

MEJORAMIENTO PROFESIONAL DE MAESTRAS DE ESCUELA RURAL: IDEAS INSPIRADORAS DE JULIO CASTRO Y LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL

Professional improvement of rural school teachers: inspiring ideas of Julio Castro and Fundamental Education

Gabriela Esteva*

Resumen. El estudio del maestro Julio Castro sobre el modelo institucional de la Escuela Normal Rural de Victoria de Chile (1944) y el concepto de Educación Fundamental de la UNESCO (1950) fueron dos antecedentes influyentes del currículo prescripto de formación de maestros especialistas en Educación Rural diseñado por la Sección Educación Rural (1958). El propósito de este artículo es presentar algunos de los resultados del análisis del modelo educativo de la Escuela Normal de Victoria y la teoría-metodología de la Educación Fundamental para trabajar con comunidades rurales en situación de crisis. La estrategia metodológica de investigación en el nivel teórico integra el análisis institucional de Lidia Fernández, la teoría curricular, la teoría de la planificación desde la perspectiva de la planificación estratégica y la teoría de la comunicación.

Palabras clave: formación integral, maestros rurales, extensión, Julio Castro, Educación Fundamental

Abstract. The study of teacher Julio Castro about the institutional model in Escuela Normal Rural de Victoria in Chile (1944) and the concept of Fundamental Education from UNESCO (1950) were two influential precedents for the curriculum of training of teachers specialized in Rural Education

* Licenciada en Ciencias de la Educación, actualmente es Maestranda en Historia Rioplatense de la Maestría en Ciencias Humanas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Se desempeña como profesora adjunta en la Escuela Universitaria de Tecnología, perteneciente a la Facultad de Medicina.

designed by the Rural Education Section (1958). This article aims at showing some results of the analysis of the educational model in Escuela Normal de Victoria and the theory and methodology of the Fundamental Education to work with rural communities in crisis situation. The methodological strategy of research in the theoretical level incorporates the institutional analysis of Lidia Fernández, the curricular theory, the planning theory from a strategic planning approach, and the communication theory.

Keywords: comprehensive education, rural teachers, extension, Julio Castro, Fundamental Education

--

Estudios relativamente recientes muestran la mayor profundidad de la crisis de la escuela en el medio rural disperso. Entre algunos de los indicadores explicativos estudiados por Alicia Melgar, recupero el bajo nivel educativo de la (Población Económicamente Activa), en tanto el 70% se distribuye entre quienes alcanzaron Primaria completa (72%) y aquéllos con Primaria incompleta y sin instrucción (28%) (Melgar). Este indicador explica dos cosas: por un lado, los problemas estructurales de la escuela rural y la situación de crisis del contexto social en la historia reciente. De acuerdo con los investigadores el factor educativo es el segundo factor de peso en la explicación de las inequidades sociales entre el medio urbano y rural disperso. Asimismo, y basada en un estudio reciente de la ANEP, observo inequidades educativas en el indicador “mayor riesgo de abandono” en términos comparativos con Montevideo. Si en el medio rural muestra una tendencia sostenida al aumento desde el 2002, situándose en el año 2009 en 4.2% para niños de familias que se ubican en el quintil 1 y el 2,3% del quintil 2, en las escuelas de Montevideo de Contexto Sociocultural Crítico es para quintiles 1 y 2 del 2,6% y 2,3 respectivamente (ANEP Monitor Educativo)

En segundo lugar, observo un deterioro en las relaciones humanas con el entorno que se traducen en una inadecuada gestión. Ésta es explicada por una comunicación deficiente, ya que no existe diálogo ni liderazgo en el sentido

que no existe influencia, y una cultura escolar tradicional y fragmentada con el entorno. Esto significa, entre otras cosas, que los maestros de las escuelas rurales multigrado manifiestan insuficiencias en cuanto a impulsar una política educativa acorde con las demandas de conocimientos existentes en el medio.

Dado que se carece de un estudio científico que conciba la superación integral del/la maestro/a en lo académico, lo investigativo con la extensión, nos proponemos abordar en este artículo una dimensión de mi investigación referida a los antecedentes del currículo prescripto de formación de maestros de escuela rural multigrado en servicio diseñado por la Sección Educación Rural en el año 1958 y gestionado entre 1959 y 1960 en el Instituto Normal Rural. El análisis de las experiencias precursoras e ideas inspiradoras que fueron fundamento de diseño de la política curricular es una de las múltiples dimensiones estudiadas para dar respuesta al problema de cuál es la política y estrategia educativa de orientación profesional más adecuada para el cambio de actitud del maestro de escuela rural multigrado para trabajar en el contexto actual de universalización de la educación primaria y de crisis social.

Mi hipótesis de trabajo es que el estudio del modelo institucional del Normal de Victoria de Chile realizado por Julio Castro en 1944 y el concepto de Educación Fundamental de la UNESCO de 1950 fueron algunas de las fuentes inspiradoras de la comisión encargada por la Sección Educación Rural para el diseño del currículo de mejoramiento profesional de maestros rurales en servicio. La importancia de conocer los antecedentes del currículo de formación desde una perspectiva estratégica de la planificación radica en que los estudios de experiencias exitosas y de las demandas son fuentes de argumentos que legitiman los discursos sobre la cultura valiosa del currículo de mejoramiento profesional y los niveles de calidad educativa a los que puede acceder el maestro.

En este sentido, para Ivor Goodson es necesario el análisis de este nivel preactivo del currículo ya que : “se deben identificar los orígenes como producto de circunstancias sociales e históricas concretas, al igual que la forma en que actuaron los individuos y los grupos y deben buscarse explicaciones para sus acciones” (28).

En cuanto a la estrategia metodológica adoptada para recabar datos de esta dimensión integré, en el nivel teórico, los aportes del análisis institucional de Lidia Fernández, el análisis organizacional de Eugene Enríquez, la teoría curricular desde la perspectiva de José Gimeno, la teoría de la planificación con los aportes de la planificación estratégica y la teoría de la comunicación. En cuanto al método, triangulé el método histórico con el enfoque biográfico.

LA PERSPECTIVA DE LA MIRADA

Desde una perspectiva filosófico-pedagógica preocupada por la autonomía del estudiante-docente y el desarrollo de la personalidad total, entiendo a la formación docente como el proceso educativo dinámico de formarse con la ayuda de “otro” en espíritu, sentimientos y valores vinculados con un modelo de ser humano más libre y pleno, constructor de una sociedad de similares características. En efecto, pienso que las finalidades de la formación de un docente deben apuntar a: promover ideales de paz, libertad y justicia social; promover la unidad, la igualdad y la coexistencia pacífica con los semejantes; preservar, desarrollar, y difundir su identidad profesional; liberarlo de las trabas que impiden su desarrollo como ser humano, en tanto la profesión es un aspecto de su identidad; fomentar la formación del carácter como unidad de pensamiento, palabra y acción (integridad); centrarse en ayudar a los maestros para que decidan qué son y lo que quieren llegar a ser.

