

Educación & Desarrollo Rural

Resultados de la Encuesta 2008-2009
Relevamiento de Experiencias Educativas



Red
Comunidades
Rurales



Red
Comunidades
Rurales

Consejo de Administración y Equipo Ejecutivo

Presidente

Pedro A. Friedrich

Director Ejecutivo

Patricio Sutton

Vicepresidente

Alejandro E. Götz

Coordinadora de Desarrollo Institucional

Ana Pico

Tesorero

Federico Chevallier Boutell

Investigación & Servicios Informativos

Maud Zemborain

Secretario

Mara Subotovsky

Administración

Fabiana Romeo

Vocal

Marcelo Díaz

Sede legal y administrativa

Av. Córdoba 950, 5° "C"
(C1054AAV) Ciudad de Bs. As.
Tel: (54 11) 4322-4884

Oficina de Programas

Carlos F. Melo 650
(B1638CHB) Vicente López
Buenos Aires
Tel: (54 11) 4795-4455

www.comunidadesrurales.org

www.mapasderecursos.org.ar

red@comunidadesrurales.org

Primera edición: diciembre 2009.

Tirada: 3000 ejemplares.

Impreso en Argentina

Diseño y diagramación: Digma Diseño, María Eugenia Scattini.

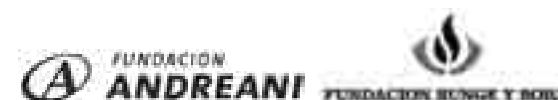
Copyright Fundación Red Comunidades Rurales

Permitida su reproducción total o parcial con fines educativos, no comerciales, en cualquier tipo de soporte o formato con previa autorización de los autores y citando la fuente. La publicación también se encuentra disponible en formato digital en www.mapasderecursos.org.ar

Educación & Desarrollo Rural

Resultados de la Encuesta 2008-2009
Relevamiento de Experiencias Educativas

Aliados estratégicos



Colaboradores



Apoyo profesional



Indice

Sobre la Red Comunidades Rurales	3
Encuesta sobre Educación & Desarrollo Rural	6
Agradecimientos	7
Análisis de resultados	9
Aspectos metodológicos	11
Algunos aspectos básicos de la educación rural	12
Equipo docente	16
Diversidad cultural	19
Salud	21
Nuevas tecnologías de la información y la comunicación	24
Vida comunitaria y relación con otras instituciones	26
Formación y perspectivas laborales	27
Reflexiones finales	30
Relevamiento de experiencias educativas	31
Instituto Superior del Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental	34
Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA)	39
Escuela Agrotécnica Nro. 733 Benito Owen	46
Escuela Anexo Nro. 190	52
Cultivos Andinos. Tecnicatura Superior en Cocinas Regionales y Cultura Alimentaria	56
La Biblioteca del Pueblo. Alfabetización, promoción de la lectura y creación de una biblioteca en el paraje La Estancia	62
Centro de Educación Integral San Ignacio	66
Niños Agricultores	71
Aprendiendo a Crecer. Escuela Nro. 4216 Olof Fabián. Jhonsson Severín	77
Ñande Reko, Nuestro Modo de Ser. La radio en la escuela y la comunidad rural	83

Sobre la Red Comunidades Rurales



P. SUTTON

Nació como organización social en el año 2006, constituyéndose formalmente como fundación en febrero de 2007. Es un espacio abierto, plural e independiente. Su misión es articular esfuerzos y movilizar recursos para acompañar el desarrollo de los pobladores rurales en situación de riesgo o exclusión social.

La Red funciona como puente entre las comunidades rurales con mayores índices de pobreza y quienes, desde diferentes sectores de la sociedad, pueden aportar o compartir recursos para su desarrollo.

Además de las acciones detalladas en esta publicación, a modo de ejemplo se resumen a otros proyectos, programas y tareas emprendidos:

- Ideó, diseñó y puso en marcha los Mapas de Recursos para el Desarrollo Rural.
- En pleno chaco salteño montó un centro informático educativo en la escuela técnica de gestión social San Martín de Porres (Orden de los Predicadores). También gestionó recursos para la realización de talleres sobre informática y gestión educativa, y aportó equipamiento para aulas y talleres de formación laboral.
- Impulsó el 1er. Encuentro Global de Fútbol Comunitario Rural. Participaron 117 escuelas y comunidades rurales de todo el país, Uruguay, España, Malasia y Sri Lanka. Las acciones comunitarias y la celebración mediante los encuentros de fútbol pueden conocerse en www.futbolrural.org.ar

- Gestionó recursos para apoyar la construcción de una nueva escuela secundaria en la comunidad de El Alfarcito, Salta. Proyecto de la Parroquia Santa Rita.
- Aportó recursos económicos para acciones educativas y de promoción social en la Aldea Mbyá-Guaraní Tekoa Mirí, en Misiones.
- Gestionó y aportó recursos para la puesta en marcha del Centro de Educación Agrotécnica Valle de Cholila, Chubut.. Proyecto de Fundación Cruzada Patagónica”.
- Articuló esfuerzos y movilizó recursos ante emergencias ambientales; erupción del Volcán Chaitén en Patagonia, inundaciones en el NEA y NOA, alud en Tartagal, Salta y temporales en el centro oeste de Misiones.
- Gestionó recursos y donaciones en especie (bombas de agua, equipos odontológicos, alimentos, ropa, materiales didácticos, máquinas de coser, herramientas, etc.) para un importante número de escuelas y comunidades rurales de diferentes provincias argentinas.
- Participó activamente mediante ponencias, paneles y grupos de trabajo en encuentros, talleres y jornadas organizados por organismos públicos, organizaciones sociales y empresas.
- Coorganizó jornadas y encuentros relacionados al desarrollo comunitario rural.
- Puso en marcha campañas informativas en numerosos medios de comunicación.
- Además de las mencionadas en esta publicación, la Red estableció alianzas estratégicas o acciones en conjunto con diversas instituciones gubernamentales (Embajada de Alemania, INTA, APN, Ministerio de Educación de la Nación, Areas Protegidas de la Provincia de Salta, Subsecretaría de Deportes de Tierra del Fuego; etc.), organizaciones sociales (Fundación Banco de Bosques, Fundación Vida Silvestre Argentina, Fundación Perez Companc, Fundación La Nación, Fundación Avena, Fundación Cruzada Patagónica, Misiones Rurales Argentinas, UNEFAM, entre otras) y empresas (Capsa Capex, Tonka S.A., Global Crossing, DMC Wireless Systems, MD Consultores, Estudio Becar Varela, Muchnik, Alurralde, Jasper & Asoc.). El listado completo se encuentra disponible en www.comunidadesrurales.org

RECURSOS PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO

Se estima que más de 1.500.000 pobladores rurales viven en situación de extrema pobreza en nuestro país. Las estadísticas oficiales están enfocadas principalmente a la población urbana tornando invisibles o de muy difícil acceso aspectos claves sobre las condiciones de vida en el ámbito rural. Los índices que miden la pobreza y el desarrollo -además de estar fuertemente cuestionados- no contemplan esta realidad. La dispersión de diagnósticos, datos e informes tanto públicos como privados tampoco ayuda a obtener una foto socio-ambiental rural que sea clara y actual.



P. SUTTON

Sabemos con bastante exactitud cuántos millones de toneladas de cereales u oleaginosas se cosecharán en cada zona, pero no cuántos chicos están muriendo o resultarán seriamente afectados por la desnutrición. Estudios de organismos internacionales señalan que en vastas regiones de Argentina el 70 % de los pobladores no tiene acceso a agua potable; un índice que supera al de Kenia, Nigeria y Uganda.

El camino para que mejore sustancialmente la disponibilidad de información pública sobre la calidad de vida y oportunidades para el desarrollo humano en el ámbito rural, no será fácil y sin duda demandará bastante tiempo. Todo avance y esfuerzo de las autoridades gubernamentales en cada municipio, provincia y a nivel nacional será de vital importancia y muy bien recibido por la sociedad. El desbalance regional en las inversiones sociales públicas y privadas en el ámbito rural requiere que se le preste especial atención a la información considerada prioritaria para planificar políticas o acciones en relación a estos temas.

Por estos motivos la **Red Comunidades Rurales** ha puesto en marcha el programa **Mapas de Recursos para el Desarrollo Rural**. Una “caja de herramientas” que mediante el sitio **web www.mapasderecursos.org.ar** permite ubicar por tema o región geográfica los recursos existentes en cada uno de los sectores de la sociedad (fuentes de financiamiento, datos, encuestas, experiencias valiosas, acciones, proyectos, elementos y servicios).



La información es aportada y enriquecida en forma colectiva e independiente. Ya se están estableciendo acuerdos con instituciones oficiales, organizaciones sociales, organismos internacionales, empresas e individuos a fin de compartir y organizar la información. Esta iniciativa ayuda a pensar en red para poder luego actuar en red. Progresivamente permitirá incidir en el diseño de mejores políticas y programas sociales tanto privados como gubernamentales, facilitando los procesos de articulación de esfuerzos y la definición de prioridades estratégicas a corto, mediano y largo plazo.



Encuesta sobre Educación & Desarrollo Rural

Razones para una encuesta

A modo de primer paso y a fin de enriquecer la puesta en marcha de los Mapas de Recursos, se consideró esencial realizar una **Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural** a nivel nacional. La misma es complementaria a las que viene realizando el Estado Nacional y las autoridades educativas de cada provincia. También a las que emprenden organizaciones sociales, universidades, consultoras y otras instituciones nacionales e internacionales.

Las encuestas se enviaron por correo -con respuesta postal paga- a docentes y directivos de más de 7500 escuelas rurales de todas las regiones del país. El objetivo fue que brindaran su visión sobre diversos aspectos no sólo relacionados con los procesos educativos sino también con los mecanismos de articulación social, la relación con los padres de los alumnos, el trabajo infantil, el acceso y uso a las nuevas tecnologías de la comunicación, cuestiones sanitarias, acceso a la educación secundaria, etc.

Se recibieron un total de 1015 encuestas completas, un número muy valioso de respuestas teniendo en cuenta lo difícil que es establecer el contacto con los docentes rurales debido a las enormes distancias que separan a muchas escuelas de los centros urbanos, las malas condiciones de los caminos y las comunicaciones. Por tal motivo fue necesario complementar la distribución y difusión, a través de una red de más de 160 referentes de organizaciones sociales, padrinos de escuelas, líderes comunitarios y radios locales que pudieran hacer de intermediarios y embajadores de la iniciativa. Para la conformación del cuestionario se consultó a especialistas en la temática sobre las preguntas que consideraban fundamental realizar y se realizaron sondeos con directivos de escuelas rurales.

En este apartado presentamos el análisis de los resultados realizado con el apoyo de CIPPEC. Para conocer los informes de cada región por separado pueden visitar el sitio web de los Mapas de Recursos (www.mapasderecursos.org.ar).

Grupo de Trabajo de la encuesta

DIRECCIÓN DEL PROYECTO | Patricio Sutton, Director Ejecutivo RCR.

COORDINACIÓN | Maud Zemborain, Investigación & Servicios Informativos RCR.

EQUIPO OPERATIVO | Ma. Laura Tchijek y MSc. Juliette Renaud, consultoras independientes.

SISTEMATIZACIÓN DE RESULTADOS | Lic. Florencia Rossaro y Lic. Alejandra Schwint, consultoras independientes.

PRENSA Y DIFUSIÓN | Ingr. Ana Pico, Coordinadora Desarrollo Institucional RCR.

COLABORACIÓN DESDE FUNDACIÓN ANDREANI | Carolina Candia y Ma. Fernanda Trebol.

EQUIPO VOLUNTARIO

Adriana Vuistaz, Andrea Copello, Araceli Sosa, Bárbara Cuerda, Candelaria Laso, Carolina Gómez, Cristina Zemborain, Dallas Cueto, Edith Haynal, Eugenia Mediavilla, Inés Paitovi, Jimena Cabello, Lucila Greco, Marta Carrera, Mercedes Morales, Naymé Gonzalez, Nora Román, Victoria Taquini, alumnas del Colegio Northlands, junto a muchas personas que desde su lugar colaboraron en las distintas instancias de este relevamiento. Sin su valioso aporte esta encuesta no hubiera podido realizarse.

Agradecimientos

Queremos agradecer la confianza depositada y el interés demostrado por parte de los docentes y directivos de las escuelas rurales que completaron la encuesta; 1015 docentes que brindaron su tiempo para compartir esta valiosa información que esperamos ayude para impulsar un debido y merecido progreso en pos de mejores condiciones de vida.

Por otro lado también queremos agradecer a quienes brindaron su apoyo económico y en servicios para la realización de este estudio y la publicación de sus resultados: la Fundación Andreani y la Fundación Bunge y Born.

De igual modo queremos mencionar el valioso aporte de las siguientes organizaciones e individuos que participaron en el desarrollo de este relevamiento, cuyos resultados no hubieran sido posibles sin su cooperación. Hubo quienes ayudaron con la definición del cuestionario, otros colaboraron en la conformación del listado preliminar de escuelas a contactar y otros en la distribución y difusión de esta iniciativa.

Colaboraciones y comentarios con respecto al diseño del cuestionario:

- Mora y Araujo Grupo de Comunicación - Paula Fernández y Manuel Mora y Araujo.
- Agrupación Azul Solidario - Verónica Torassa.
- Asoc. Cuerpo & Alma - Rosario Armas, Juan Minola y Jorge De All.
- CIFMA- Centro de Investigación y Formación en Modalidad Aborigen- Sandra Flores.
- Fundación Cruzada Patagónica - Laura Costa y Christian Hick.
- Juan José Llach.
- Silvina Gvirtz.
- Misiones Rurales Argentinas - María Podestá.
- Equipo De Trabajo Pro Ayuda Escuelas Rurales De Jujuy - Marta Schtenberg.

COLABORACIONES EN EL CONTACTO CON LAS ESCUELAS:

Asociación de Clubes Argentinos de Servicio; ADRA- Mirna y Ana Cesario; Mario Alejandro Aguilera; Alonso Marianela; ALUAR; Amigos de Escuelas Rurales; AMUS Asociación Manos Unidas Solidarias; Ángel Luna; Aravena Lorenza; Asociación Civil Mapuche Unmay; Asociación Civil Sembrar; Asociación de Fomento Rural Cuyin Manzano; Asociación Grupo Puentes; Asociación San Gabriel; Asociación Warmi Sayajsunqo; Carlos Julián Barraquero; Miguel Bianchetti; Biblioteca Popular San Antonio; Waldo Pascualetti; Ricardo Borrillo; Rafael Otegui; Cristian Cañadas; Roberta Capretti; Zulma Noemi Cardinaux; Equipo de Educación de Caritas Nacional; Mario Ibañez; Magui Choque Vilca; Clara Bianco; Colegio Northlands; Conservas ALCO; Mario Day; Elena de Zavaleta; Alberto Davicino; Gladys Riveros; Silvia Arbillaga; EFA`s del Taragui; El Ceibal Asociación Civil; Blanca Demaría; Marta Isabel Cena; Marcela Valentini; Ernesto Schmetz; Hector Politano; Fernando Posada Fernandez; Silvia Haydeé Riffo; Valeria Andrade; Ana María Romero; Raquel Noemí Steinbrecher; Gustavo Alberto Ronchetti; Karina Lorena Gianolio; Ana María Gutierrez; Rosa Analía Vicente; Graciela Liliana Francisconi; Nélida De La Canal; Silvana Lazzeri; Graciela Teodosio; EduCrea; Estela M. Galián; Fe.D.I.A.P. (Federación de Institutos Agrotécnicos Privados); Jorge Ferrareso Elver; Carlos German Canhue; Flores Mónica García; Rosana Edith Flores; Ángel José Tettamanzi; Francisco J. Ayala; Fundación Cimientos; Fundación Cruzada Argentina;

Fundación Cruzada Patagónica; Fundación Escolares; Fundación Fomentar; Fundación GEB; Fundación Gente Nueva; Fundación IRSA; Fundación Jean Navajas; Fundación Marzano; Fundación Perez Companc; Fundación Pilotos Solidarios; Fundación Plan 21; Fundación Plurales; Fundación Ruta 40; Fundación Unida; Fundación Confluencia Patagónica para la Salud; Analía García; Mauricio Gomez; Aglae Orsi; Grupo Surco Asociación Civil; Francisco Hernandez; Higinio Figueroa; Lucia Del Valle Vilte; Ma. Cristina Mola; Instituto de Desarrollo Rural; INTA Bariloche - Jose Luis Zubizarreta; INTA Mendoza - Guillermo Guida; INTA Nogoyá - Silvina Butarelli; INTA Rafaela - Javier Dellamónica; Jorge López; Jorge Pereda; José Roa; Juan Córdoba; Julieta Garavaglia; Fabio Kunz; Pablo Lagalle; Ricardo Lanari; Celso Landriel; Atilio Galdiolo; Margarita Ojeda; Mario Saucedo; Miguel L. Acevedo; Mariana Morello; Horacio Moschen; Mariela Moulin; María Clara Novak; Mónica Quiros; Guillermo Oliva Tagle; OSPRERA- Bibiana Ruibal; Parroquia Santa Rita - Salta; Ma. Silvia Pereda; Pro Huerta Buenos Aires - Virginia González; Pro Huerta Rio Negro - Marcela Stiglauer; Pro Huerta Santa Cruz - Catalina Carella; Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental; Juan Carlos Lavaque; Pro Huerta La Pampa - Alberto Muguero; Pro Huerta Mendoza - Guida Guillermo; PSA La Rioja - Natalia Massa, Paula Cadaveira, Rita Benitez y Sergio Vignato; Red Provincial de ONG's - Andrés Merenda; Red Solidaria Tierra del Fuego - Miguel Landerreche; Red Solidaria Catamarca - Lorena Sari; Red Solidaria Colon - Mariela Salvi; Red Solidaria Cutral-Co - Graciela Del Valle Castro; Red Solidaria Daireaux - Gustavo Tobaldo; Red Solidaria Gral. Rodríguez - Marcelo Vazquez; Red Solidaria-Manuel Lozano; Red Solidaria La Rioja - Daniela Alcazar; Red Solidaria Olavarría - Mariano Amestoy; Red Solidaria San Nicolás - Sergio Aversano; Red Solidaria Santiago del Estero - Irene De La Silva; Red Solidaria Santo Tomé - Jorge Urquina; Red Solidaria Tucumán - Claudia; Refugio Aurora del Palmar; Nadia Rodriguez; Román Almaraz; Marisa Rouvier; Jorge Sarra Pistone; Solidagro; Susana Soloaga; Sr. Lamberto; Supervisión Escolar Córdoba - Nidia Zambrano; Supervisión Escolar Corrientes - Pedro Oviedo; Analía Tarabelli; Alejandra Tibi; Julio Turco; UEFACH; Marcela Uhart; UNEFAM; Mirta Viva ... *junto a muchos otros que silenciosamente colaboran desde su lugar.*



Análisis de resultados de la Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural¹



INTRODUCCIÓN

El presente informe se propone resumir los hallazgos de la **Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural** realizada por la **Red Comunidades Rurales**. La encuesta se realizó a lo largo de todo el país con el fin de describir algunos de los principales rasgos del sistema educativo en el ámbito rural de la Argentina.

La ruralidad de un establecimiento educativo se determina cuando este se encuentra en una localidad de hasta 2.000 habitantes. Según información relevada por el Ministerio de Educación de la Nación, la educación rural reúne cerca de 39% de las unidades de servicio a nivel nacional, donde asisten 981.448 alumnos, que representan el 10% de la matrícula total del país de educación común (excluyendo el nivel superior no universitario).

Existe una gran disparidad regional en la oferta de educación rural: mientras en el norte del país 21% de los alumnos asiste a escuelas rurales, en la región de Cuyo, 16%, en la región Patagónica, 9% y en la región Pampeana, 6%.

Asimismo, la educación rural se distribuye de modo desigual por nivel educativo: mientras en la primaria la matrícula rural representa 13% del total, en el nivel inicial es 10% y en el secundario 7%, lo cual refleja la deficiencia relativa en la oferta de estos últimos dos niveles. Esta diferencia también se detecta cuando se compara la tasa de asistencia escolar urbana con la rural: según el Censo 2001, 89% de los jóvenes de 12 a 17 años del ámbito urbano asistía a un establecimiento educativo, mientras que en el ámbito rural sólo lo hacía 72%.

En este contexto, la **Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural** indaga sobre algunas características fundamentales del sistema educativo en el ámbito rural. Los datos relevados permiten detectar importantes problemáticas en las regiones y dan muestra de grandes falencias en la educación rural, consecuencia -en muchos casos- de la falta de recursos y las condiciones sociales adversas. Estas falencias representan un condicionamiento para garantizar el derecho pleno a la educación.

¹ Esta síntesis fue realizada por Pablo Bezem, Licenciado en Economía (UBA) y analista del Programa de Educación de CIPPEC, sobre la base de los resultados del relevamiento realizado por la Red Comunidades Rurales.

² Datos obtenidos del Anuario Estadístico 2007, Dirección Nacional de la Evaluación y la Calidad Educativa (DiNIECE), Ministerio de Educación de la Nación.

El informe se divide en siete apartados. En el primer apartado se da cuenta de algunos aspectos básicos de la educación rural, que permiten mostrar las condiciones en las que transcurre la educación formal en estos ámbitos.

En el segundo apartado se analizan cuestiones referidas al cuerpo docente, su antigüedad, la oferta de capacitación y su lugar de residencia.

El tercer apartado se centra en la temática de la diversidad cultural con eje en las comunidades aborígenes.

En el cuarto apartado se analizan temas de salud y se releva información referida a las instalaciones, los referentes de la salud y la disponibilidad de profesionales, la difusión de libretas sanitarias y las campañas de salud consideradas prioritarias.

El quinto apartado analiza el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Indaga sobre la existencia de recursos materiales y humanos, el uso de la tecnología y los recursos audiovisuales, así como los medios de comunicación con los que cuentan las escuelas rurales.

El sexto apartado investiga aspectos relacionados con la vida comunitaria, como el nivel de involucramiento de las familias en la escuela y la oferta de actividades culturales en la comunidad. También se revisa el grado de contacto de las escuelas rurales con otras escuelas o instituciones.

El séptimo apartado indaga sobre la utilidad de la educación rural para el trabajo y las oportunidades de formación en la comunidad.

El informe concluye con algunas reflexiones finales sobre la problemática de la educación rural en nuestro país.



P. SUTTON

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La **Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural** es un cuestionario semiestructurado y autoadministrado que se aplicó efectivamente a 1.015 actores clave de la comunidad educativa rural a lo largo del país.

La encuesta se realizó en dos ondas. La primera se implementó en la región norte del país entre mayo y octubre de 2008: en el Noroeste Argentino (NOA) se relevaron 159 casos y en el Noreste Argentino (NEA), 246 casos. La segunda onda se realizó en el primer semestre de 2009 en la región de Cuyo (133 casos), Pampeana (406 casos) y Patagónica (71 casos).

Para la división regional de la información de la encuesta se tomó la agregación utilizada por el INDEC:

- Región de Cuyo: San Juan, San Luis y Mendoza.
- Región NEA: Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones.
- Región NOA: Catamarca, Jujuy, La Rioja, Salta, Santiago del Estero y Tucumán.
- Región Pampeana : Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, La Pampa y Santa Fe.
- Región Patagónica: Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

Debido al carácter no probabilístico de la muestra no se desprenden de estos relevamientos estimaciones con error muestral conocido, puesto que se desconoce la probabilidad de selección de cada uno de los elementos de la población. De esta manera, los resultados no pueden ser extrapolados al conjunto de la población provincial o regional. Esto explica la disparidad en la cantidad de casos relevados en cada región o localidad.

No obstante, los datos obtenidos permiten detectar las principales problemáticas regionales y establecer su magnitud. Asimismo, se perfila como una alternativa teórico-metodológica con aplicación empírica para impulsar acciones que busquen superar la pobreza y promover un desarrollo humano sostenible en las áreas rurales del país.

Por tratarse de una síntesis de una encuesta realizada en cinco regiones, en muchas de las preguntas se expondrá sólo el total nacional o el promedio de las regiones, y se señalarán las diferencias regionales cuando estas sean significativas.

Por último, debe mencionarse que existen diferencias entre las dos ondas que se aplicaron, tanto en algunas de las preguntas incluidas como en las opciones de respuesta cuando éstas eran cerradas. Por tal motivo, en algunos casos no fue posible comparar datos entre regiones y obtener un total nacional. Esta dificultad para la comparación entre regiones obligó a que muchos de los resultados se expusieran sólo cualitativamente.

¹ En esta región se encuentra la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pero se la excluye dado que no tiene población rural.

1 | ALGUNOS ASPECTOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN RURAL

La educación en el ámbito rural tiene una serie de características y problemáticas que le son propias. Muchas de las diferencias con respecto al ámbito urbano surgen de la mayor incidencia de la pobreza, la alta proporción de población no escolarizada, la menor tradición escolar y la falta de infraestructura. A estos factores deben sumarse las limitaciones que entraña la dispersión poblacional para lograr una completa cobertura de los niños en edad escolar.

Estas condiciones adversas plantean un desafío para la política educativa, que debe cumplir un rol compensador para asegurar el pleno derecho a la educación.

A continuación, se exponen algunos aspectos básicos de la educación rural que dan cuenta de esta situación. Los temas abordados refieren a los días de clase efectivos, al ausentismo y la jornada escolar, a la existencia de comedores escolares y su rol en la educación rural, y a la oferta educativa disponible.



P. SUTTON

DÍAS DE CLASE EFECTIVOS, AUSENTISMO Y JORNADA ESCOLAR

La encuesta muestra que en promedio hay 20 días efectivos de clase por mes. No se producen grandes diferencias entre las regiones, sin embargo, existe cierta variabilidad intrarregional y se encuentran casos extremos, como el del norte argentino, en donde se llega a apenas 10 días de clase¹.

Cuando se indagó sobre los principales motivos por los cuales no se cumple con los días de clase estipulados, en todas las jurisdicciones señalaron como principal problema los factores climáticos y, asociado a esto, se mencionaron los problemas vinculados con el traslado. La segunda causa que nombraron los referen-

tes se vincula con los reclamos gremiales. Luego, se refirieron a los trámites y las capacitaciones docentes. Por último, varios de los encuestados señalaron los problemas de infraestructura, y falta de agua y gas.

