicas de trabajo para cumplir con su tarea y llevar adelante el desafío que ha significado este proyecto. Uno de los puntos que destacan dentro del proyecto es la comunicación concepto de Freire (2013a) como el hilo que teje todas las acciones y decisiones dentro de la comunidad. Esto se evidencia en las asambleas, en el registro que realizan de las mismas. S4 (2023) dice al respecto: “si no lo conversamos es imposible”, a los acuerdos se llega mediante el diálogo, organizando ideas. Esto lo explica A2 (2023) cuando habla de las formas de trabajo que implementaron para llevar adelante su tarea,

[...] implementamos reuniones con la comunidad, [...] que estaba interesada en desarrollar proyectos productivos o sociales. [...] pudimos analizar con la gente, con la comunidad, qué querían, qué necesitaban, por qué, cómo lo querían hacer. [...] formular los proyectos en papel [...] armar todo lo que es los presupuestos, la línea de tiempo de trabajo, qué capacitación y asistencia técnica van a necesitar.

Por su lado A3 (2023) manifiesta que la modalidad que emplean:

[...] la mesa rota en las distintas localidades, va hasta los lugares más perdidos y en cada mesa se define cuál es el siguiente lugar donde se va a ir. La Comunidad que recibe organiza la reunión y tiene también como ese rol formativo educativo de que las personas se comprometen con que van a recibir gente y en cómo se organiza y cómo los reciben y qué cosas se comen [...] la mesa departamental está integrada por representantes de esas mesas zonales, productores, vecinos, personas de a pie y los técnicos del Ministerio y de alguna otra institución. [...] ahí estamos sentados en una mesa con profesionales y representantes de la comunidad en pie de igualdad. [...] se toman las decisiones de todas las cosas, que ocurren y nadie es más que nadie.

Por otro lado A3 (2023) explica la forma de registro para llevar adelante los proyectos: “hicimos todo un esquema que era que las demandas, los grupos, las personas, las comunidades las tenían que llevar. Nota por escrito para que esas cosas queden”.

Todos estos relatos muestran una forma de trabajo institucional, más que nada las personas que llevan adelante la tarea, piensan formas de organizar el trabajo, pero también cómo incorporar a cada participante de una forma activa, comprometida y participativa. El solo hecho de presentar una solicitud a la mesa de desarrollo implica dejar registro de lo que necesitan argumentando las razones. Cada sesión de la mesa zonal inicia con un estado de situación que tiene registro en una planilla de cada caso, para entonces decidir en condición de iguales entre los presentes como continuar. El hecho de estar junto a referentes institucionales y participar activamente en las decisiones de la su comunidad y de la zona promueve un sentido de pertenencia, personas proactivas, con iniciativa. Ser anfitriones ante la mesa de desarrollo pone a la comunidad en un lugar destacado, de compromiso, estimula la capacidad de organización. Identificar los problemas, las situaciones en común que tiene una persona con otras de su comunidad, las de la zona imprime otra concepción de sí mismo. Esto se aborda desde los lugares comunes a todos, la

escuela, en este caso la mesa de desarrollo, trabajan para resolver cosas comunes. Estas formas de trabajo continuada en el tiempo, donde todos participan de formas diversas genera un sentir colectivo, sentido de pertenencia. Este punto es tratado en otro trabajo monográfico de referencia, las dificultades que se les presentan a la comisiones de fomento rural con la participación en los proyectos productivos pero más aún en lo que refiere a las actividades de características socio culturales.

La comunidad de Rincón de Pereira ha experimentado de diferentes formas la participación, aprendizajes comunitarios que se evidencian en resultados concretos, siempre la comunicación como eje vertebral de todo el proceso. Estas acciones promueven el sentido de pertenencia al lugar que habita, valora los recursos humanos y materiales con los que cuentan.

### **Participación y Aprendizajes**

Para la comunidad de Rincón de Pereira la experiencia vivida como un largo proceso, que de alguna forma aún continúa, deja varias reflexiones, aprendizajes a todos los que fueron parte. Para alcanzar la reforma edilicia escolar, acceso a servicios, recolección y reciclado de residuos, proyectos productivos familiares, el ómnibus escolar que ellos administran, mejoras en en infraestructura del pueblo, publicación de un libro de su proceso de desarrollo como comunidad y la creación de una comisión pro desarrollo comunitario son algunos de los logros tangibles a los los entrevistados hacen mención.