El enfoque del análisis del currículo del Normal de Victoria

Parto del supuesto de que, el aprendizaje de los estudiantes, es un hecho multideterminado que, para su cabal comprensión, debe ser visto en sus diferentes ámbitos de operación con sus variables determinantes específicas: el sujeto, la interacción pedagógica docente-estudiante, el grupo de clase, la organización y la sociedad. A los efectos de este trabajo, ordenaremos la información proveniente de las distintas fuentes referidas a las variables organizacionales, esto es, al modelo institucional y sus componentes culturales: la política pedagógica y la estrategia metodológica curricular.

Desde la perspectiva del análisis institucional, las organizaciones educativas son un objeto cultural en tanto concretan las instituciones. Éstas son entendidas en una triple significación, es decir como “normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas [. . .] con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos”. En un segundo sentido la institución es entendida como “establecimiento, definido como la concreción material y versión singular de una norma universal abstracta”. En un tercer sentido, como “nivel simbólico de la vida social [. . .], representaciones y cristalizaciones de significados [. . .] en los niveles inconscientes y su asociación con imágenes y representaciones” (Fernández L. 1993, 36)

Desde otro punto de vista, y desde las Ciencias de la Educación, Julián López Yáñez y Carlos Marcelo definen la cultura educativa como aquella que “trata de significados, creencias, expectativas, normas sociales y pautas de comportamiento que los miembros de la organización o un grupo de ellos comparten” (93). En este sentido, podemos hablar de la existencia de diversas construcciones cognitivas emocionales, dado que no todos perciben, valoran ni adhieren igualmente con el sentido de sus signos. Estas percepciones y valoraciones dependen de la posición de rol, la función y la jerarquía dentro de la organización. En este sentido, Orlando Pulido sostiene que el sistema cultural es un hecho político, ya que “es producto directo y primario [. . .] de complejas “transacciones” políticas, informadas sí por contenidos de clase, realizadas entre todo el complejo social. Estas “transacciones” involucran a los dos campos: dominantes y subordinados, cada uno de los cuales “reconoce” y “cede” intereses y necesidades” (91).

De este modo, el grupo directivo y docente que integra una institución educativa se legitima a través de un conjunto de normas y valores que componen el modelo institucional y que adquiere fuerza en la organización social de la misma elaborando, a su vez, y a partir de los mandatos sociales que la originan, una versión singular de lo que es una institución educativa.

Desde el punto de vista de Lidia Fernández (1998) la cultura educativa de una organización tampoco es aséptica o neutral respecto del contexto. Para identificar el tipo de relación de la cultura de la organización son pertinentes

dos preguntas. La primera es la pregunta por la disociación o no respecto de la identidad cultural del contexto al que ella pertenece; la segunda, por el tipo de respuesta de la organización a las demandas de la población a la que atiende. Las respuestas permiten comprender en grado óptimo la significación en términos de reproducción o transformación de las condiciones culturales del contexto y las condiciones de trabajo que esa población crea a la institución. De acuerdo con esta autora la integración o no de los intereses y necesidades de estas poblaciones a la cultura institucional son un factor crítico para el desempeño y los resultados institucionales.

Los elementos explicativos del modelo institucional

El modelo institucional es un componente de la cultura del establecimiento, que opera como condición determinante del estilo de funcionamiento de la institución. Entre los componentes que están presentes en este modelo distingo la política pedagógica y la estrategia curricular.

La política pedagógica

Este concepto macro incluye los componentes culturales del segundo nivel de complejidad respecto de las condiciones básicas. Entiendo por política pedagógica el conjunto de criterios, directrices, orientaciones y normas de actuación escritas que guían el pensamiento durante el proceso de la toma de decisiones y posicionan a la institución. La política pedagógica define lo tolerable y deseable, lo permitido y lo prohibido en la organización. Son valores que tienen por función proteger y estructurar el estilo de funcionamiento institucional.

Entre los componentes que la explican he incluido algunos aspectos del modelo de Lidia Fernández (1998), entre ellos: la definición de los modos de ser y actuar en los distintos roles; las funciones de los actores implicados; la definición del encuadre de la tarea en términos de poder-autonomía (directivo-no directivo-autogestivo); la definición de una forma y estilo de control: qué, a quién y cómo se controla; y la amplitud y penetración del control deseado;

a. La comunicación

En esta dimensión del modelo de política pedagógica, la modalidad de la comunicación pedagógica, en el sentido amplio del término, entre directivos-docentes, directivos--estudiantes, docentes-estudiantes y entre estudiantes, es crítica afectando el tipo de clima social de trabajo y de aprendizaje en la organización, mediatizando la motivación y su influencia facilitadora u obstaculizadora del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos.

Desde este lugar, entendemos por “comunicación” de acuerdo con su definición etimológica del latín *communicare*, que significa participar, compartir y, también *communio*, o comunión, participación mutua, asociación. Es un proceso dialógico, participativo, de vínculo interpersonal. Asimismo la entendemos, siguiendo el razonamiento de Marta Rizo, como interacción social y fundamento de la construcción del mundo social. Al respecto, refiriendo a O’Sullivan, la autora sostiene que “en el proceso de comunicación los sujetos proyectan sus subjetividades y modelos del mundo, interactúan desde sus lugares de construcción de sentido. En términos muy generales, la interacción puede ser comprendida como ‘el intercambio y la negociación del sentido entre dos o más participantes situados en contextos sociales’” (Rizo M, s/p)

b. Resistencia al cambio y resolución de conflictos

Desde la perspectiva de Lidia Fernández y de Eugène Enríquez, es constitutivo a las organizaciones la tendencia a no cambiar, a repetirse desligándose de los procesos históricos. Por lo tanto, los conflictos efecto de la resistencia al cambio y las formas de resolverlos por parte de los líderes de la organización se vuelven un factor clave con alto impacto en el desarrollo de la organización, de los grupos y de los sujetos.

A nivel de los sujetos que aprenden, el obstáculo impide el aprendizaje de lo nuevo, entonces es necesario que el proceso de enseñanza se centre en todo lo que lo frena. El apoyo instrumental y emocional se vuelve un factor

clave para que los sujetos no entren en situaciones dilemáticas y puedan gobernar su proceso de cambio.