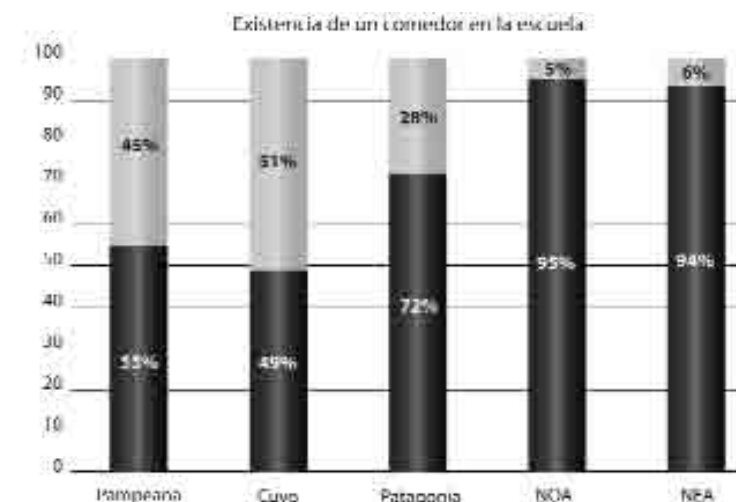
Por otro lado, se indagó específicamente sobre los principales motivos por los cuales los alumnos no asisten a clases. Como era previsible, la principal causa esgrimida por los encuestados también refiere a los problemas climáticos. La segunda causa se vincula con los problemas de salud, aunque esta cuestión fue mencionada en primer término en el NOA y la Patagonia para explicar el ausentismo. Luego, se mencionó el trabajo en el campo, el desinterés familiar por la asistencia a clases, y la falta de calzado y abrigo. Por otro lado, 7% de los encuestados declaró que no había problemas de ausentismo.

La encuesta consultó a los referentes sobre la extensión de la jornada escolar y sobre las actividades que se realizan. En promedio, la duración de la jornada en las escuelas rurales es de 4 horas y 40 minutos, de las cuales 3 horas y 40 minutos se consagran al trabajo en el aula, y la hora restante se divide entre recreos (media hora) y comida (según el turno se ofrecen desayunos, almuerzos y meriendas).

No existen diferencias regionales importantes en el tiempo otorgado a cada una de las actividades, sin embargo, cuando se considera el tiempo total en la escuela se verifica que la región Pampeana tiene la jornada escolar más corta (cuatro horas y media), mientras que la región Patagónica tiene una jornada escolar promedio de cinco horas².

COMEDORES ESCOLARES

En el reparto de los tiempos escolares queda en evidencia la importancia relativa que ocupa la alimentación, dado que para el cálculo de los valores promedio fueron incluidas escuelas sin comedores escolares. Esto puede explicarse por la relevancia de este espacio en la educación rural, que está muy extendido y condiciona la asistencia misma de los alumnos a clase. El 71% de las escuelas relevadas cuenta con un comedor escolar. En el norte del país, que mantiene los índices de pobreza más altos de la Argentina, esta cifra llega a 95%, mientras que en la región de Cuyo y en la región Pampeana sólo la mitad de las escuelas cuenta con estas instalaciones.



Fuente: Red Comunidades Rurales, Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural (2008 y 2009).

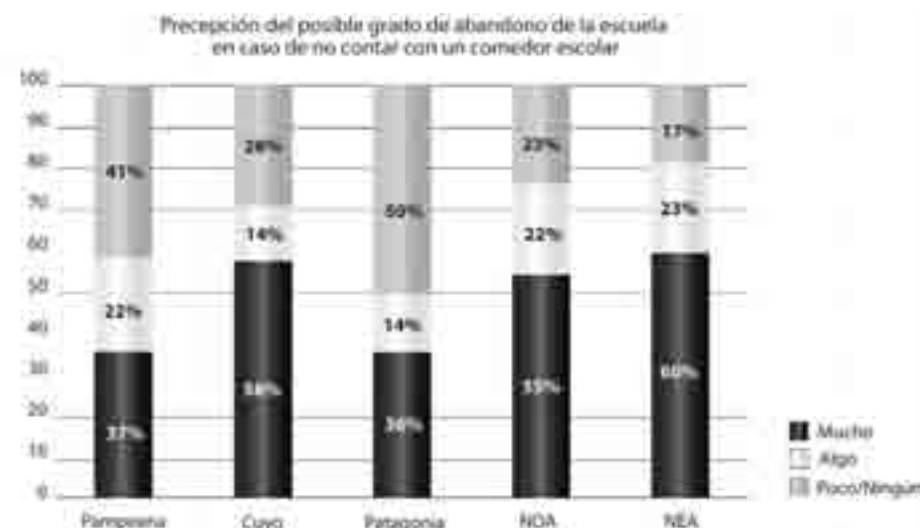
¹Debe mencionarse que este dato se obtuvo a partir de las estimaciones realizadas por los referentes y no de un análisis de los registros de asistencia.

² En esta pregunta la encuesta no realizó una distinción por nivel educativo.



P. SUTTON

La encuesta indagó sobre la percepción de los actores educativos sobre el grado de abandono que generaría la ausencia de comedor en las escuelas, y los resultados fueron contundentes. La mitad de los referentes consideró que habría mucho abandono, mientras que menos de 30% cree que esto tendría poca o ninguna incidencia. Como era esperable, la percepción de que la existencia de un comedor condicionaría la asistencia de los alumnos fue mucho mayor en las regiones del norte y en Cuyo, las de mayor pobreza y mayor cantidad relativa de niños que cuentan con un comedor escolar para alimentarse cada día.



Fuente: Red Comunidades Rurales, Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural (2008 y 2009).

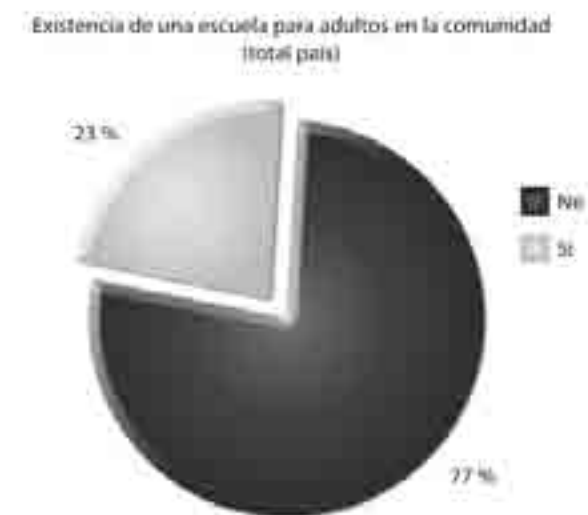
El funcionamiento de los comedores escolares es posible gracias a la colaboración de docentes, padres de alumnos, beneficiarios de planes sociales del Gobierno y del propio director del establecimiento educativo. De hecho, menos de la mitad de las escuelas que tienen comedor cuentan con un cocinero rentado que se responsabilice de su funcionamiento. En el norte argentino es donde más se depende de docentes y directores para el funcionamiento de los comedores: en el NEA, 47% de los docentes y directores se ocupan de esta función y en el NOA, 38%.

FALTA DE OFERTA EDUCATIVA Y DIFICULTAD PARA CONTINUAR CON LOS ESTUDIOS

Información estadística relevada por el Ministerio de Educación de la Nación muestra que la oferta educativa de nivel secundario en el ámbito rural -en relación con el urbano-, es sustancialmente menor que la de nivel primario. Asimismo, la tasa de asistencia a la escuela de jóvenes en edad de concurrir al secundario es menor en el ámbito rural. Esto se explica en parte por la mayor pobreza en el ámbito rural y en muchos casos por la necesidad de trabajar en el campo, al concluir los estudios primarios. Sin embargo, la posibilidad de seguir estudiando muchas veces se ve restringida por la falta concreta de oferta educativa en el lugar de residencia.

La encuesta comprobó que existe en general una gran distancia entre las escuelas de primaria y secundaria: en promedio en las cinco regiones, 26 Km separan a unas de otras. Las regiones en donde deben recorrerse mayores distancias son la Patagónica (en promedio 37 Km) y el NEA (en promedio 32 Km). También se encontraron casos extremos en donde los alumnos deben trasladarse más de 200 Km.

Por otro lado, se indagó sobre la existencia de escuelas para adultos en la comunidad, una alternativa para quienes no tuvieron la posibilidad de estudiar o continuar con sus estudios cuando tenían la edad correspondiente. Se comprobó que 77% de las comunidades relevadas no cuenta con esta instancia educativa, 8% tiene educación para adultos de nivel primario y secundario, 5% sólo de nivel primario, y 10% sólo de nivel secundario. La región con menor oferta de educación para adultos es el NOA (sólo 12% de las comunidades relevadas), mientras que en la Patagonia, que es el extremo opuesto, se extiende a 40% de las comunidades.



Fuente: Red Comunidades Rurales, Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural (2008 y 2009).



2 | EQUIPO DOCENTE

Los docentes rurales deben lidiar con una situación de carencia de recursos e infraestructura, y relativo aislamiento, a su vez que asumen el desafío de trabajar con niños en condiciones de pobreza e indigencia. Como parte de la respuesta a esta problemática, muchas provincias han conformado sistemas de pago extra a los docentes por la situación de ruralidad, sin embargo, este esfuerzo parece aún insuficiente para garantizar el nivel de cobertura que exige la Ley de Educación Nacional³.

Según información del Ministerio de Educación de la Nación, el sistema educativo de ámbito rural concentra 101.513 cargos docentes⁴, lo que representa el 12% de los cargos totales de educación común (con exclusión del nivel superior no universitario). Estos cargos se reparten entre los distintos niveles educativos de la siguiente manera: 53% corresponden a educación primaria, 38%, a secundaria y 8%, a inicial.

La encuesta indagó sobre la antigüedad del cuerpo docente. Se comprobó que el tiempo de permanencia promedio en el cargo de los docentes en las escuelas rurales es mayor a tres años en 79% de los casos, mientras que 17% tiene una antigüedad de uno a tres años y sólo 4%, menor al año. Sin embargo, se verifican diferencias entre las regiones: mientras que las escuelas de Cuyo y del NEA poseen equipos docentes más estables, con una antigüedad promedio mayor a tres años en 88% y 85% de los casos, respectivamente; en el NOA y en la Patagonia 70% de los docentes tienen esa antigüedad.

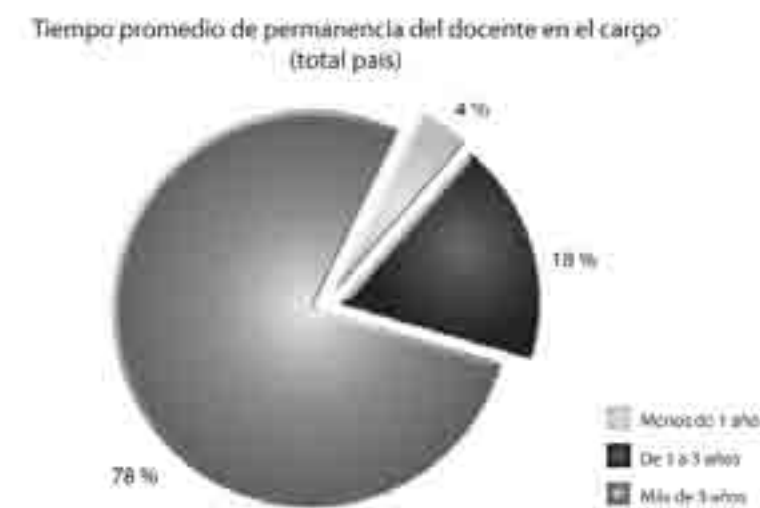
Debe destacarse que en una gran cantidad de escuelas los equipos docentes son muy reducidos. En el norte argentino, por ejemplo, en la mitad de los casos relevados por la encuesta se comprueba que hay cuatro docentes o menos por escuela. Esta situación explica que en la mayoría de las escuelas los directores ejerzan la actividad docente: el caso extremo es el NOA, en donde 74% de los directores tienen un grado a cargo.

Una cuestión de vital importancia en la carrera docente es la formación continua. La profesionalización docente debería ser entendida como un proceso de largo plazo que permita a los docentes relacionar las nuevas experiencias con conocimientos previos, y donde exista un seguimiento y retroalimentación constante con la práctica de enseñanza. Esta dinámica sólo es posible por medio de la realización periódica de capacitaciones.

La encuesta comprobó que en 80% de los casos los docentes reciben capacitación al menos una vez por año, y 5% manifestó no recibir ningún tipo de capacitación. También en esta cuestión se verifican situaciones muy disímiles por región, pero esta vez en un sentido diferente, dado que los dos casos extremos son el NOA y el NEA. En el NOA se comprueba una baja frecuencia de capacitación, 40% de los encuestados expresó que reciben capacitaciones menos de una vez al año y 12% dijo no recibir ningún tipo de capacitación. Por su parte, el NEA resultó ser la región que recibe mayor frecuencia de capacitación: 40% de los encuestados manifestó recibir tres o más capacitaciones por año, mientras que sólo 10% dijo tener capacitaciones menos de una vez al año.

Las capacitaciones en la mayoría de los casos son parte de programas oficiales (del Gobierno Nacional o Provincial), sin embargo, son impartidas en gran medida por institutos de formación docente (IDF) y organizaciones sociales, principalmente en el NEA y la región Patagónica. En este último caso, para compensar la menor oferta relativa del Gobierno, dado que la Patagonia es la segunda región con menor frecuencia de capacitación.

En general, los docentes valoran las capacitaciones recibidas por considerarlas útiles para sus prácticas. Esto es así, en la medida en que 38% de los referentes manifestó que las capacitaciones eran muy útiles, 52% algo útiles, 10% muy poco útiles y sólo marginalmente se las valoró como nada útiles. Estos resultados presentan una cuestión interesante cuando se analiza el nivel regional: en el NOA, que es donde más se valora la utilidad de las capacitaciones, éstas se reciben con menor frecuencia; mientras que en el NEA, que es donde menos se valora su utilidad, es la región en donde más capacitaciones se reciben.



Fuente: Red Comunidades Rurales, Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural (2008 y 2009).

³ La Ley de Educación Nacional (26.206), en su artículo 16 dispone "la obligatoriedad escolar en todo el país desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria".

⁴ Estos datos surgen del Anuario Estadístico 2007, DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación. Allí se contabilizan cargos docentes y horas cátedra. Se tomaron 15 horas cátedra como equivalente a un cargo docente.

Las grandes distancias reportan una limitación al proceso de capacitación continua de los docentes, y la modalidad “a distancia” se presenta como una alternativa práctica. Por este motivo, la encuesta preguntó sobre la alternativa de capacitación (presencial o a distancia) que los docentes consideran más conveniente. El 53% de los encuestados manifestó que prefería capacitarse a distancia, pero dentro de este grupo 41% se inclinó por hacerlo por medio de materiales didácticos y sólo 13% por Internet. Esta elección, se presume, podría deberse a la falta de computadora, conectividad, conocimiento o experiencia. El restante 47% optó por la modalidad presencial (en una ciudad de su provincia o región) o semipresencial.

Modo de capacitación considerado como más conveniente (en porcentaje)

MODO DE CAPACITACIÓN	REGIÓN					TOTAL
	NOA	NEA	CUYO	PAMPEANA	PATAGÓNICA	
A distancia, a través de materiales didácticos	50%	45%	39%	37%	34%	41%
A distancia, a través de internet	5%	7%	17%	18%	16%	13%
Presencial, en una ciudad de su provincia o región	30%	25%	25%	24%	19%	25%
Semi-presencial	15%	23%	19%	21%	31%	21%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Red Comunidades Rurales, Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural (2008 y 2009).

En la región norte del país es donde se evidenció mayor reticencia a realizar las capacitaciones por medio de Internet, pero hubo mayor preferencia por la modalidad a distancia con materiales didácticos. Paradójicamente, en la región Patagónica se manifestó la mayor preferencia por la modalidad presencial o semipresencial, a pesar de las grandes distancias que deben recorrerse.

Con respecto a los temas de las capacitaciones, existe cierto consenso en el campo de la educación sobre la necesidad de crear circuitos de capacitación para funciones específicas dentro de la profesión docente y para las diferentes modalidades del sistema educativo, como es el caso de la educación rural.

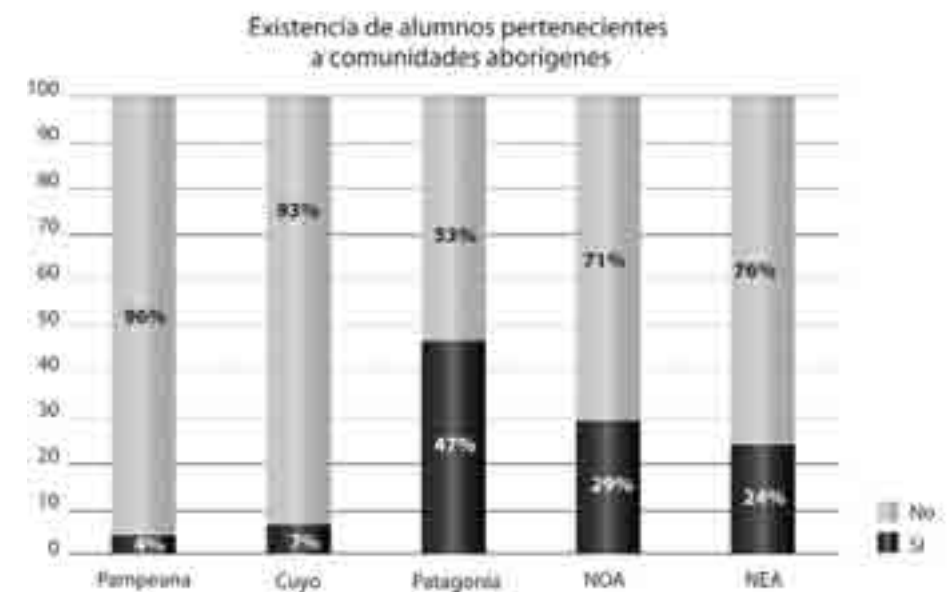
En las regiones de Cuyo y Patagonia se indagó sobre los temas en los que los docentes desearían recibir capacitación. Las respuestas brindadas mostraron una gran demanda por capacitación y una diversidad importante de temas. Hubo muchas coincidencias en las cuestiones consideradas más importantes, aunque no ocupó un lugar preponderante la capacitación en cuestiones específicamente rurales. En ambas regiones, el mayor reclamo fue por capacitaciones en didáctica y metodología de la enseñanza. También se manifestó preferencia por temas de plurigrado (el único tema esencialmente rural que se planteó), problemas sociales y violencia familiar, así como por asignaturas específicas como lengua, matemática e informática.

Por último, se indagó sobre el lugar de residencia de los docentes en las regiones de Cuyo, Pampeana y Patagónica. Se constató que en 18% de los casos relevados los docentes viven en la escuela, 18% vive en la comunidad y 64% vive en pueblos cercanos (en promedio, los docentes tienen casi una hora de viaje entre ida y vuelta, aunque se verificaron casos de más tres horas).

3 | DIVERSIDAD CULTURAL

La diversidad cultural se presenta como un desafío para la inclusión y retención de los niños dentro del sistema educativo, y plantea la necesidad de políticas públicas específicas. En el ámbito rural, esta diversidad se presenta en gran medida a partir de la existencia de comunidades aborígenes.

Según los datos recogidos por las encuestas, en 16% de las escuelas asisten alumnos pertenecientes a comunidades aborígenes. Sin embargo, existen grandes diferencias entre las regiones: la proporción llega a 47% en la región Patagónica, 29% en el NOA, 24% en el NEA y sólo 3,6% en la región Pampeana. En las escuelas con alumnos de comunidades aborígenes de la región norte se corrobora una gran homogeneidad del alumnado, dado que en su mayoría -y en algunos casos la totalidad- pertenecen a estas comunidades.



Fuente: Red Comunidades Rurales, Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural (2008 y 2009).

En un 55% de los casos, los encuestados manifestaron que se producen diferencias en los procesos de aprendizaje de niños de distintas culturas. En la Patagonia se preguntó específicamente sobre los motivos por los que se considera que se producen estas diferencias. En un 64% de los casos, se cree que esto se debe a los distintos contextos socioculturales y procesos de crianza, 27% de los encuestados considera que estas diferencias se vinculan con dificultades en el lenguaje, y 9% a desconocimiento del docente sobre cómo estimular los aprendizajes.

Estas diferencias en los procesos de aprendizaje impactan de modo evidente en los resultados educativos. En 43% de los casos relevados se da cuenta de que existen variaciones en el nivel de repitencia entre los niños de diversas culturas originarias. Esto se produce principalmente en la región norte (64% en el NEA y 42% en el NOA) y en menor medida en la región Patagónica (con sólo el 24%).

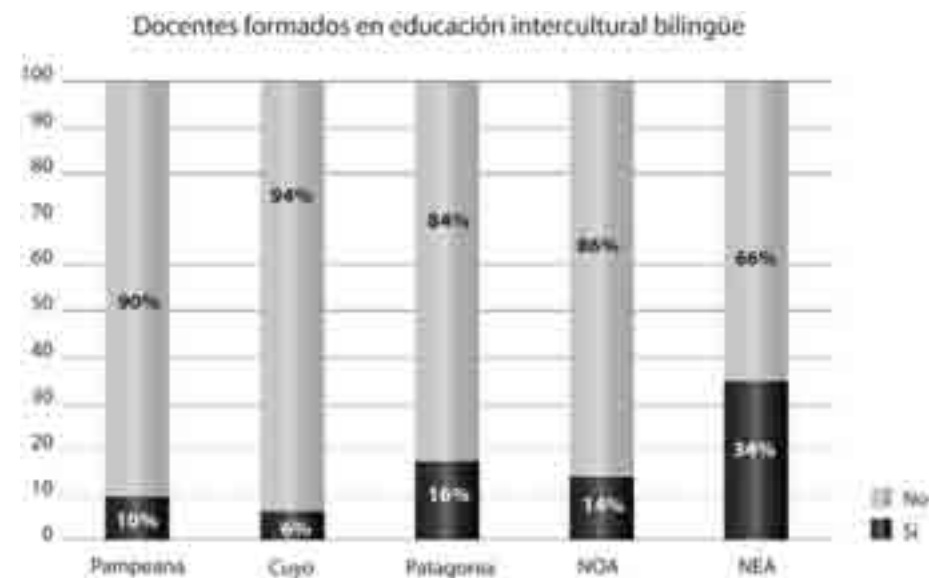
Frente a estas diferencias, que se manifiestan en los procesos de aprendizaje y en los resultados educativos, surge la pregunta sobre la necesidad de utilizar diferentes metodologías de enseñanza entre niños de diversas culturas originarias. En 65% de las escuelas que cuentan con alumnos de estas comunidades coincidían en que era necesario recurrir a otras metodologías. Sin embargo, esta apreciación difiere según la región:

mientras que en el NEA, 79% de los encuestados planteaban esta necesidad, en la región Patagónica, que tiene la mayor proporción de escuelas encuestadas con presencia de alumnos aborígenes del país, sólo 45% valoraba necesario una metodología de enseñanza diferente.



Fuente: Red Comunidades Rurales, Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural (2008 y 2009).

En este punto se hace evidente la necesidad de implementar proyectos pedagógicos acordes a las necesidades de la población de los pueblos originarios y de capacitar a los docentes para dicha tarea. En este sentido, la educación intercultural bilingüe busca dar una respuesta. Se preguntó a los encuestados sobre la existencia de docentes que cuentan con esta formación y se comprobó que esto ocurre sólo en 14% de las escuelas con alumnos de comunidades aborígenes. Las regiones con mayor presencia de docentes bilingües son el NEA (34%) y la Patagónica (16,7%).



Fuente: Red Comunidades Rurales, Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural (2008 y 2009).

La presencia de docentes pertenecientes a comunidades aborígenes podría ser un elemento de valor para la transmisión de la enseñanza y el proceso de aprendizaje de los alumnos de dichas comunidades, sobre todo en aquellas escuelas en las que son una amplia mayoría. La encuesta mostró que, tomando el promedio de las regiones, 30% de las escuelas a las que asisten alumnos pertenecientes a estas comunidades, también cuentan con docentes de esta procedencia, principalmente en el norte del país (51% en el NOA y 40% en el NEA), en menor medida en la Patagonia (32%) y Cuyo (26%), y sólo marginalmente en la región Pampeana.

Por último, se investigó en todas los casos relevados sobre la existencia de dificultades de integración de alumnos de otras nacionalidades o religiones. Sólo en 6% de los casos se percibió este fenómeno, que no es propiamente rural. La mayor diferencia en este respecto se produjo entre la región Patagónica, que en un 12% de los casos percibía esta dificultad de integración, y la Pampeana, con sólo 3,5%.

4 | SALUD

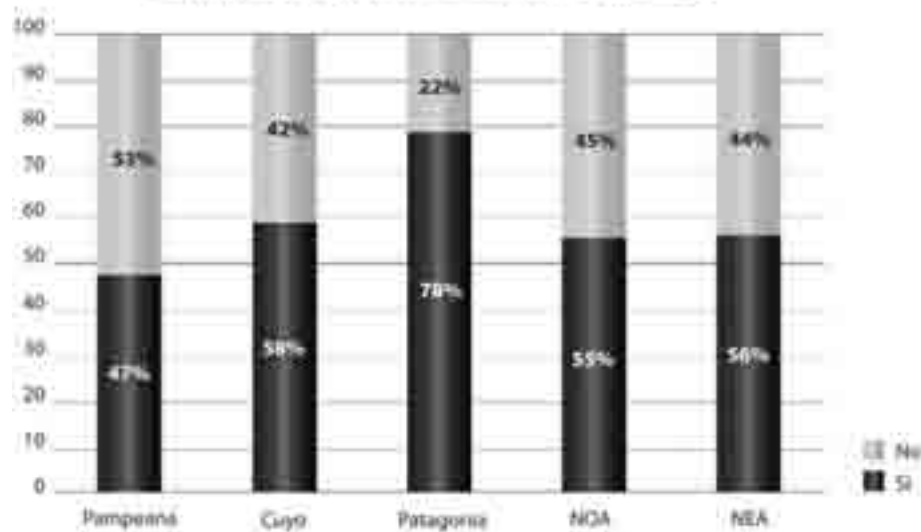
En el ámbito rural, sobre todo en las regiones más pobres, suele haber serias carencias sanitarias debido a la falta de infraestructura, recursos, profesionales de la salud que puedan atender las necesidades de la población y, en muchos casos, simple desinformación. La Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural da cuenta de esta situación, identifica cómo el sistema educativo se ve afectado y, al mismo tiempo, advierte sobre cómo puede influir positivamente para su mejoría.

Un primer dato de gran relevancia es la carencia de puestos sanitarios en las comunidades relevadas: sólo 54% de los encuestados manifestó que existe puesto sanitario. Se presentan condiciones muy disímiles entre las regiones: la Patagonia se encuentra mejor posicionada en este aspecto, con 78% de los encuestados que afirman contar con puestos sanitarios, mientras que la región Pampeana, con sólo el 47%, presenta la situación de mayor deficiencia. En el resto de las comunidades relevadas el valor se aproxima al total nacional.



P. SUTTON

Existencia de un puesto sanitario en la comunidad



Fuente: Red Comunidades Rurales, Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural (2008 y 2009).