En el proceso de trabajo se pueden identificar tres etapas, la primera donde se diagnostica la realidad de la comunidad escolar para diseñar un proyecto institucional. El propósito es incluir a las familias de la comunidad con sus aportes, necesidades para que la propuesta sea comunitaria. Es claro que el equipo de trabajo escolar parte de la concepción de escuela como centro de promoción educativa, cultural y social desde donde se generan acciones para la atención integral de los habitantes de la zona. Durante la etapa inicial el avance era mínimo, las instancias de diálogo resultaban difíciles. El equipo docente implementa nuevas estrategias de abordaje a la problemática con acciones educativas de interés específico de los vecinos. Así se logra diseñar el proyecto de Escuela Granja.

La segunda etapa se identifica por las actividades de formación diversa con capacitaciones a las que accedían en el centro escolar, actividades culturales y

sociales además del inicio del FPB. La tercera etapa se caracteriza por la autonomía de los vecinos, su capacidad de asociación y gestión colectiva. Una vez que las docentes dejaron ese lugar de trabajo, la comunidad continúa trabajando de forma autónoma, esta podría definirse como una cuarta etapa.

Esta experiencia educativa social ha dejado huella en la comunidad como otras recordadas en este trabajo. La idea de escuela como centro de cultura, y más aún en lo rural es un pilar determinante en el acompañamiento de las trayectorias de vida de los sujetos, en el desarrollo de las comunidades que distan, aún hoy del acceso a recursos que son comunes en las urbes.

Más arriba se enumeran varios logros tangibles, pero hay otros, los aprendizajes personales y comunitarios, es posible identificarlos mirando en perspectiva, tomando distancia. S1 (2023) manifiesta: “de la experiencia del entorno, con el trabajo, con la comunidad, con la gente, con el trabajo que me compete. Nos hemos empoderado”. Para S2 (2023) casi un sueño: “miro el papelito que me dieron, el comprobante y digo, quién va a decir que yo, con la edad que yo tenía”, “a mí me parecía imposible” culminar primaria. Por otro lado S3 (2023) dice: “a muchos chiquilines nos ayudó a seguir estudiando” y “el tema de trabajar en grupo porque a mí me costó mucho trabajar en grupo”. S4 (2023) expresa:

[...] para nosotros fue una experiencia única, porque tener eso en nuestra comunidad fue algo muy rico que nos dejó muchas cosas y el aprendizaje fue hasta ahora muy lindo porque todo lo que aprendimos hoy en día nos damos cuenta que hay muchas cosas que nos sirven y que nos van a servir para toda la vida.

Las apreciaciones de estas personas apuntan a valoraciones personales y comunitarias, ahora que trabajan solos, sin referencia exclusiva del centro escolar evidencian todo su proceso de aprendizaje, que al inicio no imaginaban o lo creía imposible. Expresan que todo es resultado de muchos años de trabajo de la comunidad y del colectivo docente que no desistió en sostener la oferta educativa convencidos de que es acertada. El tiempo como variable para los procesos educativos y personales.

Las reflexiones de los agentes educativos van desde sus aprendizajes personales, profesionales y comunitarios. A4 (2023) manifiesta que “aprendés del error, aprendés del fracaso. Das una marcha atrás, volvés a intentarlo, volves a hacer gestiones”, nunca darse por vencidos, ejemplo para los vecinos. Ver a los docentes intentar otra vez hasta alcanzar el objetivo, es otra cosa que aprendieron. Los logros recientes, producto de la gestión de la comisión pro desarrollo, es la confirmación de un nuevo plan de MEVIR y un centro de atención a la primera infancia que funcionará en el local escolar. Para ello gestionaron cursos virtuales de formación para trabajar en esta nueva iniciativa. A3 (2023) manifiesta “me parece que es una cosa increíble y yo creo que por eso está bueno el libro también, porque me parece que el libro permite recoger lo que era el punto de partida”. En esta forma de decir está implícito el desafío que fue para ellos como profesionales trabajar en esa comunidad, y ver la iniciativa y formas de hacer que perdurara. A su vez para A2 (2023) “fue un antes y un después de mi formación y mi ejercicio profesional. Es ganancia por cualquier lado que uno lo vea, porque eso es dar mejorar la calidad de vida de la gente”. Mirar en retrospectiva deja muchas cosas a la luz, que desde la cercanía es difícil constatar. El trabajo fuerte en participación atendiendo las necesidades de los vecinos apostando a la comunicación constante para construir saberes en comunidad deja semillas y tierra fértil para continuar.