A nivel de la organización, Julián López Yáñez y Lidia Fernández coinciden en que el modelo político pedagógico es el que permite o no el aprendizaje organizacional. Son factores críticos el papel que juegan los que tienen poder en la resolución de conflictos, el cómo afecta a las otras dimensiones institucionales, así como sus contradicciones internas que son las que hacen que el proceso fracase. Ambos autores advierten que para que el aprendizaje organizacional ocurra, requiere del procesamiento social de la información, hasta llegar a interpretaciones colectivas acerca de los hechos y conocimientos.

La estrategia metodológica curricular

Desde la teoría curricular, el currículo es un “proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada” (Gimeno, 40). Por estrategia entiendo como la secuencia integrada de acciones y procedimientos seleccionados y organizados que atendiendo a todos los componentes persiguen alcanzar los fines educativos establecidos

El propósito de la estrategia es vencer dificultades con optimización de tiempo y recursos. Permite definir qué hacer para transformar la acción existente e implica un proceso de planificación que culmina en un plan general con misiones organizativas, metas, objetivos básicos a desarrollar en determinado plazo con recursos mínimos y los métodos que aseguren el cumplimiento de dichas metas. En el ámbito educativo se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de unos sujetos desde un estado real hasta un estado deseado.

METODOLOGÍA

Desde una epistemología crítica integral, entiendo que la adopción de una perspectiva ontológica sobre la realidad no es un *a priori* sino que depende de la naturaleza del problema a investigar. Comparto con Carlos Cullen que la educación “es un complejo proceso social que tiene diversos escenarios, protagonistas, peripecias y libretos [. . .] que [. . .] tienen lógicas propias, códigos más o menos restringidos, movimientos más o menos pautados” (14).

Según este autor existen por lo menos tres escenarios de la educación: los políticos, donde se elabora el currículo prescripto estando su dinámica marcada por diversas tensiones, público-privado, equidad-inequidad, coerción-consenso; los escenarios institucionales de la educación, donde se realiza el currículo prescripto con su dinámica marcada por los conflictos autoritarismo-participación, libertad-directividad, singularidad-socialización, aislamiento-comunicación, reproducción-transformación, etc; y por último el escenario subjetivo de los sujetos pedagógicos y su conflicto central por el reconocimiento del deseo de aprender y del poder de enseñar.

Si miramos el segundo escenario de la organización educativa observamos que es una realidad humana concreta situada en un contexto histórico y geográfico. Adoptando la analogía con el ser humano, es posible pensar en ella como constituida por motivaciones, deseos inconscientes y conscientes, conocimientos, ideas, representaciones, es decir dotada de personalidad. Asimismo, puede ser explicada adoptando distintos puntos de vista, siempre complementarios, en términos de estructuras y niveles; de sistemas y sus interacciones; de procesos dinámicos de larga duración, mediana y corta.

Como “realidad histórica” del pasado, es una reconstrucción y su aprehensión relativa al punto de vista del observador —sea este historiador o entrevistado— que desde los problemas e inquietudes sobre su presente selecciona, de una realidad multifacética, aquellos hechos que le interesan problematizar y, en el caso del historiador, comprenderlos en su sentido profundo. Para el investigador este enraizamiento en el presente es, a la vez que estímulo, fuente de errores y de distorsión, como el anacronismo y el presentismo. Esto exige dialectizar la relación pasado-presente a través del diálogo entre la sociedad de hoy y la sociedad de ayer

Los supuestos epistemológicos

Desde el punto de vista de la producción de conocimiento, entiendo que es co-construido por el investigador y los investigados en un contexto concreto de entrecruzamiento de perspectivas y puntos de vista. Entiendo que la investigadora es un sujeto que aprende desde sus marcos referenciales y en proceso de transformación quien, en su confrontación con los “otros” significativos, los va ampliando y modificando sus hipótesis. En este sentido, opté en todas las fases del proceso investigativo por la construcción inductiva de teoría mediante el método comparativo constante o Grounded Theory:

Una teoría construida desde los datos es una teoría generada de manera inductiva desde los fenómenos que pretende comprender [. . .]. El método comparativo constante no busca medir el ajuste de la realidad a ciertas variables preestablecidas sino que busca descubrir la teoría que está implícita en la realidad estudiada. (De Angelis, 1-2)

Si bien desde esta perspectiva el énfasis está en la generación de categorías por parte del investigador, en mi caso me basé en constructos y tipologías generadas por otros investigadores desde el análisis institucional, organizacional, la teoría curricular, de la planificación, de la administración, de la pedagogía, la psicopedagogía y la didáctica.

El segundo supuesto de partida es de ruptura con la noción tradicional de objetividad, en el sentido atribuido de “neutralidad” o asepsia afectiva en la percepción de “la verdad” y el necesario distanciamiento sujeto-objeto. En este último aspecto, propugné por establecer una relación de comprensión empática con una época histórica y una relación sujeto-sujeto más simétrica y de escucha real.

El compromiso afectivo o la no neutralidad frente a los hechos atraviesan a ambos, observador y observado, y tiene consecuencias de orden metodológico. Para el investigador, la objetividad es una conquista que implica

una reorientación cognitiva hacia el aprendizaje acerca de sí mismo. Aprendizaje de su compromiso intelectual, implicancia con el objeto y de los motivos de su ansiedad frente a sus datos durante todo el proceso, la reflexividad del investigador sobre las deformaciones tiene la finalidad de reducirlas al mínimo para conquistar, como sostiene George Devereux, una objetividad auténtica, no ficticia. Desde este punto de vista, la objetividad es el trabajo para lograr el deslinde necesario entre sujeto-objeto, que lo da la teoría.

En el caso de “lo observado”, que son sujetos que hablan y sienten, la no “neutralidad” supone entender que ellos no son neutrales frente a sus prácticas culturales como no lo son frente a las preguntas del investigador: cuestionan, no contestan, preguntan y, en una palabra, son agentes.