Más específicamente, la encuesta indagó sobre la disponibilidad de agentes sanitarios en las comunidades. En el norte del país se observaron las mayores deficiencias: 15% de los entrevistados manifestó no disponer de agentes sanitarios, mientras que esta circunstancia se repitió en promedio en 5% de los casos en el resto del país. Por su parte, las regiones Patagónica y Pampeana presentan las mejores condiciones: cuentan con agentes sanitarios de forma permanente en el 82% y 77% de los casos, respectivamente.

También se indagó sobre la disponibilidad de otros especialistas de la medicina, como médicos generalistas, pediatras y odontólogos. Se detectaron serias deficiencias en estas especialidades, en particular en el norte del país.

En promedio, en las regiones de Cuyo, Pampeana y Patagónica 78% de los encuestados respondió que disponen de modo permanente o semanal de médico generalista, mientras que en el norte del país sólo 43% manifestó contar con esta especialidad médica.

Esta situación se observó más crítica cuando se indagó sobre la disponibilidad de médicos pediatras. En la región norte, en promedio, sólo 9% de los encuestados manifestó contar con una presencia permanente o semanal de médicos pediatras, mientras que 86% dijo no contar, directamente, con estos especialistas. Por otro lado, en el resto de las regiones, en promedio, 40% de los entrevistados dijo disponer de pediatras de modo permanente o semanal.

Por último, en la región norte, en promedio, 70% de los encuestados manifestó no contar con ninguna disponibilidad de odontólogos, mientras que en el resto de las regiones esta situación se manifestó en el orden del 18% de los casos (en promedio).

La falta de profesionales de la salud y en muchos casos la desinformación, da lugar a que el poblador rural ante un problema de salud o accidente tenga referentes alternativos al agente sanitario o al médico, como son el director de la escuela, curanderos o la iglesia. Esta circunstancia está más extendida en la región norte del país, en donde en promedio los encuestados expresaron que los referentes posibles ante estas situaciones serían el director de escuela (43% de los casos), curanderos (36%)

y la iglesia (7%). En el resto de las regiones, la encuesta consultó por un único referente y, en promedio, el 70% manifestó que se tiene como referente al agente sanitario o médico, mientras que el resto de los encuestados dijo recurrir a fuentes alternativas.

Por otra parte, el sistema educativo cumple un importante rol en materia de control de la salud y prevención por diversas vías, como son la libreta sanitaria y las campañas de salud realizadas en las escuelas.

La libreta sanitaria es un instrumento de control del estado de salud de los alumnos que permite diagnosticar enfermedades y problemas de salud, con especial énfasis en problemas propios de los niños en edad escolar, como trastornos de crecimiento, ortopédicos, oftalmológicos y pediculosis. La Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural indagó en las regiones de Cuyo, Pampeana y Patagónica si los alumnos cuentan con libretas sanitarias. En promedio, 48% de los referentes afirmaron que todos los alumnos tienen libreta sanitaria, 29% dijo que más de la mitad de los alumnos cuentan con esta libreta, 13% menos de la mitad y 9% manifestó que ningún alumno la posee. La región Pampeana parece encontrarse en mejores condiciones al respecto, con 57% de escuelas en las cuales todos sus alumnos tienen libreta sanitaria.

Por otro lado, las campañas de salud son un elemento importante en la formación integral del alumno y un excelente instrumento de prevención. Se consultó a los referentes sobre el tipo de campañas de salud prioritarias para realizar en la escuela. Fue muy amplia la gama de temas considerados prioritarios, pero en todas las regiones se coincidió en darle mayor importancia a las campañas de educación sexual y planificación familiar, odontología y salud bucal, y en menor medida, vacunación, pediculosis y adicciones (alcoholismo, drogas y tabaco). En la región norte hubo consenso en darle un lugar prioritario a campañas de información y prevención del Mal de Chagas y, en menor grado, a campañas sobre alimentación y desnutrición.



FOTO GENTILEZA ASOCIACIÓN CUERPO Y ALMA

5 | NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN



P. SUTTON

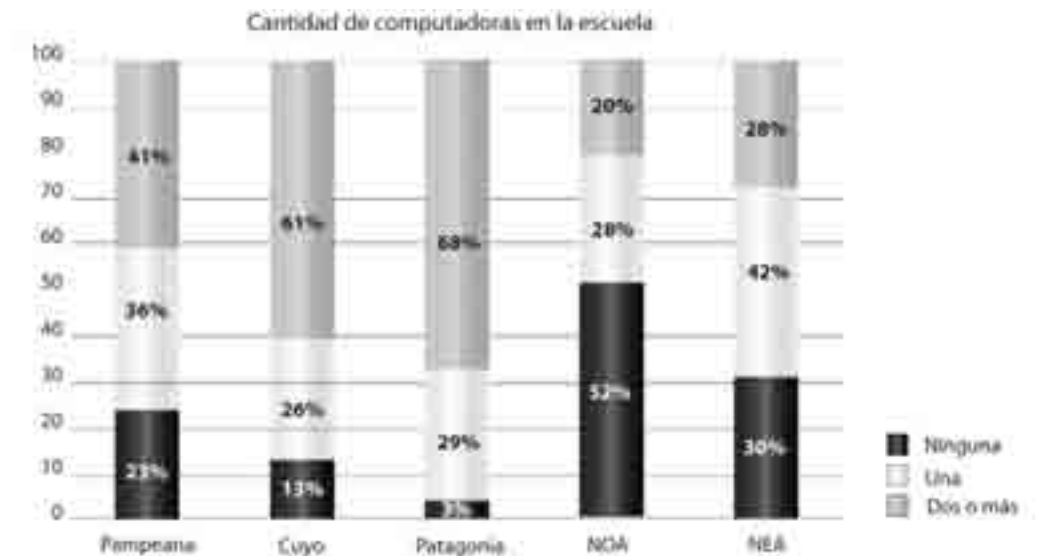
La Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural dio un importante espacio al relevamiento del estado de las nuevas tecnologías y las comunicaciones en las escuelas. Los resultados dieron cuenta de las serias falencias existentes, las que ponen en evidencia la desigualdad de condiciones para garantizar el derecho pleno a la educación.

Una de las grandes falencias es la falta de equipamiento. Los encuestados expusieron el problema de la falta de computadoras en funcionamiento en las escuelas: 27% de los encuestados declaró que la escuela no cuenta con ninguna computadora y 34%, sólo con una.

La situación se presenta de forma muy desigual entre las regiones: en el NOA se encuentran las condiciones de mayor gravedad, ya que 52% de los encuestados declaran no contar con ninguna computadora y 28% sólo con una, es decir que sólo en el 20% de las escuelas relevadas tendrían más de una computadora. En el extremo opuesto se encuentra la región Patagónica, con una situación menos alarmante: sólo el 3% de los encuestados declaró que en sus escuelas no hay computadoras en funcionamiento, mientras que en casi 70% de las escuelas relevadas dispone de al menos dos computadoras.

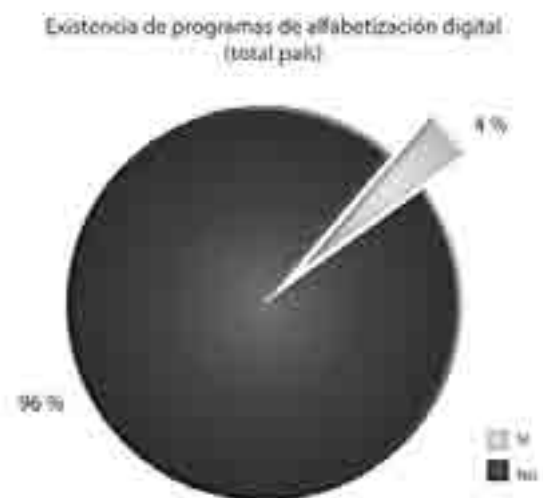
Se consultó por el uso que se les da a las computadoras de las escuelas en las regiones de Cuyo, Pampeana y Patagónica. Se comprobó que en promedio en 75% de los casos se utilizan frecuentemente⁵ con fines administrativos, y en un 6% nunca se les da ese uso. Por otro lado, 67% de los encuestados declaró que las computadoras se utilizan frecuentemente con fines educativos mientras que 5% admitió no hacerlo nunca con estos fines. Por último, 24% declaró que las computadoras se utilizan frecuentemente con fines de entretenimiento, 52% sólo a veces y 24, nunca.

⁵ Las opciones fueron "mucho" y "bastante".



Fuente: Red Comunidades Rurales, Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural (2008 y 2009).

Las carencias relativas de la educación rural en materia de nuevas tecnologías no sólo se limitan a la falta de equipamiento. Se comprobó que sólo 4% de los casos relevados cuenta con algún tipo de programa de alfabetización digital. Esta situación se replica en todas las regiones del país, presentándose sólo pequeñas diferencias entre ellas. También se detectaron carencias por la falta de capacitaciones: sólo en 39% de los casos los docentes de informática reciben capacitaciones.



Fuente: Red Comunidades Rurales, Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural (2008 y 2009).

Un interesante recurso para la enseñanza es la utilización de materiales didácticos proporcionados por la TV, entre los que se encuentran los del Canal Encuentro (el canal educativo del Ministerio de Educación de la Nación). En la región norte del país se comprobó que sólo en el 9% de los casos se hace uso de este recurso. En el resto de las regiones se observó que en promedio se los utiliza sólo en el 14% de los casos. Cuando se

indagó por el motivo por el cual no se hace uso de este recurso, 62% de los encuestados explicó que no hay operador de cable, 12% que no tienen televisión y 7% por falta de luz eléctrica. Pero un hecho destacable es que 18% de los encuestados admitió no conocer el Canal Encuentro.

Por último, se consultó sobre los medios de comunicación con que cuentan las escuelas. Se comprobó que muchos establecimientos se encuentran virtualmente incomunicados. En la región norte del país se presentaron las mayores carencias: en promedio, 19% de las escuelas no tiene ningún medio de comunicación, sólo 3% cuenta con teléfono de línea y 4% tiene conexión a Internet. Un medio extendido de comunicación parece ser el celular, dado que el 57% de los casos tiene señal. En el resto de las regiones, en promedio 7% de las escuelas no tiene ningún medio de comunicación, aunque existe mayor acceso a teléfono de línea (19%) y conexión a Internet (20%).

6 | VIDA COMUNITARIA Y RELACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES

La falta de recursos muchas veces se compensa con el aporte y el involucramiento de la comunidad con la escuela. Con miras a captar este compromiso, se preguntó a los referentes cuál es su percepción sobre la participación de las familias de los alumnos en la escuela. En 17% de los casos percibían un nivel alto de participación, 43% medio, 37% bajo y 3% nulo. La región Pampeana se mostró como la más comprometida, con un 70% de los encuestados que percibían un nivel medio y alto de participación.



Fuente: Red Comunidades Rurales, Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural (2008 y 2009).

La educación formal no es la única instancia de formación de los niños y jóvenes, y en este sentido son importantes las iniciativas culturales ofrecidas por la comunidad. La encuesta indagó sobre esta oferta y comprobó que existe un predominio de actividades religiosas (sobre todo en el norte), en segundo lugar fes-

tividades, luego bailes y en menor medida actividades en centros deportivos y comunitarios. Por otro lado, 12% de los encuestados manifestó que no había ningún tipo de iniciativa cultural, sobre todo en la región norte, que carece de esta oferta en el 18% de las comunidades relevadas.

En muchos casos las escuelas del ámbito rural se encuentran virtualmente aisladas debido a la baja densidad de población, las grandes distancias que deben recorrerse y la escasa oferta educativa. Con esta presunción se indagó sobre el contacto de las escuelas con otras escuelas rurales cercanas y con otras instituciones públicas y privadas. Se comprobó que en 42% de los casos se tiene poco o nada de contacto con otras escuelas rurales. Esta situación se reproduce con cierta homogeneidad en todas las regiones con excepción de la Patagónica, en donde 59% de los referentes afirman que hay poco o ningún contacto.

Asimismo, se comprobó que las escuelas rurales también tienen poco contacto con otras instituciones públicas y privadas. Se observó que 42% de los encuestados declaran que existe poco o nada de contacto, sólo que en este caso la región Patagónica es la que mayor nivel de contacto tiene con otras instituciones, mientras que la región norte del país muestra el mayor aislamiento.

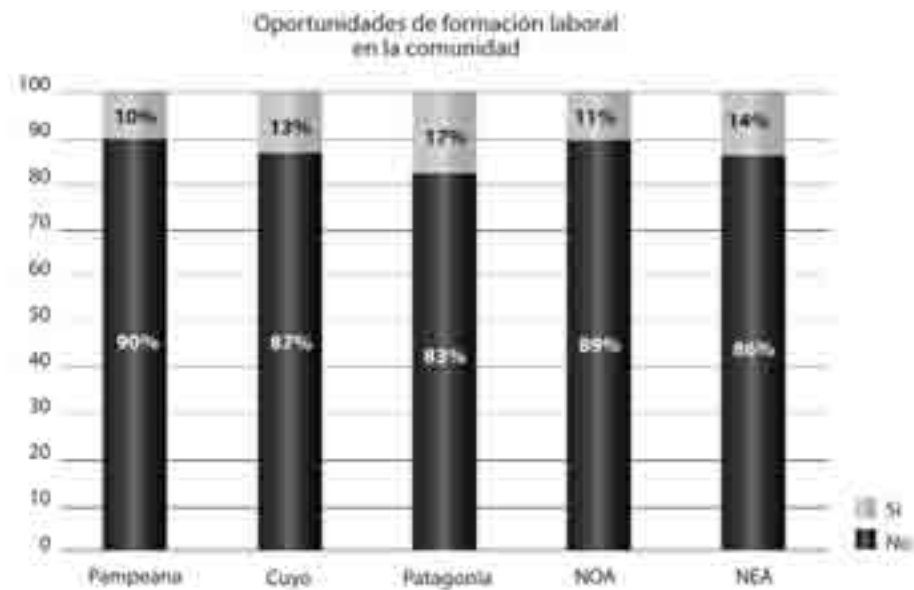
7 | FORMACIÓN Y PERSPECTIVAS LABORALES

El mercado laboral en el ámbito rural requiere de una formación específica y la educación formal muchas veces resulta insuficiente para preparar a los jóvenes. Es por este motivo que se consultó sobre el tipo de formación considerado más útil para ellos, las oportunidades de formación en la comunidad y las perspectivas laborales.

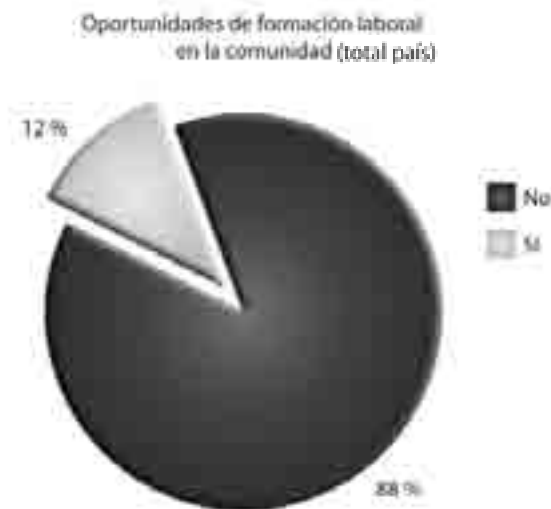


| Taller de carpintería, Salta

Se indagó sobre la existencia de oportunidades de formación laboral para los jóvenes y 88% de los referentes manifestó que no existía esa instancia. Cuando se preguntó sobre las áreas de capacitación laboral ofrecidas en la comunidad se comprobó que, en primer lugar, se ofrece formación en agricultura, luego en artesanías y carpintería, y por último en panadería.



Fuente: Red Comunidades Rurales, Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural (2008 y 2009).



Fuente: Red Comunidades Rurales, Encuesta sobre Educación y Desarrollo Rural (2008 y 2009).

FOTO GENTILEZA FUNDACION CRUZADA PATAGONICA



| Taller de apicultura, Neuquén

Por otro lado, se investigó cuáles se consideraban las áreas de utilidad para la formación laboral de los jóvenes y se produjo un consenso en las áreas consideradas prioritarias. En primer lugar, se mencionaron talleres de oficios en centros comunitarios. En segundo lugar, se refirieron a escuelas agro-técnicas, y en tercer lugar a las escuelas técnicas.

Debe mencionarse que los alumnos suelen tener una experiencia de trabajo agrícola a partir de actividades realizadas en huertas, invernaderos o granjas en la propia escuela. Se comprobó que 61% de las escuelas relevadas cuentan con al menos una de estas instalaciones. Lo producido se utiliza mayormente para consumo escolar, aunque en algunas escuelas se vende y, en menor medida, en otras se reparte a las familias, se utiliza con fines pedagógicos o se dona.

Por último, se comprobó que existe una oferta de talleres escolares en 32% de las escuelas relevadas. La mayor oferta se produce en la región Patagónica en donde el 58% de las escuelas cuenta con talleres. En orden de importancia, las principales áreas temáticas de los talleres son artesanías, costura, carpintería, panadería, electricidad y herrería. Con alguna excepción, este orden se mantiene en casi todas regiones. Lo producido se utiliza mayormente para consumo escolar, aunque en algunas escuelas se vende y, en menor medida en otras, se reparte a las familias o se utiliza con fines pedagógicos o se dona.

8 | REFLEXIONES FINALES

En la Argentina, al igual que en resto de América Latina, el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes de ámbitos rurales presenta una mayor vulnerabilidad que el de aquellos de centros urbanos. Esto se puede observar, por ejemplo, en las tasas de asistencia escolar: en 2001 la diferencia de este indicador para los jóvenes de entre 12 y 17 años de ámbitos rurales y urbanos ascendía a 17 puntos porcentuales, a favor de éstos últimos (89% frente a 72%). Por su parte, desde el punto de vista de los logros de aprendizaje, las evaluaciones nacionales e internacionales demuestran que los alumnos de ámbitos rurales obtienen peores resultados que sus pares de zonas urbanas. En efecto, en las evaluaciones realizadas en 2006 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, los niños de zonas urbanas de nuestro país obtuvieron entre un 33% y un 43% más de puntaje que sus pares de ámbitos rurales.

Estos resultados no solamente reflejan las inferiores condiciones socioeconómicas de los alumnos (que están asociados a peores tasas de escolarización y resultados de aprendizaje), sino que son una clara consecuencia de las precarias condiciones educativas de las zonas rurales. Las escuelas de ámbitos rurales en general se encuentran peor equipadas, tienen docentes más jóvenes y con un menor arraigo institucional, y tienen menos acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros aspectos.

La Encuesta sobre Educación Rural y Desarrollo Rural intentó dar cuenta de estas condiciones en las que los niños, niñas y jóvenes de zonas rurales acceden a la educación. Si bien la muestra relevada no es representativa de todas las escuelas rurales del país, creemos que es un avance importante en el conocimiento de las realidades educativas y las percepciones de los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esperamos que se convierta en el primer paso de un recorrido que profundice este conocimiento.



R. SUTTON

Relevamiento de experiencias educativas

INTRODUCCIÓN



GENTILEZA FUNDACION CRUZADA PATAGONICA

El Programa de Educación de CIPPEC, convocado por Red Comunidades Rurales, llevó adelante durante los meses de julio a octubre de 2009 un relevamiento de experiencias educativas en el ámbito rural. El objetivo fue seleccionar diez experiencias destacadas, que formarían parte del Mapa de Recursos que "Red Comunidades Rurales" venía desarrollando sobre la educación rural.

Por "experiencia educativa" entendemos un espectro muy amplio de posibles vínculos pedagógicos, no necesariamente circunscriptos al ámbito escolar. En este relevamiento se consideraron experiencias que tuviesen como uno de sus propósitos fundamentales el fortalecimiento de los aprendizajes y las capacidades de las personas, lo cual incluye casos de educación formal, intercultural bilingüe, no formal, popular, e iniciativas de desarrollo local. Esta definición también abarca distintas modalidades de gestión, estatal, social o privada. En todos los casos se priorizaron aquellas experiencias cuya población objetivo perteneciera a sectores rurales vulnerables.

Como producto final del trabajo se pretendió construir un relato sobre cada uno de los diez casos seleccionados. Los relatos incorporan las narraciones tejidas por los actores sobre sus prácticas, con el objetivo de rescatar la mirada que los protagonistas tienen sobre la experiencia de la que participan. Para ello se realizó una visita a cada territorio, con la mira puesta en el conocimiento en profundidad de cada una de las iniciativas, el contexto social y geográfico donde se inserta y el perfil de los sujetos que las desarrollan.

¿Que es CIPPEC?

CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) es una organización independiente y sin fines de lucro que trabaja por un Estado justo, democrático y eficiente que mejore la vida de las personas. Para ello concentra sus esfuerzos en analizar y promover políticas públicas que fomenten la equidad y el crecimiento en la Argentina. Su desafío es traducir en acciones concretas las mejores ideas que surjan en las áreas de Desarrollo Social, Desarrollo Económico, Fortalecimiento de las Instituciones y Gestión Pública, a través de los programas de Educación, Salud, Protección Social, Política Fiscal, Inserción Internacional, Justicia, Transparencia, Desarrollo Local, y Política y Gestión de Gobierno.

DATOS DE CONTACTO

Av. Callao 25 Piso 1
C1022AAA - Buenos Aires, Argentina
Tel: (54-11) 4384-9009
Fax: (54-11) 4371-1221
www.cippec.org

COORDINACIÓN GENERAL

• Florencia Mezzadra
Magíster en Política Educativa
Comparada (UTDT) y coordinadora
del Programa de Educación de CIPPEC.

INVESTIGACIÓN

• Magalí Coppo
Licenciada en Sociología (UBA)
y analista del Programa de Educación
de CIPPEC.
• Rocío Bilbao
Licenciada en Ciencia Política (UBA) y
analista del Programa de Educación
de CIPPEC.

Específicamente, la tarea de CIPPEC consistió en confeccionar la metodología para la recolección, selección y sistematización de las experiencias. CIPPEC también organizó y realizó el trabajo de campo (realizó los contactos necesarios y visitó el territorio donde las prácticas se llevaban a cabo) y escribió los casos.

En la primera etapa del trabajo se realizó una consulta -a través de un cuestionario- a los principales referentes del campo de la educación rural (funcionarios nacionales y provinciales, miembros de organizaciones sociales y especialistas) con el objetivo de que, a partir de su trayectoria en la temática, pudieran comentar brevemente aquellas experiencias que consideraban destacadas.

Una vez recolectada la información (obtuvimos 60 respuestas aproximadamente), ésta fue organizada de acuerdo con los siguientes criterios de priorización: (a) que las experiencias den cuenta de prácticas pedagógicas innovadoras con el potencial de generar una mejora en los aprendizajes de los alumnos; (b) que incrementen la participación y la interacción tanto entre sus miembros como con el resto de la comunidad; (c) que exista cierta articulación con experiencias afines u otras organizaciones; (d) que se hayan incorporado estrategias para garantizar la sustentabilidad del proyecto.

En suma, este énfasis remitía a un conjunto de cualidades y estrategias que pudieran ser replicables en otros ámbitos -más allá de sus especificidades y dispositivos ya en marcha- y que articulen prácticas y vínculos pedagógicos con el desarrollo de la comunidad en la que se inserta.

La elección de los diez casos, además de obedecer a las dimensiones establecidas, pretendió dar cuenta de distintos contextos a lo largo del país y de la diversidad de escenarios y necesidades rurales. Es por ello que las experiencias pertenecen a distintas regiones, que abarcan desde el monte formoseño a la meseta patagónica; desde la puna andina a la cordillera neuquina, desde el chaco salteño hasta la ribera del Paraná, entre otras.

Además, se procuró que las experiencias expresasen distintos niveles de educación y modalidades de gestión. Así, los casos relatados incluyen experiencias del nivel primario, secundario y superior no universitario, algunos de gestión pública, otros de gestión social.

Una vez realizada la preselección, se contactó telefónicamente a los referentes que habían recomendado las experiencias a fin de conocer los casos con mayor profundidad. Con ello, se completó la selección, se estableció el contacto con los referentes institucionales de cada una de las experiencias y se organizaron las visitas a los territorios. Los viajes tuvieron como objeto conocer más profundamente el contexto en donde se desarrollaba la experiencia, tener contacto con los diferentes actores de la comunidad educativa (padres, docentes, alumnos u otro sujeto que estuviese involucrado directa o indirectamente con la experiencia) y poder así construir el relato sobre el caso, a partir de las voces de los entrevistados y de las opiniones a veces contrapuestas.

Para las visitas se plantearon dos tipos de entrevistas: individuales y grupales. Si bien no se diseñaron cuestionarios específicos que atendieran las características particulares de la experiencia, se elaboró una guía de pautas para cada tipo de entrevista y actores consultados, al tiempo que la apertura de estos instrumentos permitió que el emergente tuviera un peso importante en el relevamiento de la información. Algunas de las dimensiones que aparecían en las guías eran: innovaciones desarrolladas en las prácticas pedagógicas, grado de participación de los distintos miembros de la comunidad educativa, repercusiones de la iniciativa en los aprendizajes de la población objetivo, lazos establecidos con la comunidad rural en la que se inserta la experiencia, grado de institucionalización y contactos con otras instituciones o la existencia del trabajo en red, entre otros.

Por otro lado, se hizo especial hincapié en los principales obstáculos, sus estrategias para sortearlos y sus desafíos a futuro. Consideramos que dar cuenta de estas estrategias podría ser fructífero para otras personas o instituciones que estén trabajando en experiencias similares y que posiblemente se enfrenten a problemas parecidos. Éste es, justamente, uno de los objetivos de la construcción de estas relatorías: fomentar el intercambio y mostrar algu-

nas estrategias posiblemente replicables en otros ámbitos y contribuir así al enriquecimiento de las prácticas educativas en el ámbito rural.

Los datos y relatos obtenidos se organizan y presentan a través de una ficha elaborada para cada experiencia. La misma está organizada en cuatro partes: localización y caracterización del medio rural, un breve resumen de la experiencia, sus principales logros y sus desafíos a futuro. Allí también constan los datos de los referentes institucionales, para facilitar el contacto con los mismos.

Pese a la diversidad de las experiencias y sus coyunturas e historias específicas, algunas cuestiones aparecieron comunes a gran parte de las mismas. La dificultad de acceso a los medios comunicación, el aislamiento y la escasez de recursos materiales son los problemas más comunes a las que este tipo de experiencias se enfrentan cotidianamente. Por ello, en general se destaca la importancia de construir redes amplias de contactos con otras instituciones, la necesidad de mantener un espíritu de gestión e innovación constantes y la importancia de fomentar la participación activa en los destinatarios de la iniciativa (principalmente niños y jóvenes, pero también adultos).

Por último, cabe destacar que raramente los objetivos de máxima de las experiencias visitadas se circunscriban fronteras adentro de la institución que la lleva adelante. En líneas generales se encuentran íntimamente ligados con las necesidades del medio rural y a las necesidades de desarrollo y sustentabilidad de la comunidad. Esto es aún más fuerte cuanto más alejado e inhóspito sea el medio.