### **Consideraciones Finales**

El recorrido por las diferentes etapas de la experiencia de la escuela N°79 de Rincón de Pereira deja como resultado algunos aspectos que la caracterizan. Algunas de las propuestas educativas rurales, pilares de la educación uruguaya dejan su sello en distintos aspectos en la experiencia en que se centra este trabajo. La escuela como centro cultural, social, productivo de la zona, donde el protagonista es el sujeto de la educación, parte de su interés y de su realidad. El agente de la educación es articulador, mediador entre los saberes, los recursos: naturales, tecnológicos y humanos, con los que dispone para trabajar. Tanto destinatarios como educadores son agentes de cambios. Los referentes institucionales, en este caso las maestras, aspiran al perfeccionamiento como profesionales de la educación. Buscan de forma permanente otras formas de abordar, de hacer, acercan otros profesionales que aporten al crecimiento de todos y de la zona.

En esta propuesta educativa que es objeto de análisis se pueden identificar aspectos que distinguen, la comunicación, la participación, el trabajo en red y las características del modelo crítico educativo. Las características del mundo globalizado son entendidas como posibilidad, de aprendizaje, de producción, de desarrollo. Cada elemento incorporado a lo cotidiano en las dinámicas de vida y productivas en las distintas dimensiones de la vida de esta comunidad, son resultado de una elección consciente. Han sido integradas, aprehendidas, como herramienta que habilita a otros saberes, a otras posibilidades.

La comunicación como eje y como soporte para todas las acciones educativas en sus diferentes dimensiones. El diálogo y la escucha como base para el entendimiento entre los participantes. Esto habilita a generar vínculos de confianza, seguros, que permiten proponer, participar. En este sentido, se espera que los actores educativos logren expresar, trabajar y gestionar de manera colectiva. Que cada integrante de la comunidad educativa se sienta libre de manifestar su postura, las diferencias si bien dificultan algunas acciones, también la potencian. Se generan espacios de diálogo enriquecidos, otorga tiempo para pensar, para reflexionar y así encontrar la mejor decisión que favorezca a la comunidad.

En esta experiencia se evidencia un fuerte trabajo con otras instituciones, en red, aportando cada una desde su especialidad para el beneficio de todos. Lo particular en esta propuesta es que los estilos de trabajo en cada equipo es común a la del otro. Incluso incorporan a su dinámica de trabajo herramientas que identifican beneficiosas, abiertos a la escucha de las necesidades de los sujetos.

El modelo crítico prevalece en la propuesta objeto de esta producción, ya que trabaja sobre las propuestas de interés del sujeto, quien acepta la responsabilidad de apropiarse de los contenidos para su desarrollo y el de la comunidad. Los elementos del modelo educativo se visualizan claramente, las propuestas están dentro del marco institucional, la creatividad del equipo docente que genera escenarios educativos en espacios casi invisibilizados. La idea fermental crece en la medida en que los participantes evidencian logros, aprendizajes. Tanto agentes como sujetos de la educación promueven cambios, empleando la comunicación como pilar fundamental para acceder a diversos contenidos culturales con la finalidad de impulsar el desarrollo de todos y cada uno en la comunidad.

Es para destacar, más allá de las concreciones tangibles, el trabajo de casi una década, dejó otros aprendizajes, principalmente en los protagonistas de todo el

proceso, los habitantes de Rincón de Pereira. Dejaron de ser una comunidad apática, sin esperanza, con actitudes muy individualistas para ser hoy una comunidad con iniciativa. Adquirieron la capacidad de gestión y trabajo autónomo, empoderados, sentido de pertenencia que se potencia con el autoreconocimiento de sus potencialidades y destrezas como individuos y comunidad.

Experiencias como la de Rincón de Pereira son escasas en la educación rural uruguaya, o al menos no son reconocidas.

¿Qué se necesita para que las propuestas educativas rurales se generen más allá del espacio edilicio escolar y aporten al desarrollo de la comunidad?