La existencia de múltiples percepciones y versiones de los hechos, la posibilidad de no haberlas madurado, pudo haberme llevado a empobrecer y distorsionar una realidad multifacética y rica confundiendo mi interpretación de los hechos con la de los otros. Distinguir la interpretación de la investigadora de las de cada uno de los sujetos, los consensos y disensos al evaluar un hecho es un factor crítico que afecta la confiabilidad de los datos. De acuerdo con Lidia Fernández, esto tiene consecuencias de orden metodológico e implica una serie de criterios técnicos a la hora del trabajo de análisis interpretativo: 1) cada hecho, cada dato deberá ser analizado en la trama de significaciones de tipo universales y en las que provienen de su contexto socio-histórico; 2) cada hecho deberá ser analizado en todos sus ámbitos de expresión: individual, interpersonal, grupal, organizativo, social. Esto nos dará los matices del hecho; 3) vistos desde los ojos de cada uno de los actores, la síntesis de la mirada nos dará el estilo y la idiosincrasia, la experiencia institucional; 4) diferenciar con mayor nitidez condiciones institucionales y resultados institucionales; 5) utilizar modelos explicativos que acepten la contradicción y los diferentes significados, tanto en relación con la interpretación que dan los actores o nuestras hipótesis; y 6) controlar nuestras hipótesis con los miembros de la organización, a través del cuestionamiento, la adición de información permitirá avanzar en la tarea del conocimiento.

Descripción de la metodología

En la realización de esta investigación se triangularon diferentes métodos partiendo del método general dialéctico como base filosófica, el análisis histórico y el estudio de casos. El método empleado en el nivel empírico complementó el análisis del discurso a partir de fuentes documentales y entrevistas semiestructuradas con profundidad individual, con objetivos encaminados a conocer las motivaciones e identidad.

El criterio para selección de las fuentes se basó en el estudio previo de construcción de teoría. El proceso de categorización me permitió conocer en profundidad el proyecto de formación del Instituto Normal Rural uruguayo e hipotetizar acerca de los antecedentes e ideas inspiradores que influyeron en los constructores del currículo prescripto de formación: la Sección Educación Rural. Es importante aclarar que, junto con estas influencias, este organismo fue influido por las demandas de congresos y mesas redondas de la Federación Uruguaya del Magisterio realizadas a finales de la década de 1940, 1955, 1957 y 1959.

Para trabajar la dimensión de las ideas tomadas del modelo de formación de maestros rurales del Normal de Victoria en Chile, seleccioné los *Problemas generales de la enseñanza rural* de Julio Castro y los *Anales de Instrucción Primaria*, ambos de 1945. Este segundo documento me permitió datar la fecha probable en que Castro viajó a Chile para hacer el estudio y realizar la contextualización del mismo. De ambos documentos surgió la hipótesis de su realización en 1944. La segunda hipótesis es la similitud evolutiva del contexto sociopolítico y educativo chileno y uruguayo, período de reconstrucción social postdictadura y similitud en los problemas educativos de la escuela rural y de formación docente.

Para trabajar la dimensión del concepto de Educación Fundamental de la UNESCO, estudié dos entrevistas: a una autoridad de la Sección Educación Rural y a un estudiante del Normal Rural que trabajó previamente al ingreso en el Núcleo Experimental de la Mina, trianguladas a su vez con la perspectiva de Miguel Soler, también integrante de la Sección Educación Rural. En este caso utilicé como fuente el documento "Informe: Concepto Educación Fundamental. Anales de Instrucción Primaria" de Miguel Soler, de 1955. El fundamento del

estudio de estos casos fue de mi interés por recuperar una versión lo más acabada del concepto de educación fundamental en la interpretación singular de dos actores de la educación uruguaya.

Sobre el punto de vista de las autoridades de la Sección Educación Rural, he recuperado las razones del origen del concepto Educación Fundamental en la UNESCO. En el caso de la perspectiva de Soler, rescato la definición de los fines de la Educación Fundamental y del concepto de educación. En el caso del estudiante Leandro, maestro del Núcleo Experimental, destaco su interpretación de las finalidades de la Educación Fundamental, la metodología de trabajo y el tipo de actividades educativas realizadas con los vecinos.

El diseño inicial de las entrevistas fue semiestructurado y se fue enriqueciendo en el proceso de trabajo de campo entre 2004 y 2006. En octubre de 2004, gracias a un informante clave, logré entrevistar a la autoridad de la Sección Educación Rural que se encontraba en el país. El diseño del cuestionario incluyó temas generales con la idea de entrar al campo con la menor cantidad de hipótesis de manera de lograr una distancia mínima y facilitar mis procesos identificatorios (Fernández, Lidia 1998).

En marzo de 2006 realicé la entrevista al estudiante Leandro, ya con un diseño más estructurado a partir del trabajo sobre los datos de otras entrevistas que me permitieron ampliar las hipótesis. Para el diseño de las entrevistas semiestructuradas opté por el enfoque biográfico, complementando las perspectivas de Vincent de Gaulejac con la de Daniel Bertaux sobre el objeto de estudio.

El modelo adoptado para el análisis de las entrevistas fue el análisis de contenido desde las perspectivas de Laurence Bardin. Para el procesamiento de la información recurrí al paquete informático Atlas ti.

RESULTADOS

En los primeros meses de 1944, el Sub-inspector de Escuelas de Montevideo, Julio Castro, había sido comisionado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, presidido en ese momento por el arquitecto Carlos Pérez

Montero, para viajar a Chile (*Anales*, 341; Castro, 199). El propósito de este viaje fue la realización de un estudio del funcionamiento de las Escuelas Normales de Chile. Éste se enmarcaba en el contexto de una proyectada consulta y debate educativo entre maestros e inspectores para octubre de ese año, en la ciudad de Tacuarembó, sobre el currículo general o especializado para la escuela rural y la formación asimilada o segregada del maestro del medio rural respecto del maestro del medio urbano. A su regreso, Castro elevó un informe al presidente del Consejo sobre los resultados del estudio, donde defendió la idea que la Escuela Normal Rural de Victoria se constituía en un modelo de referencia para Uruguay.

Entre sus argumentos, sostenía la necesidad de una formación segregada y orientada con criterios similares para los maestros de la escuela rural uruguaya. Al respecto decía que “pudo lograr una orientación auténticamente rural [. . .]. De ahí que la escuela Normal de Victoria, que pretende ser auténticamente rural, tenga para nosotros particularísimo interés” (Castro, 203).

Ubicación y características edilicias de un establecimiento Normal Rural

El primer aspecto que valoraba Julio Castro en su informe era la ubicación geográfica del Normal de Victoria en una zona agrícola. Al respecto, explicaba que estaba “ubicada en una ciudad de la provincia de Canutín, al Sur, sobre “La Frontera”, en un medio de producción agropecuaria” (203).

En cuanto a las condiciones edilicias, observaba como adecuados la amplitud y el contar con una escuela anexa, un predio para práctica de granja, la realización de actividades deportivas y una chacra de 300 hectáreas destinada a la enseñanza agropecuaria: “Tiene un edificio amplio y adecuado, contando además con una escuela anexa, del tipo de nuestras antiguas Escuelas de Aplicación. Consta de un predio de varias hectáreas, dedicado a parque, granja y campo de deportes” (203).