AGRADECIMIENTOS

El equipo del Programa de Educación de CIPPEC y Red Comunidades Rurales quieren agradecer muy especialmente a todos aquellos que hicieron posible realizar este trabajo:

A la Fundación Bunge y Born, la Fundación Bemberg y la Fundación YPF, por el apoyo económico para la realización de este estudio y la publicación de sus resultados.

A Alejandra Sánchez Cabeza, Angélica Vargas, Berta Alonso, Celso Limberger, Constanza Ortíz, Cristina Tuzinkievich, Débora Filkenstein, Diana Mohorade, Eloy Mealla, Enrique Hopman, Ernesto Barrera, Fabiana García, Fanny Luciana Luján, Florencia Zyssholtz, Guillermo Bulak, Ingrid Jeppesen Forni, Ivanna Lys Petz, Jorge Augusto Pereda, José Hoover Ochoa, Juan Carlos Bregy, Juan José Llach, Leonardo Palladino, Liliam Prytz Nilsson, Liliana Castillo, María Cristina Tuzinkievich, María Luisa Zorraquín, María Nieves Tapia, María Podestá, María Rosa Tapia, Marta Schtenberg, Nora Román, Osvaldo Daniel García, Patricio Grehan, Roxana Cuellas, Sergio Rial, Silvana Gyssles, Silvia Arbillaga, Silvio José Schlosser Fridman, Verónica Ligorria, Verónica Torassa, Viviana Eich y Zuny Vargas que participaron en el relevamiento inicial y que completaron las encuestas con dedicación y compromiso; y a los equipos técnicos de los ministerios provinciales que nos facilitaron algunos contactos de los principales referentes en educación rural. En particular a los referentes del Programa Nacional de Educación Solidaria del Ministerio de Educación de la Nación, por su colaboración e interés permanente.

Quisiéramos hacer una mención especial a todas aquellas personas que nos facilitaron el "acceso" a la experiencia en territorio.

Por último y fundamentalmente, también quisiéramos agradecer a todos los referentes institucionales, docentes, alumnos, padres y colaboradores que tan afectuosamente nos han recibido, que participaron de las entrevistas e hicieron de nuestra visita una estadía amigable. Para ellos, nuestro más sincero agradecimiento y nuestro humilde reconocimiento a la tarea que día a día desarrollan con ganas y compromiso.

1 | INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO EN CIENCIAS AGRARIAS Y PROTECCIÓN AMBIENTAL¹

Ubicación: Capioví, provincia de Misiones.

Dato de contacto: Celso Limberger, Regente: procaypa@yahoo.com.ar

LUGAR ESPECÍFICO DONDE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA:

El Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental se encuentra en la localidad de Capioví, Departamento General San Martín, en la provincia de Misiones. La municipalidad de Capioví se asienta sobre la Ruta Nacional N° 12, a 120 km de la capital provincial de Posadas y a muy pocos kilómetros del curso del Alto Paraná, que separa las costas argentinas de las paraguayas.

La población de la localidad es de aproximadamente 8.000 habitantes. Muchos de ellos son propietarios de pequeñas parcelas, destinadas fundamentalmente a una diversidad de cultivos agrícolas producción pecuaria y forestal.



P. SUTTON

| Huerta Didáctica Productiva Experimental

RESUMEN DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA:

La historia y el desarrollo del Profesorado de Ciencias Agrarias de Capioví es inseparable de la obra del padre José Marx, uno de los principales impulsores del movimiento de las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) en la provincia de Misiones.

El movimiento de las EFA nació en Francia en la década de 1930 y llegó a la Argentina hacia fines de la década del sesenta. Las primeras se instalaron en Santa Fe y pronto esta modalidad fue diseminándose por distintas provincias. En la actualidad, existen también EFA's en las provincias de Misiones, Buenos Aires, Córdoba, Santiago del Estero, Chaco, Corrientes y Salta.

Este tipo de escuelas son creadas por demanda sentida y a partir de una solicitud de la comunidad rural donde se emplaza, y son los padres de la comunidad, reunidos bajo la figura de un Consejo de Administración y/o Comisión Pro EFA, en distintas comisiones, los encargados de gestionar llevar adelante la política institucional, económica-material y pedagógica de la escuela.

Las EFA tienen una modalidad de alternancia que hace que los chicos pasen ritmos de 15 días en sus medios de vida familiar-comunitario-socio-profesional y 15 días en la escuela, albergados en un ámbito educativo propiciamente adaptado a esta particular modalidad y propuesta educativa.

Junto con las primeras EFA se creó en Reconquista, provincia de Santa Fe, el Instituto de Capacitación de Monitores y hacia mediados de los años 80 el Centro de Formación Docente en Ciencias Agrarias. Con el rápido crecimiento de este movimiento de escuelas en Misiones (en la actualidad son 19 escuelas las que se hallan en funcionamiento y varias en proceso de formación), el Padre José Marx promovió la creación de un profesorado similar en la provincia de Misiones, con el objetivo de formar docentes comprometidos con el movimiento y preparados para hacer frente a las necesidades socioeducativas y técnico productivas de las comunidades y el medio rural.

Fue así que en el año 1992 comenzó a funcionar el Profesorado de Ciencias Agrarias y Protección Ambiental, bajo la órbita de la vicaría de Posadas (hoy pertenece a la Vicaría de Iguazú). Desde entonces funciona académicamente en las instalaciones del edificio alquilado del Instituto Ntra. Sra. de Itatí, en el turno vespertino.

Desde el primer año, cuando el número de inscriptos ascendía a 50 alumnos, la matrícula ha ido acrecentándose año tras año, hasta que en 2009 alcanza 125 alumnos en los 4 años que establece el Plan de Estudios. Ante este crecimiento sostenido, y frente a la falta de espacio y recursos, desde hace algunos años se ha implementado un curso de ingreso para los aspirantes que se acercan, tanto desde las distintas regiones de Misiones, como de las provincias vecinas, principalmente de Chaco y Corrientes.

El Profesorado adopta, al igual que las EFA, numerosos aspectos que hacen a la Metodología de la Alternancia. En su gran mayoría, los alumnos pertenecen a comunidades rurales -muchas de ellas con grandes dificultades socioeconómicas- y asisten a este tipo de escuelas con la modalidad de enseñanza señalada. Esta es una de las principales razones por las que los alumnos han decidido formarse en este Profesorado. Su prestigio se ha ido expandiendo por la provincia y los alumnos ven en su pasaje por la institución una posibilidad de inserción laboral y de mejora tanto de las condiciones de las comunidades rurales a las que pertenecen como de los propios microemprendimientos familiares.

En parte, los alumnos conocen el profesorado y su modalidad de trabajo cuando son estudiantes de las EFA de su comunidad, tanto a través de sus propios docentes o cuando los alumnos del profesorado los visitan para realizar sus prácticas. En este sentido, el boca a boca, en las EFA, en las comunidades rurales y a través de los pequeños productores son las primeras fuentes de contacto con el que los futuros alumnos conocen a la institución.

Los alumnos reconocen también la labor de los docentes como una de sus grandes influencias. "No somos un número acá dentro", afirman, "acá todos conocen la historia de cada uno". Esta proximidad en la relación con el equipo docente -propia del sistema de alternancia y el número relativamente reducido de la matrícula- suma mayor confianza y contención a los alumnos, pero también mayores responsabilidades. "Conocer, crecer y trabajar, y así poder transformar nuestras propias comunidades", esas son las perspectivas principales que afirman los alumnos. A través de las distintas actividades que llevan adelante, dicen: "actuamos como agentes de cambio. Si llegamos a los hijos, llegamos a los pequeños productores".

Precisamente, este es uno de los objetivos fundacionales del Profesorado. El perfil del docente que quiere transmitirse es el de un docente activo, agente de promoción del desarrollo del medio y el contexto rural

¹Por Rocío Bilbao, Licenciada en Ciencia Política (UBA) y analista del Programa de Educación de CIPPEC. El relato del caso es de su exclusiva autoría.

donde realice su práctica, para que se transforme en un agente dinámico con liderazgo y ascendencia social y comunitaria.

Esto puede verse claramente en los docentes, alumnos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, entre los cuales se destaca la figura de Celso Limberger, actual regente y continuador de la obra del Padre Marx. Su capacidad de diseño, puesta en marcha y gestión de constantes proyectos fue señalada por alumnos y docentes como uno de los principales motores de la institución.

Cabe destacar que, además de la tarea formativa del profesorado, se llevan adelante diversos proyectos destinados tanto a enriquecer las prácticas de los futuros profesionales como al desarrollo de las comunidades rurales en general. Entre los numerosos proyectos que al momento de la presente publicación se encontraban vigentes, pueden señalarse: el "Aprovechamiento integral de la planta de mandioca", Programa de Mejoramiento Genético Bovino mediante la Inseminación Artificial; el "Centro de Investigación y Desarrollo Apícola"; la "Huerta Didáctico Productiva Experimental"; el desarrollo del "Módulo de Pollos Camperos" y la "Implantación de Cultivares diversos que hacen al Monte Frutal.

Por otro lado, como actividad de extensión del Profesorado, desde el año 2008 se ha impulsado un fuerte acompañamiento y promoción a la Comunidad Mbya Guaraní Tekoa Miní, ubicada en el Paraje Oro Verde, en la provincia de Misiones. Se destacan, entre otros proyectos articulados activamente con las familias que habitan la Aldea, la producción agropecuaria diversificada como estrategia de seguridad alimentaria, la construcción de fuentes de provisión de agua, la construcción de una Escuela Primaria Intercultural Bilingüe, y la edificación de viviendas dignas para cada grupo familiar.

A fin de poder llevar a cabo esta experiencia, el profesorado cuenta con una amplia red de contactos institucionales, creada a lo largo de los años e integrada por organismos gubernamentales y no gubernamentales, fundaciones, organizaciones sociales, y entidades nacionales y extranjeras. Esto hizo posible tanto el sustento financiero como técnico en cada uno de los diferentes proyectos. La red de contactos, poco habitual en ámbitos rurales caracterizados por su aislamiento, incluye entre otras al INTA Puerto Rico y al INTA Montecarlo,



GENTILEZA A. OVIDIO.

| Proyecto Aprovechamiento Integral de la Planta de Mandioca. Taller de capacitación para productores primarios.

la Municipalidad de Capioví, la Fundación Navarro Viola, el Ministerio del Agro y la Producción, la Organización Alemana SES (Service Experten Senior), la Embajada de Alemania, la Universidad de Rostok, UNEFAM (Unión de Escuelas de la Familia agrícola de Misiones) y numerosos donantes particulares.

Por último, la creación del Polo de Desarrollo Rural es otra de las instancias institucionales que conforman el Profesorado. El mismo tiene su origen en 1993, cuando a través de una donación se logró comprar una pequeña chacra que inicialmente estuvo destinada a que los alumnos complementaran allí su formación teórica con la práctica.

Al mismo tiempo se contaba con un predio alquilado. La principal dificultad que tenía este predio era que se encontraba muy alejado del profesorado, lo que dificultaba la movilidad y el transporte para los alumnos. Se pensó entonces en adquirir un nuevo predio, que finalmente se logró en el año 2005. Fue entonces cuando nació el Polo de Desarrollo Rural propiamente dicho, ya que este nuevo predio no está destinado únicamente a las prácticas profesionales de los alumnos. En cambio, su creación tiene por objetivo convertirse en un centro de desarrollo de pequeñas tecnologías que puedan ser replicadas y usufructuadas por los productores rurales. Es allí donde se llevan adelante la mayoría de los proyectos mencionados en los párrafos anteriores.

LOGROS A DESTACAR:

Las claves del Profesorado de Ciencias Agrarias de Capioví se centran en la capacidad de gestión, el liderazgo, la innovación constante y la búsqueda de desarrollo de proyectos sostenibles.

Este espíritu puede observarse en los proyectos en marcha, en la extensa red interinstitucional que ha desarrollado y también en las acciones y discursos de los propios alumnos. Ya sea desde el centro de estudiantes (creado en 2008) como desde las actividades realizadas en el marco del Sistema Nacional de Becas promovido por el Programa Elegir la Docencia (Ministerio de Educación de la Nación), los alumnos desarrollan constantemente proyectos comunitarios, en donde se marca su capacidad de innovación y compromiso. Por ejemplo, en la actualidad está trabajando en la organización y emisión de un programa radial que se transmite por "FM Guadalupe Internacional", creada con el objetivo de mejorar la difusión del cuidado del medio ambiente y prácticas productivas innovadoras. Los alumnos también participan en trabajos comunitarios de extensión, como las acciones desplegadas en el Paraje de Oro Verde o en barrios de la periferia de Capioví. Además, planean a futuro nuevos proyectos audiovisuales, a los que aún están dándole forma.

Esta actitud proactiva permanente en los alumnos pareciera dar cuenta de su fuerte vinculación con la cultura institucional del profesorado. Así como directivos y docentes se refieren constantemente a la importancia de generar nuevos proyectos innovadores y sustentables para enriquecer las prácticas docentes y la vida de las comunidades, los alumnos también parecieran reproducir esta lógica.

En el marco del área de Políticas Estudiantiles, encargada de coordinar las acciones de los estudiantes beneficiarios de algún sistema de becas, los alumnos permanentemente diseñan nuevos proyectos, como parte una estrategia para promover la responsabilidad y la autosuficiencia. Esta estrategia se manifiesta no solo puertas afuera (a través de los trabajos comunitarios o de extensión), sino también puertas adentro, en la propia organización del profesorado. Por ejemplo, los alumnos tienen íntegramente a su cargo las llaves y la administración del aula de informática. Esto les permite poder utilizar sus equipos incluso fuera del horario escolar. Pero también los obliga a cuidar y organizar los materiales, procurar que no falte ningún insumo (hojas, tinta para las impresoras, etc.) y garantizar su reposición.

El profesorado, a su vez, cuenta con un sistema de seguimiento de los alumnos, que permite conocer sus trayectorias una vez egresados. Más del 95% de los egresados se encuentra actualmente empleado. La

gran mayoría son profesores, algunos extensionistas y técnicos y, en un número más reducido, otros llevan adelante sus propios emprendimientos productivos.

Finalmente, otro de los grandes logros, de acuerdo con los distintos testimonios de los alumnos, es que el espíritu transformador del profesorado permite implementar nuevos proyectos al regresar a sus comunidades y enseñar a sus padres y vecinos nuevas técnicas de cultivo sustentables y en relación con el cuidado del medio ambiente. Los alumnos son, mejor que cualquier otro técnico o extensionista, la vía privilegiada para poder llevar estas innovaciones al campo. La razón pareciera ser simple, como dice Raúl Flach, Intendente de Capioví y ex alumno del profesorado: "hablan el mismo idioma".

DESAFÍOS PENDIENTES:

El principal desafío que vislumbra la comunidad educativa del Profesorado es la tan ansiada construcción del edificio propio. Esto les permitiría tanto continuar y acrecentar su cartera de proyectos, como mejorar las condiciones de enseñanza y calidad de aprendizajes de sus alumnos, e incluso incrementar su matrícula. Para ello se ha creado la Fundación Padre José Marx (tras su reciente fallecimiento) que será la encargada de recolectar los fondos necesarios para llevar adelante la construcción del edificio. Nuevamente, el tejido de una vasta red institucional y de contactos adquiere notable importancia para desarrollar los objetivos que se propone la institución.

Por otro lado, disminuir los índices de deserción, sobre todo durante los primeros años, es otra de las grandes metas para el futuro. Entre las principales causas de abandono se encuentran las dificultades económicas que impiden a los alumnos continuar con sus estudios. Cabe recordar que los estudiantes provienen de familias pequeño productoras y de escasos recursos. Esto hace que muchas veces los estudiantes no puedan permanecer alejados de sus chacras y deban volver para trabajar y colaborar con el mantenimiento del hogar. Es por ello que una de las principales acciones a futuro es extender los programas de becas, a través de distintas fuentes de financiamiento.

Entrevistados: Alumnos (Ariel y Silvia -2º año-; Patricio y Rubén -3º año-; Verónica -4º año-). Aníbal Krindges, extensionista del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). Referente local del Programa ProHuerta. Carlos Aspeleiter, ex alumno y actual encargado del sector huertas y cultivos en el "Campo de Prácticas". Celso Liemberg, regente y profesor. Guido Vier, rector y representante legal. Guillermo Bulak, Unión de las Escuelas de la Familia Agrícola de Misiones (UnEFAM). Héctor Bogado, secretario de Gobierno de Capioví. Herman Hennig, técnico extensionista del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) Puerto Rico. Lorena Luft, ex alumna y actual profesora en el "Campo de Prácticas". También participa de varios proyectos. María Cristina Alonso, profesora de "Psicología del Sujeto". Miguel Thanner, ex alumno y actual ayudante de cátedra en el "Campo de Prácticas". Ovidio Uset, técnico extensionista del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) Montecarlo. Raúl Flach, intendente de Capioví. Silvana Fank, ex alumna, actual bedel y miembro del equipo pedagógico del profesorado.

Todas las entrevistas fueron realizadas por Rocío Bilbao (CIPPEC), que visitó la experiencia "Profesorado en ciencias agrarias y protección ambiental" los días 9, 10 y 11 de septiembre de 2009.

2 | CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PARA LA MODALIDAD ABORIGEN (CIFMA)¹

Ubicación: Barrio Nalá, Sáenz Peña, provincia de Chaco.

Datos de contacto: Sandra Viviana Flores, rectora del CIFMA: cifma@latinmail.com. Sitio Web: <http://cifma.cha.infed.edu.ar/sitio/>

LUGAR ESPECÍFICO DONDE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA:

La localidad de Presidencia Roque Sáenz Peña, cabecera departamental, es la segunda ciudad más importante de la provincia del Chaco, con 76.800 habitantes (INDEC, 2001). Sáenz Peña se encuentra a 165 Km. hacia el noroeste de la capital provincial. Ambas ciudades están unidas por la Ruta Nacional N° 16.

La localidad de Sáenz Peña supo ser la capital nacional del algodón, una de las actividades productivas más dinámicas de la economía provincial durante décadas. En los últimos años, el avance de la soja en el territorio ha logrado desplazar este cultivo tradicional. La extrema llanura y los suelos arcillosos obstaculizan el desagüe natural, formando esteros y bañados, al tiempo que el clima es cálido y húmedo, siendo algo más seco hacia el oeste de la provincia.



| Barrio Nalá en R. Sáenz Peña donde se ubica el CIFMA

El proyecto colonizador de los siglos XVIII y XIX aplicado en las provincias del norte argentino se caracterizó por la utilización intensiva de la mano de obra aborigen en las incipientes industrias regionales. Como corolario de este proceso, la trágicamente conocida "Masacre de Napalpí" (1924) tuvo por objetivo la expropiación definitiva de los territorios hasta entonces bajo control aborigen, a la par que reducir y explotar a estas comunidades. Pretensión oficial que tuvo como supuesto la unicidad de la cultura, "criolla" y homogénea.

Estas imágenes serán nombradas por los entrevistados en repetidas oportunidades al momento de analizar la "pérdida" de la lengua (identificando el "olvido" como consecuencia de la discriminación hacia sus raíces y costumbres), al tiempo que ayudan a entender la importancia estratégica de iniciativas como las del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA).

¹ Por Magalí Coppo, Licenciada en Sociología (UBA) y analista del Programa de Educación de CIPPEC. El relato del caso es de su exclusiva autoría.



P. SUTTON

| Alumnos en la galería del Centro

Integradas por las etnias Toba Qom, Mocoví y Wichí, las “reducciones” o “colonias” aborígenes del Chaco son la población objetivo del CIFMA. Como fundamento, se sostiene que la sustitución de la primera lengua va necesariamente acompañada de la negación identitaria y el fracaso escolar. En contraposición, los programas de enseñanza bilingüe en comunidades aborígenes obtendrían resultados reparadores en los aspectos educativo, social y emocional.

Según algunos entrevistados, la mayoría de los aborígenes que habitan el territorio chaqueño viven en condiciones de extrema pobreza². Estas comunidades se caracterizan por convivir en grupos de parientes. Muchos de sus integrantes trabajan en el monte, en la zafra, en la extracción de los obrajes y en chacras ajenas para la agricultura y la explotación forestal. Aquellos que viven en zonas periurbanas o urbanas (constituidas en su mayor parte por “tolderías” o barrios de viviendas sociales) generalmente se insertan en el mercado laboral como operarios.

RESUMEN DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA:

La Ley Provincial del Aborigen Chaqueño N° 3.258/87 es el principal mecanismo legal aludido en las entrevistas con los referentes del CIFMA, nacido en respuesta a la demanda de las comunidades aborígenes de la zona, cuyos hijos no terminaban los estudios primarios. Con este marco, los pueblos Toba Qom, Wichí y Mocoví comenzarían a reclamar por su educación en tanto sujetos de derecho, puesto que la ley expresa el reconocimiento de su lengua y cultura, al tiempo que establece el derecho a estudiar su propio idioma en las instituciones de enseñanza a las que asistan. Esta norma asienta los principios de una sociedad multiétnica y pluricultural.

Pero un antecedente de la ley de comunidades aborígenes del Chaco es el de la Resolución N° 2692/86 del Consejo General de Educación, tras la consideración de los reclamos de las comunidades aborígenes que pedían la elaboración de propuestas específicas en lo referido a la adaptación curricular, formación de

² Según cálculos de Sandra Flores, rectora del CIFMA desde hace 10 años: “hay 70.000 tobas qom, 35.000 wichís y 15.000 mocovíes, si bien representan sólo 10% de la población total del Chaco, hay miles que aún no se reconocen como tales”.

auxiliares docentes, e implementación de la modalidad aborigen y enseñanza intercultural bilingüe. A partir de su sanción, el CIFMA comenzaría a funcionar, en julio de 1987, en las localidades de El Sauzalito (a 550 Km. de Resistencia) y Presidencia Roque Sáenz Peña. Con este impulso legal, docentes y especialistas con trayectoria en la educación y cultura aborígenes serían los encargados de potenciar el proceso de integración cultural y social de la provincia.

Esta comisión de docentes afectados para tal fin propondría, en respuesta a los legítimos requerimientos comunitarios que originaron dicha resolución (una “pueblada”, según los relatos de la rectora del instituto), la puesta en marcha de un curso para la formación de auxiliares docentes aborígenes del que participarían jóvenes tobas, mocovíes y maticos designados por sus respectivas comunidades. Esta oferta sería el preludio experimental del CIFMA, que funcionaría bajo la figura de internado a partir de la resolución N°1009/87.

La sede central del CIFMA está ubicada en el Barrio Naa Laa o Nalá, más conocido como “quinta 4” (Comunidad Toba Qom). Aunque rodeado de calles de tierra, lo separa del centro de la ciudad un viaje de tan sólo quince minutos en vehículo. En sus inicios, el CIFMA fue creado con el objetivo de establecerse como centro articulador de investigaciones sobre la problemática social de los aborígenes del Chaco y como supervisor de la formación de auxiliares aborígenes con vistas a implementar el bilingüismo y biculturalismo en las escuelas primarias chaqueñas y promover cambios que mejorasen la calidad de la oferta educativa para estos niños, jóvenes y adultos (Resolución N° 409/87 del Consejo General de Educación).

Casi treinta referentes elegidos por sus comunidades de pertenencia obtendrían, luego de dos años, el título de *Auxiliar Docente Aborigen (ADA)*, a partir de un curso de capacitación. A la par, la educación impartida en los establecimientos escolares que atendían a población aborigen debía adaptarse como oferta bicultural y bilingüe.

Según la prensa de esos años (diario El Territorio, 16/07/1987), las asambleas desarrolladas por las comunidades aborígenes en los años '85, '86 y '87 tuvieron mucho que ver con la concreción del CIFMA, en donde se solicitó una educación que las reconociera y valorase como pueblo. Lo cierto es que este reclamo genuino se transformó en respuesta concreta. La política implicaba la atención de la población aborigen chaqueña y la adecuación de la oferta a la realidad de las zonas periféricas y rurales. Para armar el plan experimental, se realizaron encuentros con antropólogos, educadores y lingüistas, donde se trataron temas vinculados a la lengua, cultura y educación aborigen.

Como lo destaca una nota periodística (diario Norte, 16/05/1988), el ADA debía cumplir las siguientes características: 1) ser un miembro de la comunidad y leal a la misma; 2) conocedor (hablante) de la lengua aborigen; 3) participante de la cultura comunitaria; 4) tener escolaridad primaria completa o preparación similar; y 5) tener entre 15 y 25 años de edad (aunque no excluyente). Sus funciones principales serían las de “traducir”, alfabetizar en la lengua materna, y articular la educación formal con las necesidades de su comunidad de pertenencia. La figura del ADA nacía como un rol necesario en una etapa de transición. Los primeros egresados se incorporarían inmediatamente bajo la figura de maestro especial interino en las escuelas que participaban del programa de educación intercultural bilingüe de la provincia.

En 1995 se normaliza el funcionamiento del CIFMA, creándose la carrera de nivel terciario *Maestro Bilingüe Intercultural (MBI) para nivel inicial y enseñanza general básica*, título de tres años de duración y validez provincial. Para ese mismo momento, los cargos de ADA son incorporados al Estatuto Docente luego de reiterados reclamos encabezados por los egresados del CIFMA. Ese mismo año, obtienen recursos del Estado provincial para la construcción del edificio propio donde aún funciona.

La primera promoción de maestros se presentaba ante la prensa nacional como un hecho histórico: una veintena de aborígenes eran expresión de la vanguardia chaqueña en materia de interculturalidad. Pero

las comunidades debieron continuar la batalla. Era necesario que este nuevo título sea reconocido por las juntas de clasificación docente y que las condiciones de trabajo presentaran las mismas características para aborígenes y “criollos”. Los docentes entrevistados recuerdan que “incluso entonces no les permitían trabajar frente al aula sino que ejercían como auxiliares de docentes criollos”.

Por tanto, las comunidades aborígenes y educativa del CIFMA no cesaron en la disputa pública en la prensa local, ni en las continuas elevaciones de petitorios al Consejo General de Educación de la provincia, con miras a la reforma del Estatuto Docente frente a la “discriminación de cargos” en el sector.

Los avances en la batalla cultural tampoco cesarían. En 2000 el título de MBI es reconocido a nivel nacional tras una evaluación del Ministerio de Educación de la Nación y luego de sugerir ciertas pautas para la adecuación del currículo a los nuevos lineamientos nacionales. Para 2001, el título de *Profesor Intercultural Bilingüe para EGB 1 y 2*, de cuatro años de duración y con validez nacional, sentaría las bases para otras experiencias que quisieran seguir el camino forjado por el CIFMA.

Surge en los relatos del equipo directivo y docente que esta situación demuestra la importante cruzada ganada contra el etnocentrismo del sistema educativo. De esta manera, Chaco era la primera -y, aún hoy, única- provincia en ofrecer un título docente para maestros aborígenes³.