A mi entender son muchas las variables que se requieren para que las propuestas educativas trasciendan. La vocación, la responsabilidad y compromiso del educador por la educación y por los sujetos con los que trabaja, la capacidad de sostener la oferta hasta que el sujeto acepte la responsabilidad de ser protagonista de su aprendizaje poniendo en juego sus intereses, sus sueños. Las trayectorias de vida de todos los involucrados dejan huella en el proceso. Cada participante aporta, dejando implícito en su decir y hacer, su historia, experiencias, miedos, frustraciones, saberes, deseos. El trabajo con otras instituciones amplía la posibilidad de desarrollo donde la comunidad hace suyos los saberes construidos en común. Este proceso con vivencias personales y comunitarias marca un camino con límites claros, recorridos comunes y particulares, pero que hacen la diferencia en la vida de cada uno, en la comunidad y como aporte a la educación. El proyecto de la Escuela granja ha sido una excusa para invitar a toda la comunidad a descubrir que tiene sueños, expectativas, a una visión introspectiva para reinventarse. Al comenzar el viaje fueron recogiendo saberes, algunos esperados y otros que los sorprenden aún hoy. Esta propuesta pone en juego la democratización de la educación y del ejercicio pleno de la ciudadanía.

## Bibliografía

- ADESU & MEC. (2009). *Educación Social. Acto político y ejercicio profesional*. Montevideo: Tradinco S.A.
- ADESU. (2010). *Funciones y competencias del educador social*.
- ANEP. (2008). *Programa de educación inicial y primaria*.
- Bergero, G. (2020). *HABITANDO EL MEDIO RURAL: Posibilidades y pertinencias de la Educación Social en el marco de las Comisiones de Fomento Rurales*. IFES.
- Berrutti, L. (2009). La Educación Social en el medio rural: un espacio necesario. En ADESU & MEC, *Educación Social. Acto político y ejercicio profesional de la educación* (págs. 105-118). Montevideo: Tradinco S.A.
- Camors, J. (2009). Relaciones entre los conceptos y las políticas: posibilidades, dificultades y desafíos. En ADESU & MEC, *Educación Social. Acto político y ejercicio profesional de la educación* (págs. 93-104). Montevideo: Tradinco S.A.
- Carbajal, N. (2008). Jesualdo un educador latinoamericano. En ANEP-CETP, *Concurso de ciencias de la educación "Maestro Jesualdo Sosa"*. IMPO.
- Castro, J. (diciembre de 1985). *Cuadernos de Marcha, Tercera Época, año I, 7*. Recuperado el 17 de julio de 2023, de <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/35831>
- CFE. (2020). *CARRERA EDUCACIÓN SOCIAL. REGLAMENTO DE MONOGRAFÍA DE EGRESO*.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill.
- Duarte, L., Antúnez, P., Techera, A., Duarte, Y., Izquierdo, N., Da Silveira, A., Caetano, S., Torres, Y., Duarte, E., Lemos, T., Costa, G., Paullier, E., Bejerez, J., Brun, M., Ferreira, M., Duarte, D., Mancilla, O., López, L., Techera, G.,...y Blanc, M. (2020). *Comunidad y escuela. La experiencia de la escuela granja de Rincón de Pereira*. Tradinco S.A.



- Fernández, E. (2008). *La sociedad rural y la nueva ruralidad*. Recuperado el 21 de febrero de 2024, de Academia.edu:  
[https://d1wqxtxs1xzle7.cloudfront.net/36793774/03-La\\_sociedad\\_rural\\_y\\_la\\_nueva\\_ruralidad\\_1-libre.pdf?1425047309=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3D03\\_La\\_sociedad\\_rural\\_y\\_la\\_nueva\\_ruralidad.pdf&Expires=1708525651&Signature=QZlftEpPgLDvXmSiX3](https://d1wqxtxs1xzle7.cloudfront.net/36793774/03-La_sociedad_rural_y_la_nueva_ruralidad_1-libre.pdf?1425047309=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3D03_La_sociedad_rural_y_la_nueva_ruralidad.pdf&Expires=1708525651&Signature=QZlftEpPgLDvXmSiX3)
- Ferreiro, A. (1974). *La enseñanza primaria en el medio rural* (cuarta ed.). Ediciones de la Banda Oriental.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno editores
- Freire, P. (2013a). *¿Extensión o comunicación? la concientización en el medio rural*. Tierra nueva.
- Freire, P. (2013b). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno.
- García, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Gedisa.
- Giarracca, N. (2001). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Bs. As.: CLASCO.
- Gómez, S. (2001). Democratización y globalización: nuevos dilemas para la agricultura chilena y sus organizaciones rurales. En N. Giarracca (Coor), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (págs. 242-266). Bs. As.: CLASCO.
- González, T. (2020). *"La escuela rural, el lugar de lo común: un análisis de la Memoria Pedagógica de las experiencias del Núcleo de la Mina y La Unidad educativa Cooperativa de Villa García"*. IFES.
- Martinis, P. (2006). Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Eje 2  
 Martinis Pensar La Escuela Más Allá Del Contexto (1) (calameo.com).