La selección de los directores responsables del proyecto

Los criterios a tener en cuenta en la selección del personal que iba a estar a la cabeza del proyecto era otro aspecto crítico para el éxito del proyecto de cambio, además de contar con los recursos económicos necesarios. Castro esgrimía que, en la elección de los directores, había que tener especial cuidado:

Esto es fundamental, porque más allá de la técnica, más allá de la competencia docente, el renovador en materia educacional, debe poseer calidad y condición humanas, capaces de dar autenticidad al ensayo y capaces de encontrar en él las proyecciones de porvenir que la sociedad espera de sus renovadores de la educación. (216)

El hecho de que las autoridades de la educación chilena ponderaran la calidad ética por encima de lo técnico despertaba su asombro. Según él, aquella era un aspecto no considerado por las autoridades uruguayas a la hora de evaluar la capacidad directiva de un funcionario. Al respecto dice:

Es curioso señalar que lo que se considera más importante para que estas secciones tengan éxito, es la calidad del hombre que se ponga al frente de cada una de ellas. Y lo señalamos como curioso, porque esto prueba que aún en Chile sigue valiendo la condición humana de los técnicos, tan olvidada muchas veces en las formas de designaciones. (216)

Finalmente, señalaba que el éxito dependía, además, de un elevado compromiso e implicación de los líderes con el proyecto. Esto, argumentaba, era también una cuestión fundamental: “debe ponerse a su frente al maestro más capaz de realizarlo y que quiera realizarlo”(216).

Ventajas educativas del régimen de internado

La convivencia en internado presentaba ventajas educativas para los docentes y los estudiantes. Castro se muestra sorprendido por lo observado durante su estadía en el Normal de Victoria: “nos causa sorpresa la multiplicidad de posibilidades educativas que surgen de la vida en común” (212). Para los estudiantes, “desde el punto de vista de la formación de la personalidad es extraordinaria la influencia que gana la acción educativa” (212). La acción permanente del instituto sobre todos los aspectos de la personalidad del estudiante hace que la condición de educador sea su esencia.

Para los docentes, la convivencia con los estudiantes también los beneficia, ya que despierta en ellos y ellas un sentido de pertenencia institucional. Al respecto escribe que “es de fundamental importancia: obliga a una permanente convivencia y hace que el estudiante, y tal vez en mayor grado el profesor, sientan a la escuela como su propia casa” (214).

Pilares para la convivencia en internado

La organización deseada como comunidad de vida del Normal de Victoria se basaba en tres pilares o ejes. Para el Consejo de Profesores el primer pilar de la educación estaba constituido por las necesidades del estudiante. Al respecto, Castro lo evoca con las siguientes palabras: “La organización y vida de la Comunidad deben surgir de las necesidades materiales y espirituales de los estudiantes” (206). También sostenía ese Consejo como condición esencial la naturalidad en su gestación y desarrollo. Finalmente observaban el cuidado de las relaciones pedagógicas como condición de la cultura de la organización: “un régimen de Comunidad exige una gran capacidad de auto control de parte de maestros y estudiantes, por eso acuerda dedicar una atención preferente al problema” (206), recordaba Julio Castro.

Posicionamiento político institucional en las relaciones pedagógicas

Que la dirección jerarquizara una ética de las relaciones pedagógicas basada en la colaboración era evaluado por Castro como el estilo de vida adecuado para la formación integral de la personalidad del estudiante. Al respecto dice:

Desde el punto de vista de la formación de la personalidad [. . .] el ejercicio de la convivencia social hace que [. . .] la colaboración entre compañeros, la colaboración entre maestros y estudiantes, la exaltación de los bienes sociales por sobre los individuales, etc., ganan jerarquía y permanencia dentro de la organización de la comunidad. (212)

De acuerdo con él, cuando predominan estos valores y al estudiante se se le permite libertad de expresión, éste queda emancipado de culpas por los problemas de aprendizaje. Al respecto, Castro señala que “cuando en un internado no exista ni el temor ni la vergüenza por el problema interno ni oculto del alumno cuando el régimen de vida se basa en la libertad, la colaboración y el autocontrol, la función docente del internado es harto difícil pero también infinitamente fecunda” (213).

El poder- autonomía del estudiante

La inexistencia de control del estudiante por parte de la autoridad pedagógica era otra de las cualidades destacadas de la disciplina de ese internado. No había castigo ni sanción en tanto en la relación pedagógica primara, según Castro, “el criterio [. . .] [que] se basa en la confianza por parte de los estudiantes y en la comprensión por parte de los maestros” (213).

De igual manera, valora la concepción de la relación pedagógica como relación de ayuda que les da independencia a los estudiantes. En el marco de sus reflexiones acerca del trabajo de los equipos de investigación, expresa que “los equipos con sus asesores (profesores) a base de los antecedentes suministrados por la exploración previa, trazan los planes de la labor a realizar” (208) y que “los equipos trabajan independientemente ayudados por sus asesores” (210).

La comunicación entre estudiantes: el trabajo en equipo

La organización del trabajo de investigación de la sociedad en equipos independientes, divididos de acuerdo con la dimensión del estudio, era otra de las fortalezas del modelo institucional. Castro lo señala, al evocar las palabras del director Covarrubias, sobre el trabajo realizado el año anterior: “Los equipos se organizaron, de acuerdo con los sectores de la cultura, en científico, artístico y técnico” (207). La división en equipos de investigación era doblemente ventajoso: “para evitar la dispersión de fuerzas y de intereses se realiza según un plan y dividido el trabajo por equipos” (207). En forma similar evalúa la práctica de elección de los responsables por parte de los mismos estudiantes: “los tres equipos indicados y ellos mismos eligen los jefes responsables” (208).

La combinación del trabajo de los equipos en forma independiente con el impulso de una comunicación fluida y una retroalimentación positiva entre los mismos era otra de las cualidades valoradas de la política pedagógica. Esto lo dice al recordar la organización del trabajo en la etapa de recolección de datos, la llamada etapa de realización: “el trabajo de conjunto de los equipos, trabajo de los equipos independientemente y cambio de opiniones entre los componentes de distintos equipos” (209-10).

La comunicación en la dirección: trabajo en equipo e interdisciplinariedad

El consejo directivo estaba compuesto por los responsables de las secciones Formación Profesional, Sociocultural y Socioeconómico. El diseño integrado del currículo es valorado por Castro en su informe: “Esta sección [formación profesional] atiende a la formación cultural pedagógica de los estudiantes, cuidando en ello de cumplir con una condición: debe en su proceso, utilizar en todo lo utilizable, los aportes de las otras dos secciones” (204).