Vale destacar que una lucha de años y reiterados reclamos ante autoridades y juntas de clasificación docente fueron el preludio de semejante reconocimiento. Los graduados del CIFMA jugaron, en este sentido, un papel clave, recuerda uno de los entrevistados. En Chaco había cientos de escuelas con población aborígena, y ahora las familias tenían confianza en la escuela y mandaban a sus hijos a estudiar con docentes de su comunidad. Pero nada fue fácil, puesto que, “paradójicamente, en un primer momento se pretendió incluirlos en la categoría de profesores de lenguas extranjeras”, recuerda Sandra.

Finalmente, en 2009, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) sugirió al CIFMA incrementar la cantidad de horas cátedra y reorganizar los espacios curriculares para convertir el título y mantener la validez nacional. En la actualidad el CIFMA sumó otra sede (en la localidad de Castelli) y emplea unas cincuenta personas entre equipo directivo, docentes y no docentes. Aun así, la mayoría de los alumnos sufre de pobres condiciones socioeconómicas y los que llegan hasta Sáenz Peña deben dejar a su familia para poder estudiar. Esta situación, sin embargo, es examinada desde lo pedagógico por el equipo docente del CIFMA: “las inasistencias causadas por visitas familiares se contemplan porque la idea no es expulsar sino retenerlos y garantizar la terminalidad”, sostiene Liliana, bedel de la sede central.

El CIFMA ofrece la carrera de profesor intercultural bilingüe sólo a miembros de comunidades aborígenes (principalmente del Chaco, aunque han habido unos pocos casos de alumnos de Santa Fe y Formosa). Esto, en ciertas ocasiones, valió la crítica de algunos colegas del sector. Sin embargo, la rectora insiste en que “es lo único que el Estado les garantiza”, y añade un dato clave: en las localidades donde se alzan las sedes del CIFMA ningún aborígena ha egresado de los institutos de formación docente de enseñanza común. En el mismo sentido, Elsa, profesora de lengua española, aclara el propósito que justifica esta elección: “la idea central es que salgan conociendo y hablando la lengua aborígena y recuperen su cultura”.

Gran parte de los entrevistados señaló que uno de los obstáculos sorteados en esta propuesta formativa fue entablar el diálogo y la comunicación entre culturas: “la interculturalidad es algo que se construye a diario”, advierte Sandra. Los alumnos de los años avanzados les fueron enseñando a los docentes “criollos” pautas culturales que debí-

³ Así lo dice el diario Norte en su artículo: “El título de maestro intercultural bilingüe, reconocido a nivel nacional” (26/09/2000): “Con este reconocimiento a nivel nacional, el Chaco se convirtió en la primera provincia en el país donde se acredita un instituto con población para maestros aborígenes (...) Esto equivale a decir que el Chaco rompe la barrera del etnocentrismo”.

an considerar para las dinámicas de trabajo implementadas en el aula y la construcción colectiva de conocimiento significativo. Este desafío, lejos de ser un impedimento pedagógico, fue uno de los primeros aprendizajes de los docentes: “la participación y el trabajo en clase necesariamente son grupales”, reflexionan. Aún así, examinan que siglos de opresión han logrado generar, todavía hoy, recelo para expresarse en su propia lengua. Frente a esta situación, los docentes buscan contextualizar los contenidos, de manera de recuperar la historia de las comunidades.

Elsa cuenta que en sus inicios como docente intercultural “compraba todos los libros que encontraba, pero todos respondían a la mirada que el criollo tiene del indio, así que simplemente dejé de buscarlos. Prefiero aprender de ellos, me aportan todo lo que no sé de su historia, son fuente primaria de vivencias, y esto es lo que queremos trabajar en los espacios curriculares”, afirma. En el mismo sentido, Miguel, profesor de historia y ciencias sociales, propone como estrategia pedagógica la promoción de la búsqueda de relatos familiares y comunitarios sobre cultura e historia aborígena, al tiempo que la reflexión sobre lo propio y lo ajeno, lo local y lo ideal, etc.

El docente que se suma al CIFMA empieza, sin dudas, una nueva carrera. Entre él y sus alumnos no media una cultura y una lengua común, por lo que deben afrontar el verdadero desafío de ser aprendices y formadores al mismo tiempo. Una relación de respeto y reconocimiento, de ida y vuelta, es fundamental para la tarea en el aula, “de lo contrario no se sostiene”, confiesan.

Para lograr el propósito de la interculturalidad, Miguel se permite alimentar la idea de que en el caso del docente “hay ciertas veces que no tiene que saber, sino escuchar, descubrir el abismo cultural, que te hace pensar mucho sobre la otra persona que tenés enfrente. La idea es provocar lugares para que se quiebre el sentido común, para que la cultura salga a la luz y se quiebre la aparente normalidad. Acá me doy el gusto de no saber, el gusto de aprender, y esto me quita presión”, señala.

Dos aspectos vinculados con lo comunitario se destacan del proyecto educativo del CIFMA. Por un lado, las prácticas docentes son realizadas generalmente en las escuelas situadas en la comunidad de pertenencia, lo que supone un vínculo estrecho entre las expectativas pedagógicas del instituto, el alumno y su



| Entrada del CIFMA

comunidad. Por otro lado, a la par de un docente especialmente formado para reconocerlo como tal y atender sus necesidades, deja de considerarse como propósito motor la “integración” del niño aborígen.

Como deja leerse en su blog⁴, “en su trayectoria esta institución cuenta con 150 egresados cuyos perfiles fueron variando a lo largo de estos años, adaptándose a las necesidades de las comunidades”; al tiempo que ofrecía una inserción laboral capaz de trocar su destino.

LOGROS A DESTACAR:

Pueden mencionarse sin duda una multiplicidad de logros, más allá del permanente avance en la institucionalización de la propuesta pedagógica.

En primer lugar, vinculado con la promoción comunitaria, el CIFMA es generador permanente de la participación de los alumnos, egresados y comunidad en temas de su interés, como por ejemplo el reciente análisis y debate entorno a la nueva Ley Provincial de Educación. Se destaca también la perdurabilidad del equipo docente, que desde hace años se desempeña en el instituto y promueve la educación intercultural bilingüe. La totalidad de los entrevistados señalaron el reconocimiento y la estima que las comunidades aborígenes tienen para con los docentes formados en el CIFMA. Sumado a esto, el efecto multiplicador de generaciones formadas aquí sugiere que “*cuando se quiere algo para los hijos es porque fue bueno para su historia, para su identidad, su cultura*”, concluye Miguel.

En segundo lugar, vinculado con las cuestiones pedagógicas, hay varios aspectos a recalcar. Como primer punto, los docentes entrevistados señalaron que ha perdido vitalidad la imagen del niño aborígen que persistía en el mismo grado durante años, con el consiguiente incremento de su autoestima como refutación. Como segundo punto, afloran los manuales de alfabetización inicial en lenguas aborígenes y los talleres de capacitación para docentes de enseñanza común destinados al pleno abordaje de la interculturalidad en el aula. Un tercer punto se refiere al hecho de que, según palabras de la rectora, aumentó la matrícula de adolescentes aborígenes en el nivel secundario. Al mismo tiempo, y como contrapartida de esto, se incrementó notablemente la cantidad de inscriptos para cursar el profesorado en el CIFMA. Un cuarto punto describe una mejoría en la situación de los egresados: la mayoría de ellos se desempeña como docente, al tiempo que mantiene un fuerte vínculo de pertenencia institucional.

En tercer lugar, se destaca el trabajo en red promovido por el instituto. Reciben propuestas de distintos países (entre ellos España y Bolivia, por ejemplo) para abordar el problema de las “lenguas en peligro”. Incluso el Ministerio de Educación de la Nación financia proyectos del instituto que abordan la educación en contextos de diversidad cultural y lingüística, y desde 2007 pasantías estudiantiles en universidades de Bolivia. Asimismo, el CIFMA participa en el Foro Red de Universidades de Frontera (ReUniF), y ha firmado convenios con universidades nacionales (entre ellas, la de Buenos Aires) y regionales.

Ariel y Claudio (de la Comunidad Toba Qom) consideran que, para ellos, la posibilidad de convertirse en referentes del rescate de la cultura, al tiempo que de la valoración de la lengua, es un privilegio y una responsabilidad que los desafía. La propuesta del CIFMA no sólo les ofreció esta posibilidad sino que les enseñó que su etnia no era la única en el Chaco, para su sorpresa. Se destaca la responsabilidad que asumen en el conocimiento de la lengua materna, en la reafirmación de su valor y en el ejercicio de roles de decisión y consulta comunitaria permanente.

DESAFÍOS PENDIENTES:

Uno de los debates que aún no está saldado entre la comunidad del instituto (equipo directivo, cuerpo docente y alumnos) es el hecho del conocimiento o no de las lenguas aborígenes por parte de los criollos. Mientras

que la mayoría de los docentes confiesa no hablarlas, al tiempo que tampoco pretende hacerlo, esta opción de no saber y trabajar desde la no conversión étnica se opone a la demanda existente entre los alumnos entrevistados, que mencionaron su deseo de que los docentes conocieran los aspectos básicos de su lengua y su cultura.

Por otra parte, es un deseo compartido la necesidad de implementar un sistema de alternancia que evite el desarraigo y, al mismo tiempo, de garantizar el pago de las becas estudiantiles en tiempo y forma.

En cuanto al reconocimiento profesional, lo cierto es que en la mayoría de los casos los docentes aborígenes actúan como auxiliares del maestro a cargo del grado, cobrando un salario inferior al que le corresponde por ley y mérito. Asimismo, se siguen creando cargos de ADA, cuando no deberían existir más desde la creación del profesorado, denuncia la rectora. Por otro lado, los entrevistados mencionaron la ambición de avanzar en una propuesta curricular que les permita ejercer en el nivel secundario y terciario.

Respecto a la propuesta académica, el CIFMA pretende articular con universidades para ofrecer postítulos y carreras de grado en donde los egresados de sus aulas puedan continuar perfeccionándose. Fortalecerse como organización educativa insertada en la comunidad de referencia y lograr una participación en el concierto latinoamericano de universidades vinculadas a los pueblos originarios es su meta más pretenciosa.

Con la salvedad del caso de Orlando Sánchez, maestro toba que ha trabajado intensamente para constituir un legado escrito de su cultura, para las comunidades aborígenes la oralidad es la manera de transmisión privilegiada. Ernesto, alumno de la comunidad wichí, menciona la necesidad de que existan otros recuperadores de la lengua y la cultura a partir de materiales escritos. En la misma línea, Samuel, alumno de la comunidad toba, da cuenta de la necesidad de sistematizar la diversidad lingüística que existe entre distintos clanes de una cultura. Para ellos, el salto generacional sería precisamente innovar en este sentido, al tiempo que recuperar las enseñanzas de sus ancestros. Incluso los docentes más comprometidos con la misión del instituto mencionaron la necesidad de construir una nueva imagen o identidad aborígen desde los albores del siglo XXI.

Otra de las deudas pendientes que se hubo propuesto el CIFMA desde su fundación es la investigación. Hoy el instituto esencialmente forma maestros, puesto que no hay presupuesto para investigar, mencionaron. Es preciso reflexionar metódicamente, de manera de sistematizar la tarea y el trabajo que han construido en más de veinte años, para transformarlo en componentes didácticos y que pueda ser utilizado como referencia o antecedente de otras experiencias en la materia.

Por otro lado, la mayoría de los entrevistados sostuvo que el CIFMA no puede ser la única opción de formación para las comunidades aborígenes y que tampoco debería sufrir la situación de desconocimiento hacia el interior del sistema educativo provincial. Finalmente, la dirección de Educación Intercultural Bilingüe debería funcionar con presupuesto y capacidad operativa para atender las necesidades de la modalidad.

Entrevistados: Alumnos, Samuel (Comunidad Toba Qom, Las Palmas); Ernesto (Comunidad Wichí, El Sauzalito); Ariel (Comunidad Toba Qom, Colonia Aborígen); Claudio (Comunidad Toba Qom, Colonia Aborígen); Amanda y Claudio (Comunidad Toba Qom, Sáenz Peña). Elsa Gallardo, profesora de lengua y literatura española. Liliana Alvarado, preceptora y bedel. Miguel Castro, profesor de historia y ciencias sociales. Sandra Viviana Flores, rectora del instituto de formación docente CIFMA y profesora de pedagogía intercultural y práctica de la enseñanza.

Todas las entrevistas fueron realizadas por Magalí Coppo (CIPPEC), que visitó la experiencia del “Centro de investigación y formación para la modalidad aborígen (CIFMA)” los días 7 y 8 de septiembre de 2009.

⁴ Ver <http://instituto-cifma.blogspot.com/>.

3 | ESCUELA AGROTÉCNICA N° 733 BENITO OWEN¹



| Instalaciones de la escuela agrotécnica de Bryn Gwyn

Ubicación: Bryn Gwyn, Gaiman, provincia de Chubut.

Datos de contacto: Ricardo González, director de la Escuela Agrotécnica N° 733 "Benito Owen":
agrotecnica733@infovia.com.ar ; agro733@hotmail.com. Sitio Web: www.agrotecnica733.wordpress.com

LUGAR ESPECÍFICO DONDE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA:

La escuela N° 733 está ubicada en la zona rural de Gaiman (chacra 175), pequeña localidad encontrada a 35 Km. de la capital provincial. Bryn Gwyn (cuya traducción del idioma galés significa "Lomas Blancas", por el color de las bardas que respaldan la estepa patagónica) es un paraje rural ubicado sobre la costa sur del Valle Inferior del Río Chubut, a 8 Km. hacia el sur de la ciudad de Gaiman. Bryn Gwyn se caracteriza por ser una zona de fincas y chacras, en donde conviven herederos de los colonos galeses que arribaron al lugar hacia fines del siglo XIX, pobladores "criollos" e inmigrantes de la región andina (principalmente bolivianos).

El valle inferior es una zona fértil ubicada en el nordeste de la provincia de Chubut. La producción zonal está constituida por la explotación frutihortícola (en su mayoría destinada al consumo regional) y producciones avícola y porcina, principalmente. Un caserío de pequeñas chacras es el eje de Bryn Gwyn, que cuenta con una escuela primaria, la escuela secundaria agrotécnica y una antigua capilla galesa declarada patrimonio histórico nacional. La Escuela Agrotécnica N° 733 funciona en la zona desde 1989 (inaugurada el 11 de abril), como propuesta educativa que pretendía atender el despoblamiento de las chacras, muy extendido por esos años.

Según el último Censo Nacional de Población (INDEC, 2001), la localidad de Gaiman tiene 5.550 habitantes.

RESUMEN DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA:

Hasta la aparición de la escuela agrotécnica de Bryn Gwyn, no había en la zona del Valle Inferior del Río Chubut una escuela con esta modalidad. Los hijos de los productores agropecuarios no podían continuar sus estudios secundarios en sintonía con la tradición familiar.

Como señalaron los docentes y el equipo directivo, la escuela primero comenzó a funcionar en un edificio compartido (el de la escuela primaria del lugar, en horario a contraturno) y en chacras prestadas (para realizar las prácticas). Dos años después se compraron 16 hectáreas, y en 1995 el gobierno otorgó subsidios para la construcción del edificio propio para la escuela, donde funciona hasta hoy. Para ese momento, la mayoría de los docentes y el equipo directivo actual ya formaban parte de la comunidad escolar, y harían mucho por gestionar recursos para la escuela.

La jornada escolar se extiende desde las 07:45 horas hasta las 15:00 horas para los alumnos del Secundario Básico, y hasta las 16:45 horas para los alumnos del Polimodal.

El diagnóstico compartido por los entrevistados es que "la escuela nació a partir de las necesidades educativas de los pobladores de la zona". Sin embargo, antes de las mejoras edilicias y ampliaciones que se observan en la actualidad, tanto alumnos como docentes debían hacer un importante esfuerzo para llegar hasta la escuela. El camino era de ripio, no había transporte y eran unos pocos docentes los que atendían a la matrícula, que apenas alcanzaba los 30 alumnos. Hoy asisten a la escuela más de cuatrocientos jóvenes, al tiempo que docentes y no docentes suman en total ochenta.

La regente del colegio, Rosana Romero, señala que en la actualidad "nos encontramos con una matrícula muy diversa, cultural y económicamente, los alumnos vienen de distintas clases sociales y distintas zonas de la provincia, aunque es cierto que 75% aproximadamente viaja desde la zona Trelew, también tenemos hijos de peones rurales y de las comunidades bolivianas que trabajan la tierra acá en Gaiman". Esto implicaría, según gran parte de los entrevistados, que los motivos para anotarse en la institución son diversos. Por un lado, los pobladores de la zona rural se inscriben en la escuela para instruirse en las tareas agropecuarias. Por el otro, hay un porcentaje de familias urbanas que deciden matricular a sus hijos por el reconocido nivel académico que la escuela N° 733 de Bryn Gwyn ha alcanzado a lo largo de los últimos veinte años.

Según los relatos del equipo directivo, en la actualidad el significado que la institución tiene para la comunidad gaimense es el de ofrecer asesoramiento informal a quienes se acercan a realizar consultas sobre la producción agropecuaria.

Pero lo cierto es que hoy la escuela ya no es lo que era. Cuando nació, sostiene el director, Ricardo (que conduce la escuela hace dieciocho años), la institución atendía a "los repitentes de las escuelas de las ciudades cercanas, porque la matrícula era muy baja". Tampoco parece ser hoy la opción principal de los gaimenses, que eligen otras escuelas para los estudios secundarios de sus hijos. Aquí, según los cálculos de Rosana, "apenas el 25% de los que están en edad de hacerlo vienen a este colegio".

La escuela nació como respuesta a una demanda local. Comenzó a funcionar para los hijos de los productores rurales de la zona, que no encontraban en la oferta educativa existente hasta ese momento una propuesta agropecuaria. En este sentido, la escuela pretende preparar a los jóvenes en el mantenimiento de una chacra: arreglar bisagras, tranqueras, puertas. "Ellos saben que si se rompe algo, lo tienen que arreglar, acá nada se tira", dice en el mismo sentido Raúl, profesor de carpintería. En síntesis, la idea que motoriza cada uno de los talleres es que los alumnos sean capaces de resolver las situaciones problemáticas que suelen presentarse en una jornada laboral porque "en el campo no podés llamar a un cerrajero" (sic).

Para muchos de los docentes consultados, los adolescentes que asisten al colegio se benefician con

¹ Por Magalí Coppo, Licenciada en Sociología (UBA) y analista del Programa de Educación de CIPPEC. El relato del caso es de su exclusiva autoría.

una oferta distinta, vinculada con el trabajo artesanal. *"Reciben todo enlatado"*, se queja Elio, profesor de taller rural. Para él, *"el éxito de esta escuela es haber mantenido ese sentido técnico"*, a la par que ofrecer un modelo curricular diferente. Lo cierto es que la escuela nacional de enseñanza técnica (ENET) N° 748 de Trelew y la agrotécnica de Bryn Gwyn son las dos escuelas secundarias con la matrícula más numerosa de la zona.

La propuesta pedagógica que caracteriza a la escuela se desarrolla principalmente en el turno tarde, que es cuando se realizan los talleres a cargo de los maestros de enseñanza práctica (MEP). La propuesta está claramente orientada hacia la formación para el trabajo.

Dentro de los talleres que podemos encontrar en la propuesta educativa de la escuela, se destacan "Cunicultura" (cuidado de conejos), "Talabartería" (modelado de cuero), "Horticultura" (preparación de la tierra para sembrar), "Taller rural" (complemento de la tecnología, donde aprenden a soldar); "Carpintería"; "Avicultura" (cuidado de aves), "Agroindustria" (preparación de panificados y comidas con productos de la huerta). En los años superiores, los talleres se proponen profundizar los contenidos y complejizar los conocimientos adquiridos. La oferta incluye "Instalaciones agropecuarias"; "Producción de porcinos"; "Producción de bovinos para carne"; "Manejo de equipos y maquinaria agrícola" (usar el tractor, saber como arreglarlo); "Producción de ovinos"; e "Industrialización de frutas y hortalizas", entre otros.

Todos estos espacios curriculares nos dan una idea de lo que se propone la escuela como institución educativa. Pero dos son las actividades que la destacan en su vinculación con la comunidad y en el compromiso con el desarrollo de la región, pretendiendo así limitar el éxodo de los jóvenes y adultos del ámbito rural.

Por un lado, la comunidad educativa sostiene una activa tarea de extensión de cara al productor rural, que se plasma en iniciativas como la de las "ferias chacareras" (en las que estudiantes y pequeños productores comercializan su producción hortícola y de dulces, frutas y artesanías). Esta iniciativa presenta una suerte de escuela integrada a su medio rural, a la par que promueve un perfil de estudiantado protagonista del cambio social.

En estas oportunidades (convocatorias que se realizan cuatro domingos al año), la escuela se exhibe como un centro de referencia para la zona. A su vez, el Centro Agroindustrial, que funciona en el predio de la escuela, abre sus puertas los días domingo, para la venta de los productos agropecuarios de la escuela (obtenidos a partir del trabajo en los distintos talleres) o de los pequeños chacareros de la zona. Con el dinero que se obtiene de la venta de los productos de la huerta, la escuela adquiere los repuestos para el armado y la reparación de maquinarias y herramientas.

Esta iniciativa se remonta a 2002, en plena crisis económica del país. Para ese entonces, y a la par de una importante huelga docente, se organiza una feria con el objetivo de vender los productos de la granja que estaban pudriéndose. Ese domingo logran ser colocados todos los productos en una hora, recuerda Ricardo. El objetivo real era trocar y solidarizarse con el otro. Tras este éxito, para el feriado siguiente se convocó a los productores y artesanos de la zona. Las ferias recientes fueron íntegramente organizadas por los alumnos.

Por otro lado, desde 2001, los alumnos producen un programa de televisión que fue pensado como un servicio social que prestaría la escuela a la comunidad. "Aradas a fondo" se transmite todos los domingos por Canal 7 Chubut TV, durante treinta minutos. El programa es realizado por alumnos del último año de la escuela secundaria, en colaboración con los docentes responsables del taller en el que se enmarca. Su objetivo es mostrar tanto lo que los alumnos saben de técnicas agropecuarias, como diferentes experiencias productivas líderes en la región, forjándose de esta manera como una potente herramienta de extensión educativa y servicio social. El programa pretende mostrar cómo se trabaja en la escuela y vincular los conceptos "educación, producción y servicio", al tiempo que "transformar la imagen que predominaba sobre lo que significa trabajar en la chacra", relata el director de la escuela.



| Alumnos con maquinaria agrícola

Los temas que se trabajan en cada emisión del programa procuran atrapar el interés del productor local. Asimismo, esta apuesta permite el ejercicio de la expresión pública por parte de los alumnos (principalmente oralidad y escritura), al tiempo que supone una coordinación de tareas y responsabilidades. La iniciativa surgió desde el equipo directivo y fue sostenida por el docente de "Organización y gestión de las explotaciones agropecuarias", trayecto educativo de 6° año. Rodolfo, profesor del trayecto, comenta que *"los propios alumnos son los que eligen el tema, escriben el guión, levantan las imágenes y hacen la locución"*. Al mismo tiempo, Nicolás (encargado de la edición del material) sugiere que, con el correr de los programas, los jóvenes *"han aumentado su autoestima"*.

Desde lo comunitario, según las opiniones de docentes y equipo directivo, los lugareños se acercan a la escuela a pedir información o incluso llaman por teléfono desde otras localidades de la provincia con esta pretensión. De este modo, la comunidad obtiene recursos básicos y útiles para su vida cotidiana. La escuela parecería presentarse, de esta manera, como un referente clave en producción agropecuaria.

Un dato crucial refiere a la cadena de colaboraciones que sostiene la iniciativa. En primer lugar, Canal 7 Chubut les cede año tras año el espacio televisivo. En segundo lugar, la habitación destinada a la producción del programa se equipó con materiales y maquinarias gestionadas por el equipo docente y directivo (donaciones o compras realizada por la cooperadora escolar). Todos estos componentes sugieren dedicación y compromiso.

Finalmente, el programa implica un proceso de investigación en el que intervienen alumnos y docentes (de distintas áreas curriculares) que muchas veces excede el horario escolar. *"Hay cosas que en rigor no se podrían hacer y sin embargo, para que el programa pueda salir bien, se hacen"*, admite Nicolás, editor del programa.

Detrás de estas iniciativas se destaca la capacidad de gestión de docentes y, sobre todo, del equipo directivo. Ricardo, el director, recuerda que en los primeros años de funcionamiento de la escuela *"los alumnos debían traer ellos mismos sus propios materiales con los que irían a trabajar"*. En sus inicios, la escuela secundaria



M. COPPO

| Invernáculo escuela agrotécnica de Bryn Gwyn

funcionaba en el turno vespertino, en las instalaciones de la escuela primaria de Bryn Gwyn. Durante estos años no recibieron apoyo del Estado, señalan los docentes.

Una década después, el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) sería el que les proveyó el primer tractor. Al mismo tiempo, la escuela fue incluida en los planes de mejora del INET (Instituto Nacional de Educación Técnica). Hoy tiene cinco tractores, y no sólo contiene a centenares de alumnos que diariamente concurren hacia allí desde distintos puntos de la costa chubutense, sino que sus instalaciones fueron ampliándose gracias a los recursos obtenidos (entregados por el gobierno provincial y donaciones del sector privado) en respuesta a los años de gestión y compromiso. Tanto es así que la selección de los docentes también se debe, en parte, a su potencialidad para conseguir recursos para la escuela. En este sentido, el director considera que en la modalidad técnica es muy importante que quienes dirijan la institución conozcan lo que significa producir en el campo para no depender del entorno al momento de tomar decisiones. Con el mismo espíritu, se privilegia que los docentes presenten un marcado interés en conformar un equipo en el que se faciliten las *"carteras de contacto en el mundo agropecuario"* que cada uno posee.

Entre los pasos a seguir, Raúl, profesor de carpintería, advierte que *"los recursos están disponible, lo que hace falta es capacidad de gestión, presentar carpetas con proyectos, golpear puertas"*. Estas tareas se dividen entre los talleristas y el equipo directivo, responsabilidades que acuerdan en las jornadas pedagógicas. Elio, uno de los profesores entrevistados, narra que cuando llegó a la escuela *"no había nada, ni talleres ni maquinaria agrícola"*. Ahora tiene su taller, *"gracias a trabajar los feriados y fines de semana"*.

Como contrapartida necesaria de la extensión de la jornada escolar, involucrarse en el proyecto educativo supone un esfuerzo muy grande de parte de docentes y alumnos. Desde la escuela se hace mucho hincapié en la convivencia: *"sino no se sostiene el proyecto, porque están todo el día juntos, trabajando en la chacra"*, señala la regente. En el mismo sentido, los maestros de enseñanza práctica cumplen con una guardia semanal para dar de comer a los animales de la chacra, tarea para la que se confecciona un calendario a principio de año.