- Moyano, S. (2009). Educación Social y ejercicio profesional. En ADESU & MEC, *Educación Social. Acto Político y ejercicio profesional* (págs. 19-39). Montevideo: Tradinco S.A.
- Moyano, S. (2010). La práctica educativa en educación social. En Núñez (coor), *Encrucijadas de la educación* (págs. 171-222). UOC.
- Nahum, B. (1996). *Historia uruguaya. Tomo 6 1905-1929 La época Batllista*. Montevideo: Banda Oriental.
- Nahum, B. (2017). *Manual de historia del Uruguay. Tomo II 1903-2010*. Montevideo: Banda Oriental.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de la Educación Social en la época moderna*. PPU.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- Núñez, V. (2010). Nuevos y viejos hilos para tejer oportunidades. En Núñez (coor), *Encrucijadas de la Educación Social. Orientaciones, modelos y prácticas* (págs. 283-303). UOC.
- Núñez V., Tizio, H., Medel, E. y Moyano, S. (2010). *Encrucijadas de la educación Social: orientación, modelos y prácticas*. UOC.
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En N. Giarracca (Coor), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (págs. 17-29). Bs. As.: CLASCO.
- Piñeiro, D. (2001). Población y trabajadores rurales en el contexto de transformación agraria. En N. Giarracca (Coor), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (págs. 269-288). Bs. As.: CLASCO.
- Piñeiro, Diego E., & Cardeillac, Joaquín. (2014). Población rural en Uruguay: Aportes para su reconceptualización. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(34), 53-70. Recuperado en 05 de febrero de 2024, de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0797-55382014000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-55382014000100004&lng=es&tlng=es).

Santos, J. & Blanc, M. (2020). *Comunidad y escuela; la experiencia de la Escuela Granja de la escuela de Rincón de Pereira*.

Scagliola, G. (2018). Una experiencia desconocida: las Misiones Socio-Pedagógicas en Uruguay (1945-1959). *Revista del IICE* (44), 37-50.

Silva, F. (2020). "*Educación Social en la Ruralidad: un camino posible*". CFE.

Soler, M. (2009). El primer núcleo escolar experimental de La Mina. En ANEP-CETP, *Lecciones de un maestro* (págs. 111-144). ANEP.

Rosas-Baños, Mara. (2013). Nueva Ruralidad desde dos visiones de progreso rural y sustentabilidad: Economía Ambiental y Economía Ecológica. *Polis (Santiago)*, 12(34), 225-241. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000100012>

### **Webgrafía**

Rural Inclusion Pilot Project (PIR) (ifad.org)

CAPDER (dgeip.edu.uy)

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar\\_14-6.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf)

Cometidos | Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (www.gub.uy)

## **Anexos**

### **Propuesta de Cuestionario a Informantes Calificados y Docentes.**

- 1- ¿En qué marco institucional está anclada la experiencia de la escuela rural 79 de Rincón de Pereira y el rol que usted desempeña en él?
- 2- ¿Cuál es la forma de trabajo (metodología) en esta experiencia?
- 3- ¿Cómo describe o identifica el rol docente y los técnicos participantes?
- 4- ¿Cómo y quién propone los contenidos a trabajar? ¿Qué criterio se usa para su selección?
- 5- ¿Cómo visualiza a los participantes y destinatarios de las diferentes proyectos llevados adelante?
- 6- ¿Qué reflexión hace acerca de su vivencia como participante de esta experiencia?

### **Propuesta de Cuestionario a Estudiantes y Vecinos**

- 1- ¿Qué rol has desempeñado en la experiencia de de la escuela N°79?
- 2- ¿Cómo describiría la forma de trabajo en las distintas etapas de la experiencia de la escuela granja?
- 3- ¿Cómo trabajan los docentes y técnicos? ¿Qué hacen? ¿Cómo lo hacen?
- 4- ¿Cómo y quién proporciona la temática a trabajar?
- 5- ¿Cómo describe a los estudiantes y participantes de cada proyecto?  
¿Participativos? ¿Pasivos?
- 6- ¿Qué le deja haber vivido esa experiencia? ¿Continúa? Aprendizajes, reflexiones.

### **Entrevistas (12 y 13 de octubre 2023)**

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1ZK0-8n4E9tnvjZ8AMOU6lc8Opdm3Hpjb>