La Asamblea de Profesores era una instancia orgánica semanal de trabajo del equipo directivo con los docentes. Al respecto explica que “el organismo encargado de realizar el estudio de los planes de trabajo es la Asamblea de Profesores de la Escuela que ordinariamente se reúne todas las semanas” (205).

La participación docente en la planificación del currículo tenía, según él, efectos positivos en la identidad profesional del docente. Al respecto, reflexiona sobre ello en los siguientes términos: “Los problemas escolares estudiados en común crean en el profesor una actitud espiritual de colaboración y de interacción escolar que los aleja de la sistemática particular de su “asignatura”, para hacerlos entrar de lleno en la totalidad escolar” (214).

La importancia de la resolución de conflictos

La resolución de los problemas de los estudiantes era uno de los ejes de atención preferencial de la dirección. Castro valora la existencia de tres instancias para la explicitación y el diálogo con el propósito de resolver los conflictos emergentes de la convivencia social.

En primer lugar, valora que en la “Asamblea de Profesores y Estudiantes se ha hablado de la posibilidad de organizar un Comité de Apreciación de la Conducta” (213). En segundo lugar, los comités de estudiantes “se forman ya por iniciativa propia de los estudiantes, ya por sugerencia de la Dirección, ya porque una necesidad así lo exige. La crítica a la alimentación dada en el plantel, trajo como consecuencia la formación de un Comité de Alimentación que funciona con el asesoramiento del médico escolar” (212).

Asimismo, juzga positivamente la existencia de otros comités de estudiantes cuya finalidad era favorecer la comunicación y participación en la solución de sus problemas como la canalización de sus intereses formativos. Al respecto Castro dice que “los hay de Manejo Interno, Artístico, de Publicaciones (que publica una revista —“Los Pinos”— y mantiene un diario mural), de Deportes, Indigenal, y de Cooperativa (que fue el único que fracasó)” (212)

En tercer lugar, en el Consejo de Profesores se ven “los problemas que plantea el funcionamiento de la escuela. En estas reuniones se discute tanto los problemas técnicos (plan de estudios, actividades a realizar, apreciación de resultados), como los que va planteando la vida escolar (disciplina, problemas de conducta, sanciones)” (213).

Estrategia metodológica curricular y formación integral del estudiante

Castro acuerda con la visión del proyecto de formación de lograr que el maestro contribuya al cambio de la sociedad: “Contribuir al conocimiento de la colectividad regional y contribuir a su transformación hacia mejores formas de vida” (211). De igual forma valora la misión de formarlo como “un explorador disciplinado, pero [. . .] también un espíritu que se va enriqueciendo en la técnica de la transformación económica y social del país” (211). Y en el logro de esto radicaban las esperanzas de los líderes del proyecto del normal de Victoria, según él .

Castro percibe positivamente los tres fines particulares definidos para la Sección Formación de la Enseñanza Profesional:

En lo moral, la creación de un clima de confianza entre estudiantes y maestros; la formación del sentido de responsabilidad y el espíritu de trabajo en equipo; el dominio de sí mismo; el desarrollo del espíritu de justicia; el fortalecimiento del carácter; favorecer la acción educativa de los estudiantes entre sí. (205)

Por su parte, para la formación ética y el desarrollo moral el instituto aprovechaba “las múltiples posibilidades que ofrece la vida del internado” (204).

En lo intelectual, los objetivos apuntaban a desarrollar la capacidad democrática: “capacidad para comprender el punto de vista ajeno. Hábito de la discusión objetiva, espíritu crítico y gusto por el análisis” (206). Y en lo social, a mejorar “las dotes de organización de los estudiantes” (204), aprender a controlarse en tanto miembros conscientes de un grupo y el trabajo en equipo para la cohesión comunitaria: “La técnica del trabajo en sociedad, a resolver los asuntos en común, que adquieran confianza en el trabajo colectivo” (204).

La formación técnica para la investigación-acción social

Las secciones sociocultural y socioeconómica eran las áreas curriculares que tenían por finalidad la formación en investigación, con el propósito de que el maestro comprendiera en profundidad la integralidad de los problemas de las personas con quienes iba a trabajar. La primera sección tenía como objetivo general investigar la historia y características psicosociales y sociológicas del habitante adulto o niño del medio. La sección socioeconómica investigaba los aspectos económicos.

En su apreciación crítica, Castro señala que la escuela Normal de Victoria practica una técnica revolucionaria en tanto "realiza la verdadera formación social de sus estudiantes: les proporciona el conocimiento del medio regional, las técnicas para las investigaciones sociales y además los forma en una actitud de activa militancia en la lucha por la superación de la colectividad. Además esa acción directa, genera en el estudiante que se forma una actitud de comprensión y simpatía hacia el grupo social, base en la que se asentará su acción educativa posterior" (216).

El estudio de la sociedad regional apuntaba fundamentalmente a elaborar soluciones de salida a los problemas y era uno de los aspectos más importantes de la formación del futuro maestro. Al respecto, en su informe sostiene que "la información y el conocimiento por un lado y la acción superadora por otro, es uno de los aspectos más importantes de la obra que se realiza en la escuela" (214).

Entre las acciones educativas en la comunidad proyectadas a futuro para las secciones sociocultural y económica, Castro valora la inclusión de "Brigadas de alfabetización; Equipo teatral y cinematográfico; Equipos musicales. Equipos radiales. Estación radial. Creación de bibliotecas móviles. Exposiciones de cada sección. Exposiciones ambulantes. Conferencias. Publicaciones. [. . .] Deportes, cultura física e higiene" (217).

Respecto del plan de acciones para la sección económica, juzga positivas las actividades "Acción educativa en el terreno agrícola, industrial, y marítimo. Exposiciones [. . .] Conferencias [. . .] Publicaciones [. . .] de carácter económico" (218).

Recursos educativos variados e integrados

Finalmente, Castro pondera la generación de conocimiento integral como crítica ya que, según él, afecta la calidad de los resultados de aprendizaje. Al respecto señala que “de ella depende en gran parte la calidad de los resultados obtenidos. La elaboración puede durar algunos días, semanas y hasta meses” (210). E incluye desde buscar información en libros y en personas ilustradas hasta “trabajos de experimentación y observación que aclaren los problemas. Hacen gráficos, cuadros, mapas, estadísticas. Elaboran los motivos históricos cogidos con rapidez en la excursión. Trabajan las frases musicales. Preparan grabados en madera” (210).