LOGROS A DESTACAR:

Se destaca la perdurabilidad del cuerpo docente en sus funciones: la mayoría de los profesores que hoy enseña en la escuela agrotécnica hace entre diez y veinte años que concentran sus horas allí. Vale destacar que son una veintena de profesionales con importante trayectoria en la producción agropecuaria y disciplinas auxiliares.

Por otro lado, algunos de los entrevistados mencionaron el nivel académico de la escuela como un punto importante a destacar. Esto fue avalado por la obtención de premios en distintas instancias y competencias, y el aumento sostenido de la matrícula, señalado por los propios entrevistados.

DESAFÍOS PENDIENTES:

Sin embargo, no puede dejar de mencionarse que se trata de un aspecto controvertido. Algunos docentes señalaron que *"en 20 años de funcionamiento, se pueden contar apenas diez profesionales del sector agropecuario"*. Para este grupo de docentes, la combinación del proyecto institucional y las dificultades del contexto de la escuela actúa como embudo que no favorece la trayectoria completa de los alumnos. Como señaló un docente *"de aproximadamente 140 alumnos que ingresan en 1º año, menos de 30 obtienen el título de técnico secundario agropecuario en 6 años"*.

En relación al punto anterior, la promoción generalizada de los alumnos parecería ser uno de los mayores desafíos de la escuela. Sin embargo, en este punto hay posiciones diferentes: están aquellos que sostienen que el porcentaje de los que salen sin el título de técnico agropecuario es mínimo, y están los que dicen que la gran mayoría fracasa incluso en la terminalidad del nivel. Por lo pronto, lo cierto es que no pudimos acceder a las estadísticas oficiales para corroborar esta información.

Otro de los desafíos, de carácter netamente pedagógico, tiene que ver con superar la distinción entre turnos. En reiteradas oportunidades, los docentes entrevistados confesaron que *"la tarde con la mañana no tiene nada que ver"*, sosteniendo que a la tarde el sentido de pertenencia es mayor. Esto puede deberse a que los docentes del turno mañana no participan de muchas de las instancias que se organizan en horario extraescolar, como el cuidado de la chacra y las *"ferias chacareras"*.

Finalmente, en cuanto a las autoridades del Ministerio de Educación provincial, hubo un acuerdo en la necesidad de gestionar el trabajo en red con el resto de las escuelas agrotécnicas o técnicas de la región. En la actualidad, los docentes entrevistados señalan que prácticamente no existe esta relación, que se dificulta por las importantes distancias entre las escuelas.

Entrevistados: Alumnos, -3º Polimodal. Elio, profesor de taller rural. Iván, profesor de agricultura. Maestros de enseñanza práctica, docentes y preceptores en sala de profesores. Marcelo, profesor de cunicultura. Nicolás, profesor del taller de radio y editor del programa de televisión "Aradas a fondo". Raúl, profesor de carpintería. Ricardo González, director de la escuela agrotécnica Nº 733. Rodolfo, profesor de "Organización y gestión de las explotaciones agropecuarias". Rosana Romero, regente de la escuela. Roger, profesor de talabartería.

Todas las entrevistas fueron realizadas por Magalí Coppo (CIPPEC), que visitó la experiencia de la Escuela agrotécnica Nº 733 "Benito Owen" los días 16 y 17 de septiembre de 2009.

4 | ESCUELA ANEXO N° 190¹

Ubicación: Paraje La Zanja, provincia de Formosa.

Datos de contacto: Jorge Vargas, maestro de segundo ciclo del nivel primario y tutor del secundario básico rural: jorgeelpidiovargas@yahoo.com.ar.

LUGAR ESPECÍFICO DONDE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA:

La escuela Anexo N° 190 se halla en el Paraje La Zanja, perteneciente al Departamento de Bermejo, en la región oeste de la provincia de Formosa. El paraje está en medio del Bañado La Estrella, ubicado a 380 km de la capital formoseña, y a 13 km al sur de la Ruta Nacional N° 86. Muy cerca de allí, a 12 km, se encuentra la frontera que separa a Argentina del Paraguay.

La Zanja es un pequeño paraje, habitado por 49 familias cuyos integrantes, en su gran mayoría, son menores a 30 años. Fue fundado en 1968 y desde entonces sufre una gran situación de aislamiento: prácticamente sólo puede accederse a él a través de una canoa o a caballo, de acuerdo a la época del año y la crecida del bañado.

El paraje no cuenta con servicios básicos, tales como luz eléctrica, agua potable o gas, y mucho menos con cableado telefónico o conexión satelital a Internet. El único medio de contacto con el exterior es una radio FM de onda corta, situada aproximadamente a 8 km de la escuela, a través de la cual los pobladores pueden mantenerse relativamente informados y comunicarse con los poblados más cercanos.

RESUMEN DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA:

El proyecto de Escuela Anexo N° 190 nació en el año 2000, cuando algunos padres del Paraje la Zanja decidieron construir una humilde edificación que estaría destinada a oficiar de escuela primaria para los niños de la comu-



N. ROMÁN

| Maestro y alumnos de la escuela

nidad. Hasta ese entonces, y desde su fundación, el paraje no había contado con escuela alguna, y los pocos niños que asistían al colegio debían atravesar varios kilómetros diariamente hasta llegar al paraje más cercano.

Por aquellos años, los padres se contactaron con Jorge Vargas, maestro en una escuela albergue a la que asistían algunos niños del paraje. El aceptó mudarse hacia La Zanja y pedir el cargo de maestro allí. Tramitó la documentación necesaria y en 2001, en un pequeño edificio construido con palmas, se fundó la primera escuela del paraje. A partir de ese momento, la comunidad cambiaría notablemente, ya que la presencia de la escuela y el accionar de Vargas hicieron que se supere, a menos en parte, la incomunicación entre los habitantes del paraje.

Se podrían distinguir dos etapas en la trayectoria de los casi 10 años de vida de la escuela. La primera, desde su inauguración hasta 2008. La segunda desde ese año, momento en que se construye el nuevo edificio escolar, en adelante.

Desde su inauguración, la escuela se transformó en el centro de la comunidad. Desde allí, Vargas impulsó lo que ha denominado "proyectos innovadores", alguno de los cuales apuntan a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Otros, en cambio, tienen por objetivo el desarrollo de la comunidad en su conjunto.

Uno de los más destacados es el "Apoyo pedagógico curricular para el nivel primario". Este proyecto está destinado a aquellos niños que tienen dificultades en sus aprendizajes. Cuando el maestro detecta este tipo de situaciones, diseña un cuaderno especial para él con tarea extra para el hogar. A su vez, convoca a los padres, o los visita, a fin de explicarles la importancia de la tarea e incentivarlos para que la supervisen. No obstante, muchos de ellos no han concurrido nunca a la escuela o no han concluido el nivel primario. Es por ello que el objetivo se limita a explicarles la importancia de que estén permanentemente al tanto del desenvolvimiento de sus hijos en la escuela. Los docentes advierten que esta estrategia ha producido resultados muy alentadores en los aprendizajes de los alumnos.

Otro proyecto innovador que data desde el principio de la escuela es la creación de la "Biblioteca escolar y familiar". El número de ejemplares se ha ido incrementando a través de los años fruto de los aportes de los gobiernos Nacional y provincial, y con el apoyo de donantes particulares. La biblioteca surgió así como una posibilidad de estimular la lectura no solamente de los niños, sino de toda la comunidad, en un contexto en donde los materiales de lectura en las casas es prácticamente nulo. Es por ello, que de cada 10 ejemplares donados por personas particulares, 3 se destinan a los alumnos y sus familias, con el objetivo que puedan ir armando su propia biblioteca familiar.

Además de estos proyectos que apuntan a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, Vargas ha impulsado otros proyectos cuyo objetivo es mejorar las condiciones de vida y el desarrollo sustentable de toda la comunidad, teniendo en cuenta el alto índice de vulnerabilidad social de los habitantes del paraje. Por ejemplo, los proyectos "Ropero escolar", "Desarrollo apícola" y "Huerta escolar". Para este último, se contactó con la Red Comunidades Rurales, a través de la cual se logró conseguir una bomba de agua, de forma tal de poder garantizar el riego constante durante todo el año.

También se puso en práctica el proyecto "Apoyo al transporte del alumnado". Mediante la gestión de donaciones de bicicletas, los alumnos, quienes deben recorrer grandes distancias hasta llegar a la escuela, pudieron empezar a transportarse de forma más rápida y mejor, disminuyendo las posibilidades de abandono escolar. De todas formas, aún resta reunir el material necesario para que todos los alumnos cuenten con su propia bicicleta.

A partir del año 2006, la escuela y la comunidad toman un renovado impulso para su desarrollo. En ese año comenzó la construcción de un nuevo edificio. A diferencia de la primera construcción, ésta se trata de una escuela muy bien equipada y acondicionada, lo que permitió la creación del Nivel Inicial y el Secundario Básico Rural. De acuerdo con los testimonios recogidos, esta construcción se percibe como un logro de toda la comunidad y un fuerte incentivo para seguir adelante, con nuevos proyectos y emprendimientos.

¹ Por Rocío Bilbao, Licenciada en Ciencia Política (UBA) y analista del Programa de Educación de CIPPEC. El relato del caso es de su exclusiva autoría.

De este modo, en la actualidad, la escuela cuenta con una maestra para el Nivel Inicial, dos maestros para el primario (uno para primer ciclo y otro para segundo ciclo) y dos profesoras para el Secundario Rural. Vargas es maestro del segundo ciclo del nivel primario y además tutor en el secundario. Además, cada nivel educativo cuenta con una asociación cooperadora, integrada por los padres de la comunidad, que realiza distintas acciones para apuntalar y fortalecer la acción de sus maestros en cada uno de los proyectos.

La matrícula del colegio ascendió en 2009 a un total de 51 alumnos, 12 de los cuales pertenecen al nivel inicial, 20 al nivel primario y 19 al secundario. Los 32 alumnos del nivel inicial y primario reciben en la escuela el desayuno y el almuerzo.

Según el testimonio de Vargas, en los Niveles Inicial y Primario todos los niños y niñas de la comunidad van a la escuela. Distinto es el caso del Secundario, al cual todavía no asisten todos los jóvenes en edad escolar.

Dado que 7 de los alumnos del secundario básico pertenecen a otros parajes, para evitar su traslado diario la antigua casita que funcionaba de escuela se utiliza de albergue para estos jóvenes.

A partir del año 2010 se comenzará a trabajar con el programa Huerta Niño, como una nueva vía para estimular el desarrollo productivo de la zona.

LOGROS A DESTACAR:

A lo largo de su trayectoria, uno de los principales logros de la escuela ha sido incorporar paulatinamente a todos los niños en edad escolar a la escuela primaria. A partir de la inauguración del Nivel Inicial, se incluyó además a todos los niños de 3 a 5 años. El Secundario Rural, por su parte, permitió no solamente que los niños que finalizan el primario continúen sus estudios, sino que aquellos jóvenes que habían interrumpido sus trayectorias escolares tras finalizar la primaria pudieran regresar a la escuela. De hecho, varios de los alumnos del Secundario Rural rondan los 20 años.

Las acciones destinadas a incluir a la población estudiantil se complementan con distintas líneas que han mejorado notablemente la calidad de los aprendizajes. Por ejemplo, según manifiestan los docentes, los índices de repitencia y abandono han ido decreciendo con los años.

Asimismo, debido a la centralidad del rol de la escuela en el desarrollo comunitario, padres, niños y jóvenes están más incentivados a concurrir a ella y a participar de la toma de decisiones que afecta a la comunidad en su conjunto. En este sentido, Vargas ha sido identificado como un referente indiscutido por las entrevistas realizadas. De acuerdo con los referentes docentes y comunitarios, en los últimos 10 años la comunidad "se ha unido más" y ha tomado mayor conciencia de sus propias necesidades de desarrollo y sustento. El ejercicio de ir a la escuela, participar en las reuniones y formar parte de los proyectos pareciera haber contribuido a que cada vez los miembros de la comunidad estén más familiarizados con sus derechos y refuercen su confianza en que pueden participar activamente para mejorar sus condiciones de vida.

La relación de reciprocidad y compromiso entre la comunidad y el cuerpo docente es otro aspecto fundamental. Los padres ven a los docentes como referentes. A su vez, la dedicación de padres y alumnos hace que el compromiso de los docentes aumente día a día. Son este vínculo, el arraigo y la solidaridad entre la comunidad las piedras angulares sobre las que se basan los logros obtenidos hasta este momento, tanto en el plano material como social y pedagógico.

En este sentido, la escuela se ha convertido en "el" espacio, donde es posible articular conjuntamente, debatir y diseñar acciones conjuntas y alternativas, en un contexto donde al aislamiento, la incomunicación y las grandes distancias como principales adversarios.

El aislamiento, por otro lado, convierte a la planificación en una acción fundamental, sobre todo, ante la falta de caminos y accesos hasta el paraje. En pos de eso, por ejemplo, los maestros han diseñado una forma de compra cada tres meses de los alimentos para el comedor. De esta manera, se pueden economizar recursos y garantizar la



| Maestro, alumnos y miembros de la comunidad en la galería de la escuela

provisión de alimentos para todos los alumnos que asisten al comedor escolar.

Un último logro a destacar, según el testimonio de Vargas, es que los jóvenes solían abandonar el paraje en busca de mejores oportunidades laborales. A partir de la presencia de la escuela, en cambio, se quedan y le otorgan importancia al desarrollo comunitario.

DESAFÍOS PENDIENTES:

Al indagar sobre los desafíos pendientes, una primera cuestión fundamental es la necesidad de incorporar a todos los jóvenes que aún no asisten al Secundario Básico Rural y la extensión del secundario superior, con una orientación Humanística. De esta manera, se intenta asegurar el acceso que de otra forma no tendrían los jóvenes a ese nivel educativo.

Por su parte, ante la amenaza de deserción por las distancias que día a día los alumnos tienen que recorrer para llegar a la escuela, el proyecto de traslado para los niños necesitaría continuar afianzándose.

Garantizar el desarrollo sustentable de la comunidad es otro de los grandes desafíos pendientes. Para eso, el proyecto Huerta Niño, el proyecto de huerta escolar y el proyecto de desarrollo apícola son algunas de las iniciativas que deben fortalecerse a futuro.

Pero los docentes son concientes de sus propias limitaciones. Si bien su dedicación excede el tiempo escolar, saben que necesitan capacitarse y buscar ayuda en otras instituciones especializadas, como por ejemplo el INTA, con quien ya han entablado contactos.

Entrevistados: Gustavo Villalba, maestro EGB 1 (primer ciclo escuela primaria). Javier, enfermero del Paraje La Zanja. Jorge Vargas, maestro EGB2 (segundo ciclo escuela primaria) y tutor de los alumnos del Secundario Básico Rural. Katy, docente de Nivel Inicial. Patricia, miembro de la asociación cooperadora del nivel inicial.

Todas las entrevistas fueron realizadas por Rocío Bilbao (CIPPEC), que visitó la experiencia de la "Escuela anexo N° 190" los días 22 y 23 de septiembre de 2009.

5 | CULTIVOS ANDINOS. TECNICATURA SUPERIOR EN COCINAS REGIONALES Y CULTURA ALIMENTARIA¹

Ubicación: Tumbaya, provincia de Jujuy.

Datos de contacto: Magda Alejandra Choque Vilca, referente de la iniciativa: maguijuy@gmail.com

LUGAR ESPECÍFICO DONDE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA:

La localidad de Tumbaya, cabecera del departamento homónimo, se emplaza a la vera de la Ruta Nacional N° 9, a 49 Km. de la capital provincial. Según los datos del último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (INDEC, 2001), 884 personas habitaban el poblado.

Tumbaya tiene población aborigen y criolla, apenas supera los 2.000 metros de altura sobre el nivel del mar, y es uno de los pueblos que conforman la Quebrada de Humahuaca, valle andino que se extiende por 170 kilómetros en el noroeste argentino y que fue declarado Patrimonio Mundial de la Humanidad por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en julio de 2003.

El clima es templado y seco. La zona se caracteriza por el cultivo tradicional, la ocupación laboral en la administración pública y una variedad de emprendimientos ligados con el turismo. Es una zona de precordillera, con arquitectura colonial y casas de adobe.

El pueblo de Tumbaya cuenta con un Comisionado Municipal (máxima autoridad de la localidad), una escuela primaria, una capilla del siglo XVIII (que contiene en su interior pinturas de la “escuela cuzqueña” y piezas de orfebrería, declarada Monumento Histórico Nacional) y, a partir de 2009, una Tecnicatura en Cocinas Regionales y Cultura Alimentaria.

Se puede acceder a la localidad de Tumbaya desde San Salvador de Jujuy por la RN N° 9. El micro tarda aproximadamente una hora y media en llegar a destino.

RESUMEN DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA:

La Tecnicatura Superior en Cocinas Regionales y Cultura Alimentaria², es una apuesta novedosa en el sistema educativo provincial. Esta tecnicatura, ofrecida en la localidad de Tumbaya, tiene previsto funcionar con normalidad a partir de 2010 en el edificio de la ex Escuela-Hogar construida en los años cincuenta durante el gobierno peronista. Para alcanzar esta meta, el edificio está siendo equipado y acondicionado.

La tecnicatura comenzó a funcionar en julio de 2009, al compás de una voluntad que no podía esperar para que el proyecto finalmente se realizara. Magda Choque Vilca (“Magui”, referente de la iniciativa y docente de la tecnicatura) recuerda, en este sentido, la sensación de que la oferta educativa “*tenía que salir o salir, era el momento*”. Este “momento” refería al acompañamiento que el proyecto tuvo en la administración pública, reconociendo en la actual ministra de Educación de Jujuy³ un puntapié clave.

La estructura curricular de la tecnicatura, de orientación específicamente regional, incluye entre las materias más significativas que la conforman: “alimentos y biodiversidad”; “antropología sociocultural y cultura alimentaria”; “productos y tecnologías regionales”; “gastronomía regional y sistemas alimentarios”; y “agroindustria rural”. Se fundamenta en la idea de una cocina estrechamente vinculada con la vida cotidiana de la



| Pueblo de Tumbaya

comunidad y a sus tradiciones ancestrales. Esto se relaciona con las principales actividades socioeconómicas de las localidades que conforman la Quebrada de Humahuaca, de manera de centrar en la conservación del patrimonio cultural y natural de la región el eje de desarrollo.

La necesidad de rescatar, revalorizar y preservar costumbres tradicionales en relación con el ámbito culinario autóctono encuentra expresión en una tecnicatura situada en esta región de significativa herencia patrimonial. Entre los objetivos de la propuesta se destacan la voluntad de formar recursos humanos capaces de: a) afianzar los vínculos entre la biodiversidad, el patrimonio alimentario, la cocina y el desarrollo local; b) reafirmar la identidad y el conocimiento de la cocina regional de manera de crear anclajes que atenúen la migración; c) desarrollar circuitos auto sustentables a partir del desarrollo local, donde los productos originales y la cocina de la región integren las herramientas estratégicas que generen emprendimientos comunitarios capaces de potenciar los circuitos económicos.

Vale mencionar el perfil de egresado promovido. La formación del técnico en cocinas regionales y cultura alimentaria supone la valoración y preservación de la cocina jujeña, de manera de identificar y rescatar las formas tradicionales de preparación de comidas y bebidas típicas como así también su significación cultural, religiosa y natural. Al mismo tiempo, se espera la capacidad para emprender iniciativas adecuadas a las necesidades del medio, de modo que la biodiversidad y las tecnologías autóctonas se vean preservadas.

Es preciso advertir que esta iniciativa innovadora es la primera etapa de un proyecto más ambicioso: un hotel-escuela, donde los alumnos de la tecnicatura puedan no sólo formarse en los contenidos curriculares sino desempeñarse profesionalmente en el campo, de manera de poner en práctica real sus conocimientos.

Cabe destacar el apoyo que la iniciativa obtuvo de parte de autoridades provinciales vinculadas con la cultura y el desarrollo social, en virtud de su cuidado hacia el patrimonio intangible que representa la actividad culinaria jujeña. La capacidad de gestión de los principales referentes de la iniciativa y la promoción institucional con miras a la implementación de esta primera etapa del proyecto global, se presentan como aspectos clave de la experiencia.

¹ Por Magalí Coppo, Licenciada en Sociología (UBA) y analista del Programa de Educación de CIPPEC. El relato del caso es de su exclusiva autoría.

² Dependiente de la Dirección de Nivel Superior No Universitario, Coordinación Provincial de Gestión Educativa, Secretaría de Educación de Jujuy.

³ María Eugenia Bernal, que asumirá como diputada nacional en diciembre de 2009.

En este marco, Magui aparece en el relato entrelazado por los entrevistados como la gestora principal de la tecnicatura. Cabe destacar que su intervención en esta propuesta educativa tiene un antecedente indiscutible: su coordinación en el proyecto de *“Conservación in situ de los cultivos andinos y de las especies silvestres relacionadas en la Quebrada de Humahuaca”* (2005-2009), la región más austral de los Andes que se presenta como el principal centro de origen y domesticación de los cultivos nativos del país⁴.

Este proyecto es antecedente de la tecnicatura por su promoción de dispositivos que permitieran la conservación de la diversidad agrícola autóctona, su puesta en valor y la soberanía y seguridad alimentaria como resultado. Asimismo, sirvió como diagnóstico para el armado del diseño curricular de la tecnicatura. A partir de 2007 no solo se comenzó a otorgar un papel fundamental a los campesinos agricultores que desarrollan estrategias de subsistencia, sino que se planeó su formación técnica en una institución oficial.

Por su parte, Carolina (técnica especialista en turismo y responsable del diseño curricular de la tecnicatura) asegura que *“la iniciativa del hotel-escuela viene de la época del gobierno de Eduardo Fellner, que le plantea esta inquietud a la secretaria de educación de entonces. Pero no prosperó porque había que definir, entre otras cosas, la localización del edificio, y era necesaria mucha gestión”*. La tecnicatura finalmente se sitúa en Tumbaya por la existencia de un inmueble acorde que, además, cumplía con el requisito de localizarse en la Quebrada de Humahuaca.

En 2007 se hizo el relevamiento de las condiciones funcionales del edificio, a la par que comenzó el armado del diseño curricular. El primer borrador ya es orientador del perfil regional que va a tener el egresado. A partir de entonces, comenzó el trabajo mancomunado entre los técnicos de la Dirección de Educación Superior No Universitaria y los referentes del proyecto de cultivos andinos en la región. En 2008, ya miembro del equipo, Magui encabezó el proyecto oficial, al que sumó su conocimiento profesional y su compromiso con el desarrollo comunitario. En 2009 se sanciona la resolución que lo aprueba e inmediatamente comienza la inscripción para la tecnicatura, que pasó a depender del Instituto de Formación Docente (IFD) N° 2, sede anexo Tilcara. En julio de este año comenzó sus estudios la primera cohorte de alumnos.

Rodolfo Tecchi, biólogo y colega de Magui en la iniciativa de promoción de cultivos andinos, recuerda que *“el éxito rotundo de la propuesta entre los promotores rurales sugirió la posibilidad de seguir trabajando la cocina regional y la cultura alimentaria. Esta necesidad se refleja en la buena recepción que la tecnicatura tuvo entre los paisanos de la Quebrada. Muchos de los alumnos son hijos de agricultores de la región o de comunidades aborígenes”*. La oferta formativa tiene como propósito fundamental que el técnico egresado sea capaz de poner en valor y generar mecanismos de desarrollo rural comunitario.

Como enseñanza cabe destacar, siguiendo el relato de Magui, que nada fue fácil y que fue preciso dar una importante batalla hacia el interior del sector. Había disenso y falta de entendimiento entre los actores involucrados respecto a lo que debía entenderse por esta apuesta que pertenecía a la familia del turismo y la gastronomía para la cartera educativa pero que no podía desligarse de la concepción antropológica de la cocina regional y la cultura alimentaria ancestral para los profesionales y agricultores que venían trabajando el tema.

Una vez concluido el proyecto de cultivos andinos (uno de los gérmenes de la tecnicatura) quedaban un sinnúmero de recursos disponibles a los que había que dar continuidad para que no se perdiese semejante valor humano construido. Enumera Magui el proceso que implicó esta voluntad: un trabajo de hormiga, de

buscar papeles, de hacer trámites, de ir acá y allá. Sin embargo, este proceso desgastante valió la pena. *“Los cambios representan desafíos en el imaginario de las personas que pueden verse involucradas o afectadas por la iniciativa. Y gracias a esta voluntad compartida la provincia pasó a ser pionera de una mirada sobre la gastronomía que recupera la identidad y la cultura de un pueblo”*, concluye Magui.

La cocina y los alimentos de un pueblo no serían una cuestión de fórmulas ni de necesidades. Aquí la idea es que los alumnos, *“conozcan la procedencia y el significado de los alimentos para la cultura, y que no sea solamente repetir 200 gramos de esto, 200 gramos de aquello”*, sostienen los entrevistados.

Lo cierto es que se trata de una propuesta diferente, única en su tipo en el país y que se vincula con el desarrollo de las comunidades de la Quebrada desde el momento que cobra impulso la agricultura andina y la cocina regional a partir de una oferta educativa conciente de su especificidad. A su vez, promueve el desarrollo de habilidades en el ámbito rural del norte del país, presentándose -para el caso de Tumbaya- como una oportunidad indiscutible para jóvenes y adultos que pretenden seguir formándose y que, al mismo tiempo, le otorga significado y valor agregado a sus prácticas ancestrales.

Stella Maris (preceptora de la tecnicatura) reconoce en la existencia de este tipo de iniciativas una propuesta que se presenta como alternativa a las técnicas europeas de *“cortado y rallado”*, explica. Y agrega: *“en la actualidad se sigue sin considerar a la piedra como un utensilio, lo que es incomprensible para la cultura de la región. Además, acá es muy fuerte el tema de la cultura alimentaria, cada procesión siempre va a tener su comida”*, sostiene.

Pueden destacarse ciertos elementos. En primer lugar, los alumnos provienen de los poblados de Tumbaya, Tilcara, Purmamarca, Volcán, Maimará, y Humahuaca, principalmente (es decir, son habitantes de la Quebrada), cumpliendo con el perfil de la población objetivo para la que se pensó la política.

En segundo lugar, los motivos que los convocaron a inscribirse pueden resumirse en: a) se presentaba como la única alternativa educativa de nivel terciario ofrecida en Tumbaya; b) habían estudiado gastronomía con el auge turístico de la Quebrada pero se dieron cuenta que desconocían su cultura alimentaria y no eran capaces de reconocer los cultivos locales y poner en valor la identidad culinaria de la región; y c) quieren ser legítimos cocineros y no ayudantes de cocina o lavacopas en las casas de comida de la zona (cuyos “chef” no son originarios de allí).

En tercer lugar, el grupo de alumnos entrevistados coincidió en que la propuesta logró superar sus expectativas porque aborda los alimentos como parte de un entramado cultural, propio de la herencia andina, y donde *“todo está contextualizado”*⁵.

Finalmente, Natalia (profesora de antropología sociocultural y cultura alimentaria) destaca el espacio curricular otorgado a las relaciones que involucra la *“cocina”*, los lazos de reciprocidad que ésta supone en toda cultura, y no meramente una catalogación de los cultivos de la región.

LOGROS A DESTACAR:

Entre los logros de la propuesta, podemos establecer algunos incipientes lineamientos, dado lo reciente de la iniciativa y su carácter innovador. De acuerdo con los entrevistados, un primer elemento a destacar es la asistencia de los alumnos, su entusiasmo y expectativa, y el acierto en el diagnóstico de la población objetivo. Por ejemplo, Joaquina, de la Comunidad aborígen Kolla de Tumbaya Grande, camina ocho horas día-

⁴ Este proyecto fue impulsado por la Fundación para la Conservación de las Especies y el Medio Ambiente (FUCEMA) y la Fundación para el Ambiente Natural y el Desarrollo Sostenible (Fundandes), con el apoyo del PNUD Argentina. El proyecto procuró contribuir a la conservación a largo plazo de la agro-biodiversidad, en el marco del desarrollo productivo regional. Entre las iniciativas enmarcadas en el proyecto, se ofrecía asesoramiento en cocina regional abordada desde una perspectiva antropológica y cultural.

⁵ Por ejemplo, aclara Magui: *“si trabajamos la colonización española, en antropología sociocultural se estudian los cambios ocurridos a partir de los mestizajes entre la población aborígen e inmigrantes, y en productos y tecnologías regionales se estudian qué elementos fueron incorporados y qué utensilios se trocaron entre paisanos y colonos”*, advierte.



M. COPPO

| Escuela donde hoy funciona la tecnicatura

rias (cuatro de ida y cuatro de regreso) para asistir a la escuela donde hoy funciona la oferta, y lo hace porque se le presenta como una oportunidad cierta.

En segundo lugar, referido a la capacidad de gestión institucional es clave el esfuerzo que significó la obtención de los recursos (materiales, técnicos, de infraestructura). Los cambios de autoridades y los distintos tiempos y necesidades de los actores involucrados (junto a sus intereses, funciones y misiones), fueron algunos de los obstáculos sorteados. La generosidad, el compromiso con la apuesta, el vínculo con la comunidad de referencia y el trabajo interinstitucional, fueron algunas de las cuestiones que requirió la realización del proyecto. *“Todos se sienten padres de la criatura, y eso está bueno porque da cuenta de lo esperada, lo querida y lo legítima que es esta apuesta, el proyecto le pertenece a todos”,* sugiere Magui.

En tercer lugar, el apoyo y presupuesto obtenidos para la proyección de la tecnicatura, que no se logró sino con la promoción del proyecto y la construcción del sentido de su pertinencia y necesidad para las zonas rurales.

En cuarto lugar, la tecnicatura se presenta como oferta educativa formal que contiene saberes tradicionales con el valor agregado que significa vincularlos con una posible “salida laboral” en relación a la actividad turística, a la par que fomenta el turismo de un modo más conciente y justo con la identidad de las comunidades.

Finalmente, el *Manual de cultivos andinos*, recientemente publicado por el Ministerio de Educación de Jujuy, es el más claro de los frutos. Se trata de un manual que se presenta como herramienta pedagógica para trabajar con niños y jóvenes de las escuelas (primarias y secundarias) de la Quebrada de Humahuaca, sus valles de altura y la puna de la provincia. El manual incluye contenidos acordes con las tradiciones de la región, donde los pobladores rurales en gran medida mantienen prácticas ancestrales vinculadas a la cocina y la cultura alimentaria que merecen ser tenidas en cuenta en la formación educativa. *“Con este manual, maestras y maestros contarán con una invaluable herramienta de trabajo”,* deja leerse en el prólogo de la publicación.

⁶ Además de su apoyo financiero, se prevé asistencia técnica y capacitación para los docentes, y pasantías para alumnos por parte de la UNESCO.

DESAFÍOS PENDIENTES:

Entre los desafíos que la tecnicatura se plantea está, en primer lugar, la conclusión del proyecto global, es decir, el funcionamiento del hotel-escuela en Tumbaya como centro de articulador de las prácticas pre-profesionales. Esto permitiría que los alumnos estén en contacto permanente con usuarios y desarrollo comunitario de la región (se prevé el armado de una huerta con cultivos autóctonos). Para alcanzar este objetivo es preciso contar con la habilitación de las partidas presupuestarias para poner a punto la infraestructura y avanzar en cada etapa.

Como segundo punto, y vinculado al primero, se pronostican una serie de adaptaciones a la propuesta tal como funciona en la actualidad: a) funcionamiento un centro de investigación en cocinas regionales de Latinoamérica; b) oferta de estudios superiores que otorguen títulos de grado, postítulos y/o diplomados; c) diversificación de los perfiles promovidos, de manera de atender necesidades específicas; d) fortalecimiento del vínculo entre educación y trabajo sostenible, de manera de garantizar la capacidad de inserción laboral de los egresados; y e) orientación de los estudios en defensa de los derechos de las comunidades y protección de los recursos naturales.

En tercer lugar, en cuanto al perfil de los docentes, gran parte de los entrevistados señaló la pretensión de ajustar la convocatoria a las necesidades de la tecnicatura, de manera de otorgarle mayor lugar al concurso de proyectos y, con esto, garantizar una mayor conexión entre las materias básicas y las aplicadas o específicas.

Como cuarto punto se destaca el problema de la baja cantidad de matriculados. En la actualidad hay veintidós alumnos en la tecnicatura. El número de inscriptos se debe a las limitaciones vinculadas con el horario de cursada. Si bien, *“la única manera de empezar el ciclo en 2009 era ofreciendo la tecnicatura a contraturno”* (funciona en la escuela primaria de Tumbaya), lo cierto es que muchos de los aspirantes finalmente no pudieron comenzar por este factor (se cursa de 15 a 19 horas), por cuestiones laborales. Por otro lado, los horarios de los ómnibus obstaculizan el desarrollo normal de las clases, puesto que algunos docentes deben ajustar el horario de su materia al servicio público de transporte.

Finalmente, y vinculado con la necesidad de inserción laboral -dado que la mayoría de los alumnos proviene de familias humildes-, *“este tipo de experiencias educativas en el ámbito rural no fuerzan donde esa presión ya existe. Hubiera sido más fácil presionar para que este proyecto se realizara en Tilcara, por ejemplo, pero acá se renueva la vocación de servicio. Lo que se quiere es generar nuevas y mejores oportunidades para estas comunidades postergadas. Tenemos la obligación ética y moral de generar oportunidades. De lo contrario, el esfuerzo de nuestros ancestros no valió la pena”,* concluye Magui.

Entrevistados: Alumnos de la tecnicatura, de las comunidades de Tumbaya, San Salvador de Jujuy, Volcán, Purmamarca, Maimará, Tilcara; Carolina, técnica especialista en turismo de la dirección de Nivel Superior no universitario, Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy. Responsable del armado del diseño curricular; Magda Alejandra Choque Vilca, ingeniera agrónoma, coordinadora de campo del proyecto “Cultivos andinos”; y referente de la Tecnicatura superior en cocinas regionales y cultura alimentaria, donde es profesora de “alimentos y biodiversidad” y “productos y tecnologías regionales”; Natalia Videla, profesora de antropología sociocultural y cultura alimentaria; Rodolfo Tecchi, biólogo, coordinador general del proyecto “Cultivos andinos”; Stella Maris Navarro, geógrafa, preceptora de la tecnicatura.

Todas las entrevistas fueron realizadas por Magalí Coppo (CIPPEC), que visitó la experiencia “Cultivos andinos. Tecnicatura superior en cocinas regionales y cultura alimentaria” los días 24 y 25 de septiembre de 2009.

6 | LA BIBLIOTECA DEL PUEBLO. ALFABETIZACIÓN, PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y CREACIÓN DE UNA BIBLIOTECA EN EL PARAJE LA ESTANCIA¹



GENTILEZA GLORIA MERCEDES ROBLES

Ubicación: Paraje La Estancia, Belén, provincia de Catamarca.

Datos de contacto: Gloria Mercedes Robles, Directora de la Escuela N° 485

“La Estancia”: bbchogas@live.com

LUGAR ESPECÍFICO DONDE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA:

La escuela N° 485 “La Estancia” está ubicada en el paraje que lleva su mismo nombre, en el Departamento de Belén, Catamarca. Se trata de un Paraje ubicado a 12 km de la capital departamental y a casi 300 de la capital provincial, San Fernando del Valle de Catamarca, por un camino en medios de los cerros, que se abre de la Ruta Nacional N°40.

El paraje está habitado por 227 personas, que se agrupan en 44 familias. La población posee altos índices de vulnerabilidad social. Se calcula que aproximadamente 70 % de los jóvenes entre 20 y 35 años dejan el paraje para encontrar fuentes laborales en algún centro urbano.

Por otra parte, el porcentaje de adultos analfabetos es muy alto.

RESUMEN DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA:

La escuela N° 485, “La Estancia”, cuenta, al momento de la presente publicación, con sala de nivel inicial y los tres ciclos de la antigua educación general básica -EGB- (es decir hasta noveno grado), con un total de 71 alumnos.

En el año 1999, cuando Gloria Robles se hizo cargo del puesto de Directora de la escuela, llevaba 18 años de trayectoria como profesora de Lengua e Historia en distintos colegios urbanos de la provincia. Ese era también el primer año en el que comenzaba a funcionar el 3° ciclo de EGB en la escuela.

La directora expresó que los primeros años no fueron fáciles. Según su diagnóstico, la mayoría de los adultos eran analfabetos, la asistencia de los niños a clase era irregular y existía escasa conexión entre la escuela y la comunidad. Por otro lado, al muy poco tiempo de estar al frente del establecimiento notó que los niños tenían graves problemas en el aprendizaje, sobre todo en lectoescritura y comprensión lectora. Además tenían grandes dificultades para expresarse oralmente, y rara vez continuaban sus estudios una vez finalizada la escuela primaria. Comparando los registros de años anteriores, dedujo que había un alto porcentaje de abandono y repitencia.

Ante esta situación, la directora, junto con el equipo docente, realizó una suerte de encuesta en la comunidad a fin de analizar los principales motivos de las dificultades en los aprendizajes de los alumnos. Como resultado de ese relevamiento, los docentes llegaron a la conclusión que los altos índices de vulnerabilidad social de la comunidad, su aislamiento, y la falta de emprendimientos productivos sustentables incidían negativamente en la regularidad y asistencia de los niños a clase. Por otro lado, en la visita casa por casa pudieron comprobar que, en líneas generales, no había en las casas de la comunidad ningún tipo de acceso a material de lectura, ya sean libros, periódicos o revistas.

Según la perspectiva de la directora, para mejorar los resultados de los aprendizajes y la asistencia a clases de los niños, era necesario primero modificar la relación entre la escuela y la comunidad. Sobre la base de este diagnóstico, el cuerpo docente, con la directora al frente, decidió crear una biblioteca popular itinerante, a la que tendrían acceso no sólo los chicos de la escuela sino la comunidad en su conjunto. El desafío fue doble: por un lado conseguir los libros y armar la biblioteca y, por otro, involucrar a la comunidad en el proyecto.

Es así como el proyecto no implicó que los libros se quedasen en la escuela, sino que se organizaron pequeños grupos integrados por docentes y alumnos para que semana tras semana recorrieran todo el paraje, llevando los libros en préstamo a cada una de las casas. Las sucesivas reuniones estuvieron acompañadas, además, por “charlas de concientización” acerca de la importancia de que los chicos asistan a la escuela y continúen con sus estudios.

Los padres prestaron una amplia colaboración. Se dividieron en grupos y viajaron durante varios fines de semana a Belén, la capital del Departamento, para solicitar donaciones a diferentes instituciones. Incluso fueron casa por casa solicitando la donación de libros para armar la biblioteca. Al obtener los primeros ejemplares, padres y maestros realizaron la tarea de organización y clasificación del material. Luego se armaron los primeros grupos que salieron casa por casa a contar el proyecto y realizar el préstamo de los libros.

Tanto la directora como los alumnos de aquel entonces recuerdan que al principio la propuesta no fue del todo bien recibida por el resto de los miembros de la comunidad del paraje. No se llegaba a comprender por qué los maestros y los alumnos “salían” de la escuela y realizaban esta biblioteca itinerante.

Esta hostilidad inicial se sumó al hecho que la mayoría de los adultos era analfabeta y que, por lo tanto, no podía comprender el material de lectura que se les acercaba. Esto planteó nuevos dilemas e interrogantes sobre la continuidad del proyecto.

Se elaboraron entonces dos nuevas líneas de acción. Para incentivar la participación de la comunidad, en sus salidas semanales, los alumnos comenzaron a indagar y a registrar historias orales propias de la comunidad y típicas de la zona. Coplas, leyendas, canciones populares, rimas y demás historias fueron recopiladas y escritas en distintas carpetas, para luego ser entregadas a los pobladores junto con el resto de los libros. Como señaló la directora, esto posibilitó un acercamiento más fluido con la comunidad. En medio de un ambiente hostil, con grandes distancias que separan a los vecinos del paraje y

¹ Por Rocío Bilbao, Licenciada en Ciencia Política (UBA) y analista del Programa de Educación de CIPPEC. El relato del caso es de su exclusiva autoría.

falta de medios de comunicación, esto les permitía rescatar una parte de su historia. Así se logró que los adultos puedan comunicarse y que los niños puedan recuperar parte de su cultura.

Con el objetivo de atacar el problema del analfabetismo en la población adulta, se ideó una campaña de alfabetización. Para eso se capacitó especialmente a los alumnos del tercer ciclo de EGB, quienes fueron los encargados de enseñarles a los adultos las operaciones básicas de la lectoescritura, como así también a escribir sus nombres, el lugar donde vivían, firmar y demás cuestiones básicas que servirían a los mayores en sus actividades cotidianas. Los propios alumnos de la escuela se convirtieron entonces en “alfabetizadores activos” o, como ellos dicen, “pequeños maestros”.

Sin duda, estas dos acciones acercaron mucho más el proyecto a la comunidad y comenzaron a notarse las primeras diferencias favorables. Sin embargo, la biblioteca popular no era suficiente para modificar sustancialmente las condiciones socioeconómicas adversas de la comunidad, las cuales -recordemos- eran consideradas como factores determinantes del bajo rendimiento escolar de los alumnos.

Los docentes idearon entonces la implementación de talleres productivos para que asistan los miembros de la comunidad. Algunos fueron dictados por los propios docentes fuera del horario escolar. Otros por especialistas que realizaban *ad honorem* esta tarea. En el año 2007, debido a la demanda y los tiempos de los docentes, se hizo prácticamente imposible que la escuela pudiese continuar manteniendo estos talleres. Fue entonces que el municipio decidió construir un SUM (Salón de Usos Múltiples) y hacerse cargo de los talleres que se daban en la escuela. Desde entonces la comunidad puede acceder a los talleres de forma gratuita, ahora brindados por la Municipalidad.

Otra iniciativa desarrollada por la escuela es el proyecto denominado “Brigada Cruz Roja”. El mismo abarca a diferentes grupos de alumnos que, una vez por semana y fuera del horario escolar, recorren el paraje realizando campañas sanitarias (estos últimos años por ejemplo, se difundió entre la población folletines para la prevención del dengue) o asistiendo a los ancianos. Cabe recordar que el paraje es visitado por un médico solamente una vez al mes.

Finalmente, se ideó un proyecto sobre medio ambiente y desarrollo sustentable para contribuir al desarrollo productivo de la zona. Esta iniciativa, que aún sigue vigente, se focaliza fundamentalmente en el estudio y aprovechamiento de la planta del algarrobo, muy común en la zona.

Para llevar a cabo todas estas líneas de acción fue necesario que la escuela, a través de la directora, se pusiese en contacto con especialistas, como por ejemplo miembros y programas del INTA, organismos gubernamentales y distintas fundaciones y organizaciones sociales que pudiera proveer de recursos materiales y pedagógicos a la escuela.

A través de esos contactos, los proyectos fueron enriqueciéndose año a año. En el caso específico de la biblioteca, se lograron grandes cantidades de donaciones, además de haber sido equipada a través de programas nacionales y provinciales de promoción de la lectura. Actualmente cuenta con 5.000 ejemplares disponibles para toda la comunidad. Como su nombre lo indica, la biblioteca traspasa las fronteras de la escuela, para ser la “Biblioteca del Pueblo”.

LOGROS A DESTACAR:

Uno de los principales logros de la experiencia es el cambio en la concepción de la escuela por parte de la comunidad. La escuela dejó de ser un espacio al que sólo asistían los alumnos y pasó a ser un ámbito de aprendizaje para todas las personas. A partir de la biblioteca, y luego con el resto de los proyectos, la comunidad educativa y todos los habitantes del paraje lograron articular acciones conjuntas con miras al bienestar social.

Para ello fue necesario vencer ciertas reticencias y desconfianzas iniciales. Eso sólo fue posible saliendo a recorrer la comunidad, conocer las demandas y las necesidades inmediatas y proponer trabajar en acciones conjuntas. Además, se recuperaron las voces de los pobladores, se conocieron sus historias, como una motivación fundamental para la elaboración de un relato común entre todos los habitantes del paraje.

En cuanto a los aprendizajes de los alumnos, según la impresión de la directora éstos han mejorado considerablemente y, a diferencia de años anteriores, muchos continúan con sus estudios secundarios.

Por otra parte, los alumnos han cambiado la percepción sobre sí mismos. Como ellos cuentan, “nosotros enseñamos pero además aprendemos todo el tiempo con nuestros mayores”. Con el correr de los años, los procesos de la biblioteca se han ido formalizando progresivamente, dividiéndose tareas y responsabilidades. La mayoría de ellas fueron absorbidas por los alumnos. Los más grandes, por ejemplo, son los encargados de llevar el registro de todos los materiales bibliográficos que ingresan y en préstamo. Este grupo, a su vez, es el encargado de realizar un tipo de alfabetización más avanzada, dirigida fundamentalmente a la comprensión de textos y operaciones más complejas. También ellos son los encargados de realizar las tareas de alfabetización básica y de lectura semanal a los mayores.

Alumnos y ex alumnos, a su vez, ven en su trabajo diario en la biblioteca la oportunidad de trabajar y estrechar sus lazos con la comunidad. Además se sienten, según dicen, “orgullosos”: el proyecto ha sido reconocido con el Premio Nacional de Escuelas Solidarias, otorgado por el Ministerio de Educación de la Nación, lo cual permitió a muchos de ellos viajar por primera vez a la Capital Federal y conocer chicos de otras provincias, con realidades similares.

Finalmente, la capacidad de gestión y liderazgo de la directora surge también del discurso de los alumnos y los docentes de la escuela. Esto permitió construir lazos con diferentes organizaciones sociales, profundizándose el impacto de los proyectos y de los talleres productivos y pedagógicos.

DESAFÍOS PENDIENTES:

Al momento de la presente publicación, el principal desafío pendiente era la construcción del edificio para la biblioteca popular. Gracias al apoyo y donaciones, este edificio se encuentra actualmente en construcción. Alumnos y docentes proyectan en ese nuevo espacio la posibilidad de contar con un salón de lectura y una mejor organización del material, que permita acercar aún más la comunidad hacia la biblioteca.

Otro desafío para la sustentabilidad del proyecto era mantener y diversificar las fuentes de las donaciones hacia la biblioteca, de forma tal de incrementar el material disponible para los alumnos y la comunidad. En este sentido, la capacidad de gestión de los responsables del proyecto pareciera ser uno de los aspectos fundamentales a seguir perfeccionando. Sin duda, el liderazgo de la directora de la institución ha sido un dinamizador y un factor decisivo en los logros alcanzados. Involucrar a alumnos y miembros de la comunidad para que asuman roles de liderazgo que trasciendan la figura de la directora sería fundamental para la continuidad del proyecto, como así también para mantener y construir el sentido comunitario, que es la base del desarrollo de las distintas acciones llevadas adelante.

Entrevistados: Ex alumnos (Mauro y Gustavo). Alumnos (Patricia y Alejandro -9º año EGB-). Gloria, directora de la escuela.

Todas las entrevistas fueron realizadas por Rocío Bilbao (CIPPEC), que visitó la experiencia de “La Biblioteca del Pueblo” el día 14 de octubre de 2009.

7 | CENTRO DE EDUCACIÓN INTEGRAL (CEI) SAN IGNACIO¹



GENTILEZA FUNDACIÓN CRUZADA PATAGÓNICA

| Vista área del CEI

Ubicación: Valle de Sancabao, provincia de Neuquén.

Datos de contacto: Laura Costa, Directora Primaria de Adultos y Formación Profesional.
Christian Hick, Director de EGB3 y Polimodal: ceisanignacio@cruzadapatagonica.org

LUGAR ESPECÍFICO DONDE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA:

El CEI San Ignacio es una escuela de Gestión Social, ubicada en el Valle de Sancabao, Departamento de Huiliches, Provincia de Neuquén.

El valle se encuentra sobre la ruta provincial número 61, a 10 km de distancia de Junín de los Andes y a casi 400 km de la capital provincial.

Los alumnos del CEI provienen en su mayoría de comunidades rurales mapuches y criollas, muchas de ellas de la provincia de Neuquén y otras de Río Negro, ubicadas hasta a 500 km de distancia.

Se trata de comunidades aisladas, de difícil acceso, que no cuentan con transporte público, ni servicios básicos y que en su mayoría están situadas en zonas poco productivas.

La actividad de las familias de los alumnos en general es la ganadería de subsistencia o la artesanía -sobre todo en el caso de las comunidades mapuches de la zona-.

RESUMEN DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA:

Desde su fundación, hace ya más de 27 años, el CEI San Ignacio ha ido modificando su oferta educativa. Creada por iniciativa de la Fundación Cruzada Patagónica, en un primer momento el CEI era una escuela destinada a jóvenes y adultos que, por diferentes razones, habían sido excluidos del sistema educativo formal. Por aquel entonces, en la escuela funcionaba la modalidad de primaria para adultos y talleres de formación profesional para aquellos que ya habían completado ese nivel educativo.

Posteriormente se creó el secundario agro-técnico. A partir de ese momento, en el edificio donde se encontraba el CEI comenzaron a convivir el secundario con los talleres de formación profesional. La primaria

de adultos, en cambio, empezó a brindarse mediante una modalidad itinerante, es decir, las maestras concurrían al domicilio de cada uno de sus alumnos. Sin embargo, los docentes pronto detectaron que la implementación de la modalidad itinerante reducía progresivamente la matrícula. Es por ello que, a fin de favorecer el vínculo entre los pobladores y hacer más productivo el tiempo destinado a cada encuentro, se optó por reunir a los alumnos en espacios comunes (escuelas, postas, etc.). De esta forma, las maestras continuaron con las visitas a las comunidades, pero las clases serían impartidas -una vez por semana- en centros comunitarios o en las escuelas primarias de la zona. De esta forma se intentó promover un vínculo más fuerte entre los pobladores de los parajes.

De tal manera la actual composición institucional del CEI incluye, por un lado la modalidad adultos con los talleres de formación profesional y el primario semipresencial. Por el otro, el EGB3 y el polimodal, con orientación agrotécnica. En total, la planta orgánica funcional está compuesta por 60 personas, entre docentes, directivos y personal administrativo. Debido a la rigurosidad del clima en invierno, ambas modalidades funcionan con un calendario escolar que se extiende desde el mes de septiembre hasta mayo del año siguiente.

La modalidad semipresencial se dicta en aquellas comunidades rurales que requieren la propuesta. La población objetivo son las comunidades mapuches del sudeste neuquino, a fin de promover una alternativa concreta de educación para aquellas personas mayores de 14 años que nunca habían concurrido al colegio o que lo hicieron pero no pudieron certificar el 7º grado. Al momento de la presente publicación (diciembre de 2009) se trabaja en tres comunidades, en diferentes parajes de las mismas. El equipo docente está compuesto por tres maestras que, una vez por semana, se dirigen de a pares a cada uno de los parajes. Esta modalidad se divide en diferentes niveles. Los alumnos comienzan con Primer Ciclo Inicial, que está diseñado para que los alumnos adquieran conocimientos básicos para el desempeño de sus labores cotidianas. Fundamentalmente se les enseña a escribir su nombre, número de documento, fecha de nacimiento y paraje de residencia que son los datos mínimos que deben conocer para realizar cualquier tipo de trámite administrativo ante alguna dependencia gubernamental o frente a terceros. También se les enseñan algunas operaciones matemáticas básicas, útiles para la realización de actividades comerciales e intercambio. Luego continúan con Primer Ciclo Avanzado, donde se complementa lo anterior con operaciones matemáticas y de lectoescritura más complejas. Luego continúan con Segundo Ciclo y finalizan con Tercer ciclo, en donde los aprendizajes se van complejizando hasta completar todos los contenidos curriculares exigidos por la provincia para acreditar el nivel primario. Además, cuentan con una modalidad de repaso, para aquellos que, si bien no pueden continuar con sus estudios secundarios, desean prolongar sus hábitos de estudio.

En total el primario de adultos cuenta actualmente con casi 70 personas, que tienen la posibilidad de certificar el séptimo grado. Además de los contenidos básicos exigidos para este nivel, el equipo docente sumó la materia de Formación Ética y Ciudadana, con el objetivo que los alumnos estén más interiorizados en todos los aspectos que en materia legal les conciernen en tanto ciudadanos.

En cuanto al material didáctico, éste es íntegramente diseñado y planificado por las docentes. Al comenzar cada ciclo lectivo, las maestras hacen entrega de diferentes módulos con ejercicios, actividades y materiales de lectura acordes a cada nivel de los alumnos.

Por su parte, la EGB y el Polimodal tienen como población objetivo fundamental aquellos jóvenes que pertenecen a comunidades rurales criollas y mapuches. Existe, además, una muy pequeña proporción de alumnos que reside en zonas urbanas, específicamente en Junín de los Andes.

El secundario agro-técnico posee la modalidad albergue. Los estudiantes que provienen de los parajes más alejados tienen la posibilidad de residir en la escuela durante todo el ciclo lectivo, exceptuando las vacaciones y tres períodos al año de aproximadamente 10 días cada uno, en los que regresan a sus casas.

Además de la formación teórica, los alumnos cuentan con un campo de prácticas en relación a la acti-

¹Por Rocío Bilbao, Licenciada en Ciencia Política (UBA) y analista del Programa de Educación de CIPPEC. El relato del caso es de su exclusiva autoría.