El concepto de Educación Fundamental de la UNESCO

De acuerdo con el relato de una de las autoridades de la Sección Educación Rural de aquella época, una de las causas del origen del concepto y la metodología de trabajo de la Educación Fundamental fue que

tras la Segunda Guerra Mundial había que reconstruir, no solamente aquellas naciones que habían quedado devastadas por la guerra sino también reconstruir las partes del mundo que estaban sumidas en la pobreza, la ignorancia, la marginalidad etc., tras la tremenda impronta, podríamos decir colonizador, colonizadora de continentes enteros. (Entrevista a autoridad de la Sección Educación Rural)

De acuerdo con el testimonio, el efecto de la guerra llevó a la UNESCO a plantearse un nuevo enfoque educativo como respuesta de solución para la numerosa población adulta analfabeta, hombres y mujeres con hambre del llamado Tercer Mundo. La propuesta era heredera de algunos de los planteamientos y metodología de trabajo de la experiencia mexicana y sus misiones de extensión de la educación al medio rural de principios del siglo XX. De acuerdo con el entrevistado la educación fundamental era “un enfoque que tendía a lo que más adelante se llamó ‘educación para el desarrollo

comunitario' y lo que en el fondo es la educación básica para las poblaciones en condiciones de marginalidad o de pobreza”.

Era un paquete doctrinario de educación básica para todo el mundo, libremente elegido, susceptible de ser aplicado por cualquier país y, si ello era así, entraban en lo que la UNESCO denominaba su Proyecto Principal de Educación Fundamental.

En 1958, la UNESCO resolvió no emplear el concepto en el organismo a causa de que en algunos países los maestros parcializaron el trabajo en la comunidad en detrimento de la apertura de escuelas. Sobre la “desaparición” del concepto el entrevistado opina:

Estos vaivenes, podríamos decir, del vocabulario pedagógico son frecuentes en la historia, hacen mucho daño y en el fondo distrae muchas veces de las tareas básicas y fundamentales de todo sistema educativo. Hay olas en las cuales decimos “no no, yo hago aquí educación permanente” y el otro dice “yo hago educación popular” y el otro dice “yo hago educación liberadora” y por ahí podemos seguir y en el fondo lo que tenemos que hacer es educación, lo cual no quiere decir seguir un modelo convencional, tradicional, inmutable.

El entrevistado evalúa positivamente el hecho que el Uruguay haya adoptado el enfoque para trabajar en el medio rural. Al respecto sostiene que

resultaba aplicable en todos aquellos medios en los que hubiera carencias importantes en el desarrollo económico social y cultural y eso entró en el Uruguay a través de los que fuimos a Pátzcuaro a formarnos y volvimos al país con el propósito de ver si podíamos dar un empujón más a las actividades de educación rural.

En su percepción de la aplicación de este concepto en nuestro país, se daba cumplimiento, en parte, a la idea de Agustín Ferreiro. Evoca el

pensamiento de Ferreiro en los siguientes términos. Agrega el entrevistado: “La escuela debía considerar que su área de acción era todo un amplio perímetro de cinco kilómetros alrededor de la escuela y que sus estudiantes en realidad no eran los niños más vinculados sino todos los habitantes que hubiera en esa área”.

Para gran parte de su generación, la escuela rural multigrado para recuperarse de su crisis tenía que “no solamente [. . .] dedicarse al niño sino que tenía que abrir las puertas y llegar a la comunidad y trabajar no solamente con el niño sino con la madre, con el padre, con los jóvenes y en todo aspecto”. En última instancia, la escuela debía devolverles la responsabilidad de la educación comunitaria en beneficio del desarrollo integral de los niños y niñas escolares.

La perspectiva de Miguel Soler sobre la Educación Fundamental

El maestro Miguel Soler fue becado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal en 1952 para especializarse en Educación Fundamental en México. En su primer informe, al Consejo señalaba que el problema de la miseria no se resolvía sólo con medidas de carácter económico y que la tarea del maestro guiado por los principios de la Educación Fundamental era ayudar al campesino a modificar la actitud frente a la vida y sus problemas.

Al respecto sostiene en el informe que “al hombre que ha vivido acosado por la miseria puede resultarle difícil integrarse al esfuerzo constructivo de la sociedad” (Soler, 1972). Por eso, la tarea del maestro es llevarlo “de la derrota, el pesimismo y el resentimiento a la esperanza, el deseo de evolucionar y la fe en las posibilidades que tienen los hombre cuando luchan juntos por una vida mejor” (1972).

Según Soler, el objetivo del trabajo del maestro era ayudar a la comunidad entera a comprender sus problemas de salud, económicos, de vivienda, recreación y educativos, a que desee resolverlos y aprenda cómo hacerlo valiéndose de sus propias fuerzas y del esfuerzo colectivo. Educarlos, escribe Soler, consiste en

unirlos alrededor de su propósito, hacerles discutir el problema, indicarles qué agencias de gobierno pueden ayudarles, enseñarles cómo gestionar esa ayuda y, fundamentalmente, hacer nacer en ellos la conciencia de que la mayor parte de la tarea radica en ellos mismos, que deben organizarse para su cumplimiento. (173)

Desde la perspectiva las misiones socio-pedagógicas de los estudiantes de magisterio y la Escuela Granja son ejemplos claros de la aplicación de esta estrategia de trabajo en el Uruguay.

La contribución de la Educación Fundamental

De acuerdo con un estudiante del Instituto Normal Rural que llamaré Leandro, la metodología de trabajo suponía una escuela que diera una respuesta integral a los problemas. “En aquel tiempo se hablaba de cinco aspectos: lo económico, lo educativo, lo recreativo, la salud, la vivienda [. . .] que uno los tomaba como si fuera parte del programa de su trabajo” (Leandro).

El estudiante estaba convencido de que la necesidad de cambio debía surgir de la gente misma. Al respecto afirma “que cada uno, por su propio medio, sea el factor del cambio. O el hombre colectivamente en el grupo de la comunidad, que se sienta integrado al grupo y el factor de cambio de esa comunidad” (Leandro).

Recuerda orgulloso el trabajo que realizó con la comunidad en su trayectoria como maestro del Núcleo Experimental y como director de una escuela rural multigrado de Canelones.

Me acuerdo de todas las campañas que hicimos. Campaña del excusado, la campaña del vidrio para poner en las puertas ciegas y en las ventanas ciegas de los ranchos, la campaña del blanqueo por la vinchuca, la campaña del blanqueo, la campaña de huerta trayendo semillas y fraccionándolas para venderlas de a poquito a cada uno. Yo que sé. (Leandro)

En síntesis en su percepción es necesario que el educador ponga la cultura al servicio de las necesidades profundas de padres y madres de los alumnos de su escuela y la comunidad toda.

CONCLUSIÓN

A través de su estudio del modelo institucional del Normal de Victoria de Chile, Julio Castro plantea un sistema de criterios de calidad ética de las condiciones de la cultura educativa en la que es necesario se formen los futuros maestros de escuela rural para desarrollar un perfil profesional de promotor cultural, comprometido con las necesidades educativas profundas de los sectores populares del campo y la transformación de su realidad. Estos criterios dan cuenta de una cultura de formación alternativa al modelo “universal y urbano” de maestro y al modelo pedagógico tradicional verbalista, memorístico y disciplinar. En su lugar, propone uno que desarrolle en el estudiante actitudes de comprensión y asistencia con las poblaciones que atiende, cualidades de un maestro “auténticamente rural.”

Para cumplir con esta misión, Castro percibe como necesarias unas condiciones de formación cuya esencia es el sujeto de aprendizaje y los conflictos del crecimiento en la identidad profesional que comienzan en una preocupación por el desarrollo de la personalidad total. La política pedagógica adecuada para desarrollar la tolerancia y la capacidad democrática del estudiante favorece una comunicación basada en la confianza entre roles jerárquicos a través del trabajo en equipo por niveles funcionales y generalizado en los momentos de evaluación institucional, como con los grupos comunitarios. Para facilitar los procesos de aprendizaje, Castro pondera la interdisciplinariedad, la calidad de asesor del docente que asiste en función de las necesidades de aprendizaje de los equipos de estudiantes y una pedagogía experimental. También propone el desarrollo y concreción del espíritu de justicia social en el estudiante a través de la investigación y las actividades educativas, culturales, recreativas y de mejora productiva.

En la perspectiva de autoridades del organismo de dirección política de la educación rural y de un estudiante del Instituto Normal Rural de la generación de 1960, el aporte del concepto de Educación Fundamental es la idea de una educación básica para adultos y jóvenes en lo recreativo, la salud, la vivienda, la educación y lo económico. En la memoria colectiva, son valoradas positivamente las acciones cohesionadas para la superación en cualquiera de estas áreas como emergentes de los discursos de los problemas percibidos en la comunidad.

BIBLIOGRAFIA

- ANEP, Monitor Educativo, 2010. Disponible en <http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/tendencias>. [Accedido en noviembre de 2011]
- Anales de Instrucción Primaria. Concentración de Maestros en Tacuarembó.* Montevideo, 1945.
- Arostegui, Julio. *La investigación histórica. Teoría y método*, Barcelona: Crítica, 1995.
- Bardin, Laurence. *El análisis de contenido*. Madrid: Akal, 1986.
- Bentancourt Díaz, Jesús. *Criterios históricos modernos*, Montevideo: Banda Oriental, 1973.
- Bertaux, Daniel. "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades, en *Proposiciones* n.29, 1999, pp.1-22. Disponible en <http://preval.org/files/14BERTAU.pdf>. [Accedido en noviembre de 2011]
- Bisquerra, Rafael. "Metodología de la investigación educativa". Montevideo: CLAEH, 2004.
- Castro, Julio en "Problemas generales de la Enseñanza rural" en *Anales de Instrucción Primaria*, v.9, n.2, 2a. época, marzo de 1945, pp. 199-218.
- Cullen, Carlos. *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- De Angelis, Susan. "El método comparativo constante", 2009. Disponible en <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/margarita/etapa2/PDF/007.pdf>. [Accedido en julio de 2009]

- De Gaulejac, Vincent. "El sujeto entre el inconsciente y los determinismos sociales". Montevideo: Grupo de Sociología Clínica, 1998.
- . "La neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad". Montevideo: Grupo Sociología Clínica, 1998.
- . "La sociología y lo vivido" en *Cuadernos del CLAEH*, n.69, Montevideo, 1996, pp. 10-19.
- . "Opciones y soportes metodológicos". Montevideo: Grupo de Sociología Clínica, 1998.
- Delgado, Manuel y Juan Gutiérrez (coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis Psicología, 1995.
- Devereux, George. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI, 1999.
- Enríquez, Eugène. *A organización em análise*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- Fernández, Alberto. "El Balanced Scorecard. Ayudando a implantar la estrategia". Disponible en www.ee-iese.com/81/afondo4.html. [Accedido en noviembre de 2007].
- Fernández, Lidia. "Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos" en García, Carlos y Julián López Yáñez (comps.) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 1997, pp.171-72.
- . *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas Teóricas*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- . *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- Ferry, Gilles. *El trayecto de la formación*. México: Paidós, 1990.
- Festinger, León y Daniel Katz. *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós, 1972.
- Gimeno Sacristán; José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1994.
- Goodson, Ivor. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

- Kelle, Udo. "Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods" en *Historical Social Research*, vol.30, n.1, 2005, pp.95-117.
- Le Goff, Jacques. *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós, 1991.
- Lombardi, Angel. *Introducción a la historia*, Maracaibo: Universidad del Zulia, 1993.
- López Yáñez, Julián. "El ambiente enrarecido de la teoría sobre el cambio planificado y la búsqueda de aire fresco" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n.20, Buenos Aires, 2002, pp.29-40
- Marcelo, Carlos y Julián López Yáñez (comps.) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 1997.
- Melgar, Alicia. 2000
- Ministerio de Ganadería, Agricultura Y Pesca. *Incidencia de la pobreza*, 2006. Disponible en http://www.mgap.gub.uy/opypa/PUBLICACIONES/Estudio_empleo/ [Accedido en octubre de 2009]
- Pulido, Orlando. "Hegemonía y cultura: introducción a las estructuras culturales disipativas", 2009. Disponible en www.anthroglobe.info/docs/hegemonia_cultura.htm. [Accedido en octubre de 2010]
- Rizo, Marta. "George Simmel, Sociabilidad e Interacción: Aportes a la ciencia de la Comunicación", 2006. Disponible en <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/rizo.html>. [Accedido en noviembre de 2011]
- Sautu, Ruth. *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos, y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- Soler, Miguel. "Informe Concepto Educación Fundamental" en *Anales de Instrucción Primaria*, tomo VIII, abril-junio de 1955, pp.172-80.
- Suquílvide, Julián. *Introducción a la investigación social, selección de textos formato digital*, Montevideo: CLAEH, 2007.

Entrevistas:

Autoridad de la Sección Educación Rural, octubre de 2004

Estudiante "Leandro", abril de 2006

Ambos entrevistados solicitaron mantener el anonimato.

Recibido el 15 de junio de 2010

Aceptado el 9 de mayo de 2011