GENTILEZA FUNDACIÓN CRUZADA PATAGÓNICA

| Clases en el primario de adultos semi-presencial

vidad agropecuaria, como en la industrialización de productos provenientes de agro. Ellos son los responsables de realizar el cuidado y mantenimiento de todas las instalaciones a través de un sistema de guardias y supervisados por los estudiantes mayores.

A lo largo de los años, el equipo docente del CEI ha realizado diferentes cambios pedagógicos con el objetivo de mejorar la calidad educativa que reciben los alumnos y estimularlos en el proceso de aprendizaje. Uno de ellos, por ejemplo, fue la revisión del proceso de evaluación, en el que se establecieron ciertos criterios básicos que los alumnos deben cumplir, algunos específicos de cada materia y otros generales. El proceso de evaluación incluye además una instancia de autoevaluación a cargo de cada alumno

Otra de las innovaciones ha sido la implementación de aulas temáticas. Esta iniciativa se creó con el objetivo de estimular el ambiente de estudio de los alumnos para cada asignatura y se tomó como ejemplo una escuela secundaria agrotécnica chilena, a la que habían viajado los docentes en un proyecto de intercambio, el año anterior. Cada aula, en lugar de pertenecer a un curso, pertenece a una asignatura específica. En algunos casos, se destina una misma aula para materias afines. Están equipadas con distintos recursos pedagógicos para facilitar los aprendizajes, como ser mapas, fotos o láminas relativas a los contenidos de cada materia. Todas las aulas cuentan con una PC con conexión a Internet, un televisor y un reproductor VHS, que planean reemplazar a futuro por un reproductor de DVD.

Este nuevo ordenamiento del espacio es reciente y se produjo tras el incendio devastador que en 2007 destruyó completamente el edificio escolar original. Luego de arduos meses, durante los cuales sin embargo no se suspendieron las clases, y gracias al apoyo y los esfuerzos de todo el equipo de la Fundación Cruzada Patagónica y las comunidades aledañas, se logró construir el nuevo edificio escolar. Estas nuevas instalaciones representaron un cambio cualitativo importante ya que ahora se cuenta con espacios amplios y perfectamente equipados.

LOGROS A DESTACAR:

El compromiso para con el proyecto educativo del CEI pareciera ser el pilar fundamental en donde se apoyan los cimientos y los éxitos de la institución. Compromiso por parte de los docentes, que dedican íntegramente su tiempo a mejorar día a día su propuesta pedagógica, incluso más allá de los tiempos escolares. Compromiso por parte de los alumnos que, realizando grandes esfuerzos, permanecen en la escuela, tratando de encontrar una alternativa mejor para su futuro.

En el contexto de la modalidad de alternancia, donde los alumnos pasan largos períodos alejados de su hogar, el vínculo con los docentes se vuelve fundamental. Es por ello que se implementan diferentes estrategias para afianzar la relación entre ambos. Los docentes, por ejemplo, se reúnen periódicamente para detectar dificultades y diseñar estrategias conjuntas a fin de superarlas, o visitan anualmente las casas de los alumnos con el objeto de conocer su lugar de procedencia, su historia y su familia.

El CEI, además, propone la elección, por parte de los alumnos, de tutores para cada curso. Este puede ser un docente o cualquier otro miembro del personal de la escuela, para que estimule el diálogo y la convivencia en cada división.

Dos cuestiones que rescatan los alumnos es que los aprendizajes que reciben en el CEI les permiten volver a sus comunidades y realizar cambios significativos. Para algunos implica la posibilidad de estudiar para volver a su comunidad y transformarla. Para otros, la formación que reciben en el CEI les da la oportunidad de continuar con sus estudios superiores o de tener mejores condiciones de empleabilidad a futuro. *“No hay otra escuela como esta”,* afirman convencidos.

Los responsables y directivos del CEI ven en la figura del docente una de las claves para la mejora constante de la propuesta pedagógica. Por eso, cada docente fue parte de un riguroso proceso de selección, en donde se tiene en cuenta la formación académica, pero sobre todo, la predisposición, el compromiso y la responsabilidad de cada futuro docente para con el proyecto. Todo el cuerpo docente posee la libertad para diseñar distintas estrategias pedagógicas de acuerdo a las necesidades que va detectando día a día en su práctica. Las aulas temáticas, la nueva modalidad de evaluación, el sistema de tutorías y el seguimiento de cada uno de los alumnos, son algunas de las estrategias planteadas para mejorar los aprendizajes y que con el tiempo han ido dando sus frutos. De acuerdo con lo manifestado por los docentes, sus esfuerzos son reconocidos y bien recibidos por los alumnos y esto los obliga a innovar permanentemente en su propuesta.

En el caso específico de la modalidad semipresencial de adultos por ejemplo, la decisión que las clases sean brindadas en lugares comunes, como escuelas o centros comunitarios, ha tenido grandes resultados. El espacio educativo se ha transformado también en un espacio de intercambio y comunicación entre los vecinos de los parajes. Las horas de clase son horas de reciprocidad e interacción, un hecho fundamental en medio del aislamiento en el que viven cotidianamente.

DESAFÍOS PENDIENTES:

Disminuir el porcentaje de deserción escolar, que aproximadamente es 12%, es tal vez uno de los principales desafíos del CEI. Según las entrevistas realizadas a los directivos y docentes de la institución, una de las principales causas es que los alumnos no logran superar la separación con su familia. Otros, en cambio, no logran sobrellevar el ritmo y las exigencias del sistema de estudio. La falta de recursos económicos también es muchas veces causa de abandono.



GENTILEZA FUNDACIÓN CRUZADA PATAGÓNICA

| Alumnos de 1° polimodal en practica Nahuel Mapi

Frente a esta situación se intenta profundizar el sistema de seguimiento de los alumnos, ofrecer instancias de apoyo escolar -muchas veces a cargo de los tutores de cada curso- o pensar e implementar nuevas estrategias pedagógicas.

Por otra parte, tanto alumnos como docentes se plantean como otro gran desafío a futuro, en complementariedad con lo anterior, fomentar la construcción de espacios de participación estudiantil. Años anteriores hubo un intento de organizar un Consejo de estudiantes, pero no logró sostenerse en el tiempo.

Finalmente, la integración, la convivencia y el fomento de la solidaridad entre los alumnos es otro de los desafíos en permanente construcción. Los estudiantes provienen de distintas realidades: en su mayoría de comunidades rurales, algunas mapuches, otras criollas, y una pequeña proporción de zonas urbanas. La integración plena entre los alumnos es uno de los principales objetivos del CEI y es considerada fundamental para el logro de aprendizajes significativos.

Referentes participantes en las entrevistas realizadas: Alumnos (Nicolás -2° EGB-, Marco -3° EGB-, Nazareno -1° Polimodal-, Valeria, Oscar y Cristian -2° Polimodal-, Victoriana -3° Polimodal-). Christian Hick, director de la Escuela General Básica (EGB) y el Polimodal. Eloy Sepúlveda, ex alumno. Germán Chalub, profesor de Historia y Formación Cívica. Laura Costa, directora de la Escuela Primaria de Adultos y Formación Profesional. Leonardo Bossini, profesor de Lengua y Literatura. Maximiliano Román, profesor de Música y Educación Física. Nicolás Racedo, ex alumno y actual profesor de Huerta. Paula Martella, profesora de Matemática. Silvia Scheel, maestra de la modalidad semipresencial.

Todas las entrevistas fueron realizadas por Rocío Bilbao (CIPPEC), que visitó la experiencia del "Centro de Educación Integral (CEI) San Ignacio" los días 30 de septiembre y 1° y 2 de octubre de 2009.

8 | NIÑOS AGRICULTORES¹

Ubicación: Caucete, provincia de San Juan.

Datos de contacto: María Isabel Fernández, supervisora escolar de Educación Agropecuaria: educ_agro@yahoo.com.ar; y Arturo Barrera, técnico de la Agencia de Extensión Rural (AER) Caucete, Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA): acaucete@sanjuan.inta.gov.ar

LUGAR ESPECÍFICO DONDE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA:

La experiencia educativa "Niños agricultores" se desarrolla desde 2006 en el departamento Caucete (cuya cabecera, la ciudad homónima, está ubicada a 28 kilómetros hacia el este de la capital provincial). Desde 2009, el programa también funciona en el departamento 25 de Mayo (Villa Santa Rosa, cabecera departamental, se ubica a 32 kilómetros hacia el sureste de la Ciudad de San Juan). Los departamentos de 25 de Mayo y Caucete distan a 17 kilómetros uno de otro.

Según datos del último Censo Nacional de Población (INDEC, 2001), el departamento Caucete cuenta con una población aproximada de 32.000 habitantes. Sus habitantes se concentran especialmente en la localidad cabecera (70%). Por otro lado, los asentamientos localizados fuera del área agrícola (urbanos o periurbanos) son pequeños. Esto quiere decir que la población pertenece mayoritariamente al ámbito rural, donde se realizan actividades económicas para el autoabastecimiento. Hoy existe una mayor diversificación, al mismo tiempo que aumentó la exportación de los productos para el consumo. Se presenta un contexto progresivamente favorable, en el que la actividad rural crece a la par de los galpones de empaque.

Por otro lado, según el INDEC, en 2001 el departamento 25 de Mayo -que limita hacia el norte con Caucete- contaba 15.000 habitantes, de los cuales 50% vivía en el ámbito rural.

En Caucete se pueden distinguir las formaciones del Valle del Tulum, río Bermejo, y la zona serrana (Cerro Pie de Palo). El clima de la zona se caracteriza por una elevada aridez, con altas temperaturas en verano y escasas precipitaciones. La principal actividad económica es la agricultura. Se puede acceder a estas comunidades medianamente fácil (rutas provinciales).

Los destinatarios de la iniciativa provienen de familias de bajos recursos que habitan en el ámbito rural de ambos departamentos. Si bien es cierto que la zona presenta una tradición de producción agrícola (principalmente vid y olivo), la escasez de recursos suele operar como obstáculo en el desarrollo de estrategias de autosubsistencia.

En gran medida, los alumnos caminan un promedio de 7 kilómetros diarios para ir a la escuela, entre ida y vuelta. A sus espaldas, el Cerro Pie de Palo observa su andar. La mayoría de estos niños es hijo de encargados de las fincas de la zona o proviene de familias de agricultores, que trabajan, en muchos casos, "tierras prestadas".

Finalmente, la ruralidad sanjuanina se distingue entre "verde" y "árida", aumentando su inclemencia a medida que la sequedad va ganando terreno. La región también es conocida por sus "médanos", debido al fuerte proceso de desertización. Sumado a esto, las severidades de un suelo estéril, el abandono de pueblos nacidos al calor del ferrocarril, y la pobreza material de muchos de los barrios periféricos, nos dan un panorama de la importancia estratégica de iniciativas como las que aquí narramos.

¹ Por Magalí Coppo, Licenciada en Sociología (UBA) y analista del Programa de Educación de CIPPEC. El relato del caso es de su exclusiva autoría.



GENTILEZA M. FERNÁNDEZ

| Alumnos en clase de Injerto con Agente-INTA

RESUMEN DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA:

Para esta oportunidad visitamos la experiencia de Cauce (de las dos, la que más se extiende en el tiempo). En el departamento de Cauce, 70% de la población proviene de familia rural (antiguos productores de vitivinicultura, olivo y membrillo).

“Niños agricultores” se concibe como un curso teórico-práctico destinado a alumnos de educación primaria de escuelas rurales. La organización está a cargo de la AER Cauce del INTA y de las municipalidades de Cauce y 25 de Mayo.

El curso se realiza en el segundo semestre del año (generalmente de agosto a noviembre), para preservar una óptima organización de los actores involucrados. El recorrido por instalaciones agropecuarias (principalmente huertas), se realiza cada quince días aproximadamente, extendiéndose durante cuatro encuentros. Para estas ocasiones, los “niños agricultores” son pasados a buscar por sus respectivas escuelas, con destinos diferentes según el taller planificado para la jornada, que se desarrolla durante toda una mañana (de 8:00 a 12:00 horas), en horario de clase.

Participan del programa 10 escuelas primarias de zonas rurales, de dónde son seleccionados 20 alumnos de 4to grado (dos por escuela). El criterio de selección está dado por diferentes variables. Por un lado, participan de la selección el maestro de grado, el equipo directivo y otros referentes de la escuela. Por otro lado, se tiene en cuenta que los alumnos seleccionados provengan de familias agricultoras (esta es la única exigencia que establece la AER del INTA). Finalmente, se privilegia que esas familias tengan terreno (un pequeño jardín es suficiente) para poder desarrollar los conocimientos construidos a lo largo del año en las distintas jornadas educativas. También es cierto que se tienen en cuenta las necesidades socioeconómicas y pedagógicas que este proyecto se propone contribuir a resolver. Por ejemplo, una de las familias entrevistadas confesó que a partir de la participación de su hijo en el programa, éste ha mejorado su integración social y autoestima.

El INTA provee del traslado y el desayuno para los niños que participan de la jornada (cuya asistencia es obligatoria). El desarrollo de los contenidos está a cargo de los docentes agropecuarios, mientras que la coordinación del curso se delega en el extensionista de la AER Cauce.

Los sujetos que participan del curso, aprenden a producir y mantener una huerta orgánica para consumo familiar. Se trata, pues, de una experiencia destinada a motivar e instruir a los alumnos de las escuelas rurales de la zona en el conocimiento y la valoración de la huerta familiar y sus productos naturales. De este modo, año tras año, una veintena de niños de Cauce adquiere conocimientos fundamentales del funcionamiento de una huerta.

El curso tiene dos principales componentes. Por un lado, los niños participan de jornadas de formación rural en las que se capacitan presencialmente en los siguientes contenidos conceptuales: 1) huerta orgánica y agricultura familiar; 2) control de plagas y enfermedades en la huerta orgánica; 3) cultivos tradicionales y riego; y 4) preservación ambiental y especies forestales.

Por otro lado, entre las actividades pedagógicas propuestas, el programa contempla las siguientes prácticas participativas: 1) práctica de siembra y crecimiento; 2) construcción de trampas, atractivos y preparaciones ecológicas varias; 3) visitas a empresas productivas con tecnología de avanzada en la agricultura de la zona, y a centros demostrativos; y 4) observación y descripción de especies arbóreas autóctonas, herbáceas, semillas, producción de almácigos y prácticas de campo, realizando una gira de reconocimiento por diferentes huertas locales.

La propuesta de un programa destinado a la formación de “niños agricultores” nació cuatro años atrás, por iniciativa de Arturo Barrera (extensionista del INTA en la Ciudad de Cauce) y María Isabel (Marilú) Fernández (supervisora escolar de Educación Agropecuaria). Juntos compartieron el diagnóstico de la necesidad de promover la educación agropecuaria de los niños de la zona. Desde 2009, la iniciativa está avalada formalmente por el Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan a partir de la Resolución N° 470/09.

Arturo y Marilú observaron que incluso entre las familias de la población objetivo existía un desprecio hacia el trabajo rural y el conocimiento de las tareas campestres. Cuentan que estas familias mencionaban, en repetidas oportunidades, su alarmante voluntad: “no queremos que nuestros hijos trabajen la tierra”. Esta perspectiva, sumada a las precarias condiciones de vida, lograba provocar el éxodo de los jóvenes.



M. COPPO

| Niña agricultora construyendo la huerta en su hogar

Ante esta situación, Marilú y Arturo, junto a otros actores comprometidos con la educación agropecuaria, decidieron realizar un programa que atendiera el problema. Había, pues, que recuperar los saberes rurales y el oficio agricultor. Al mismo tiempo, esta recuperación debía desarrollarse a la par del conocimiento de las tecnologías existentes que facilitan la tarea agropecuaria. Sin duda, este propósito se vinculaba estrechamente con la intención de desterrar esa idea que se repetía hasta el hartazgo: el trabajo de la tierra es propio de la situación de pobreza o de la escasez de otros recursos materiales. Dado que Marilú y Arturo detectaron la tala indiscriminada de árboles -motivada, según opinaron, por la necesidad de obtener leña -, con el correr de los años se fue incorporando el cuidado ambiental como otro de los objetivos de la experiencia.

Luis, profesor de agricultura “nacido y criado por los parrales”, cuenta que trabaja mancomunada e intensamente con el extensionista del INTA, Arturo. Juntos gestionan semillas para las familias de los alumnos, con el propósito de cimentar esos saberes que se han ido perdiendo por desidia o desamparo. En el mismo sentido, docentes y equipos directivos de las escuelas comprendidas por el programa advierten que la afinidad y la pertenencia de los niños al ámbito rural son cruciales para el éxito del curso. Por otro lado, también se tiene en cuenta la potencialidad de su perfeccionamiento y el arraigo de esos conocimientos en la zona. En definitiva, este proyecto tiene entre sus fundamentos principales esta preocupación. El cuidado de la tierra y la seguridad alimentaria a escala familiar.

Entre todos los protagonistas de la experiencia, buscan provocar en los niños (que tienen entre 9 y 10 años en su mayoría) el “gusto por la tierra”. No sólo los días de las jornadas a cargo del referente local del INTA, sino también en cada espacio curricular destinado a la agricultura, estos niños se instruyen en el cultivo de hortalizas y en el cuidado de los frutos orgánicos. Una de las ideas que motoriza cada uno de los encuentros y prácticas es que los niños aprendan a distinguir variedades de cultivos, lo que podría conllevar a una riqueza en su alimentación. Muchos de ellos tienen en sus casas vid, membrillo, ciruelos y citrus, entre otros ejemplares autóctonos.

Por otro lado, las tres horas semanales que tiene el espacio curricular de agricultura dentro del diseño escolar está destinado al trabajo con la tierra, de manera que se fortalecen los conocimientos conceptuales que fundamentan ese trabajo artesanal. Plantan, podan, desinsectan, cuidan, etc. la huerta de la escuela, saben de sistema de riego. Finalmente, multiplican estos saberes hacia el interior de sus hogares.

El resultado final, insisten, se observa hacia fines del ciclo, cuando los niños tienen la oportunidad de “mostrar” lo que les ha sido enseñado.

ESFUERZOS COMPARTIDOS:

Además de la iniciativa de promoción de niños agricultores, la AER de Cauce organiza talleres en los que se trabajan problemáticas vinculadas a huertas y granjas orgánicas de autoconsumo a nivel familiar, escolar, comunitario e institucional. Esta iniciativa se enmarca en el Programa ProHuerta.

El ProHuerta es una iniciativa de carácter nacional que funciona desde 1996 como extensión del INTA, desde donde principalmente se trabaja en virtud de la seguridad alimentaria y está dirigido a la población en situación de pobreza, que enfrenta problemas de acceso a una alimentación saludable. El programa pretende promover una dieta más diversificada y equilibrada mediante la autoproducción en pequeña escala de alimentos frescos por parte de sus destinatarios. Incluye capacitación progresiva y acompañamiento sistemático de las acciones en terreno. Como contrapartida, en territorio esto suele significar una participación solidaria.



GENTILEZA M. FERNANDEZ

| Alumnos de E:E:María Montessori exponiendo ante Delegación de Haití, Ecuador, Venezuela y Colombia.

Sumado a esto, la AER de Cauce es la única agencia de la provincia de San Juan que cuenta con un sistema semejante de formación y pasantías (contiene a un pequeño número de jóvenes que cursan el último año de la escuela secundaria, una pasantía formal a pedido de los colegios comprendidos por la propuesta; y a egresados de escuelas agrotécnicas que carecen de inserción laboral, quienes inclusive luego de su paso por la AER de Cauce han logrado ser incorporados a empresas del sector). De esta manera, niños, jóvenes y adolescentes entran en contacto con profesionales que han tenido a lo largo de su trayectoria una rica experiencia en zonas agrícolas. Esta tarea de extensión nos presenta una agencia nacional de tecnología agropecuaria que, en estrecha relación con el sistema educativo, pretende atender las demandas y necesidades de la economía familiar en el ámbito rural. Uno de sus considerandos es que el asesoramiento constante en nuevas tecnologías agrarias se torna crucial para actualizar los conocimientos del poblador rural y garantizar su supervivencia de manera saludable.

LOGROS A DESTACAR:

El programa “Niños agricultores” agrega trabajo extra al trabajo diario de los referentes institucionales, lo que supone un importante compromiso por parte de sus gestores. Al mismo tiempo, vale destacar que en el departamento de Cauce la iniciativa se autofinancia con recursos menores de caja chica de la AER del INTA. Por el contrario, convocados especialmente por la municipalidad, en 25 de Mayo obtuvieron financiamiento oficial.

“Los fines perseguidos por el programa fueron alcanzándose paulatinamente”, advierte Margarita, directora de una de las escuelas comprendidas por la iniciativa. Algunas familias han logrado armar “su huertita”, haciendo frente a una práctica común de indiferencia. Según su percepción, “ir a hacer las compras a la verdulería ya no es una necesidad”. La opción, no solo de producir a escala familiar sino también de solidarizarse y trocar con el otro, es una alternativa posible.

Desde lo escolar, los resultados del programa se observan en los alumnos de los grados superiores de la escuela primaria, quienes continúan, en gran parte, colaborando tanto en la huerta escolar como en la de sus hogares.

La estimulación y el acompañamiento de los docentes, directores de escuela y técnicos del INTA son algunas de las formas que adquiere el compromiso de los distintos actores participantes.

DESAFÍOS PENDIENTES:

Algunos de los entrevistados señalaron que aún es necesario fomentar un mayor conocimiento y capacidad de las familias para aprovechar este tipo de propuestas. Las semillas para la huerta de consumo familiar son facilitadas por el INTA, a la par que el desarrollo de los talleres públicos de capacitación. De esta manera, existe un continuo coherente entre la propuesta formativa de la escuela y la de extensión de tecnología agraria familiar. El reparo en este enlace suele recaer en figuras con un alto grado de compromiso comunitario. En otras palabras, aquello que “excede” la relación pedagógica propia del ámbito escolar es una iniciativa propia, particular, privada. Sin embargo, no deja de ser valorado por la comunidad. En estos casos (como en el de Luis), tanto el profesor como el extensionista suelen ser una referencia clave para el normal funcionamiento del programa.

Otro de los desafíos puede encontrarse en la falta de financiamiento oficial, que aún no ha sido gestionado por los propios referentes de la experiencia. Esto obliga a seleccionar solamente a un par de alumnos por escuela, en general aquellos que son, en palabras de los docentes entrevistados, “activos” y “quienes demuestran interés”.

Por último, la extensión de “Niños agricultores” a todas las escuelas rurales de la provincia de San Juan es un deseo compartido por gran parte de sus protagonistas. Paralelamente, Marilú arroja una inquietud personal: el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) de Caucete es el único de San Juan con orientación agraria. Su deseo, en virtud de ello, es contar entre la oferta educativa de la zona con un instituto superior especializado en educación agropecuaria, de manera de continuar apostando a la promoción de esta modalidad.

Entrevistados: Alumnos, Darío y Julián -“niños agricultores”. Arturo Barrera, técnico de la Agencia de Extensión Rural (AER) Caucete, Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). Familia Bueno Fada, padres y alumnos que participaron del curso “niños agricultores”. Familia Jalaf, padres y alumnos que participaron del curso “niños agricultores”. Graciela Luna, secretaria de acción social, representante municipal. Luis, profesor de agricultura. Margarita, directora de escuela. María Isabel Fernández, supervisora Escolar de Escuelas Primarias de Educación Agropecuaria. Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan. Pasantes, Griselda y Yamila (alumnas de una secundaria que realizan su práctica en la AER Caucete INTA). Vecinos de Caucete beneficiarios del programa ProHuerta, Hugo, Roberto, Adolino, Daniel, Viviana, Eduardo y Ramona.

Todas las entrevistas fueron realizadas por Magalí Coppo (CIPPEC), que visitó la experiencia de “Niños agricultores” los días 8 y 9 de octubre de 2009.

9 | APRENDIENDO A CRECER. ESCUELA N° 4216 OLOF FABIÁN JHONSSON SEVERÍN¹



| Presentación de los libros bilingües

Ubicación: La Puntana, Santa Victoria Este, provincia de Salta.

Datos de contacto: Marta Alicia Laime, directora de la escuela primaria: chalonek@hotmail.com

LUGAR ESPECÍFICO DONDE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA:

Para llegar hasta la escuela N° 4216 de La Puntana, en el límite noreste de la provincia de Salta, es necesario encomendarse en un largo viaje, que se extiende por casi veinte horas.

Desde la capital provincial, el servicio de ómnibus de larga distancia que va hasta Salvador Mazza (la localidad más septentrional del país) tiene hora de partida para las 00:15 am. El viaje, con suerte, dura unas siete horas hasta llegar a destino. Ya en Pocitos -como se conoce la terminal de ómnibus de allí- se respira “aire fronterizo”. Desde aquí se debe cruzar a pie el paso limítrofe -entre cientos de “bagayeros” amparados por el régimen de tráfico vecinal- para, ya en Bolivia, tomar un remis hasta Yacuiba.

Una vez en el centro comercial de esta ciudad, es necesario tomar el servicio de combi que funciona recién a las 15:00 horas. Este colectivo nos lleva hasta el poblado boliviano de Dorbignic, luego de casi cuatro horas de viaje. Una vez en el poblado, debemos cruzar nuevamente hacia el lado argentino: Paraje Hito I -un puesto militar estratégico con miras a defender la soberanía en la triple frontera entre Argentina, Paraguay y Bolivia-. Desde allí, sólo nos separan dos kilómetros a pie por calle de tierra hasta La Puntana, una “misión” (como llaman los lugareños al pueblo) habitada casi íntegramente por la comunidad aborígen wichí.

La Puntana se encuentra a 526 Km. de la capital salteña, en la localidad de Santa Victoria Este, departamento Rivadavia (Banda Norte). Según los datos del último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (INDEC), el departamento Rivadavia (Banda Norte) tenía 27.370 habitantes en 2001. Aunque también se accede por el lado

¹ Por Magalí Coppo, Licenciada en Sociología (UBA) y analista del Programa de Educación de CIPPEC. El relato del caso es de su exclusiva autoría.

argentino, los caminos que llevan a La Puntana son prácticamente intransitables. Las viviendas son del tipo “rancho” (propio de áreas rurales), que generalmente tienen paredes de adobe, piso de tierra y techo de paja. Los hogares de este tipo alcanzan 55% del total en Santa Victoria Este y representan casi la totalidad de las viviendas en La Puntana.

La comunidad wichí de la región del chaco salteño mantiene una economía de subsistencia. Generalmente, los hombres practican la pesca en el Río Pilcomayo (hunden sus pies y brazos en el arenal de la barranca para vender lo obtenido a las familias de criollos asentadas en territorios próximos), mientras que las mujeres son hábiles artesanas de la fibra de chágua (tejido con el que trenzan redes o mallas y “yicas” -carteras para uso múltiple, muy usadas para la pesca-). Finalmente, sumado a los bagres y surubíes, los frutos de chañar, algarrobo y mistol completan la cultura alimentaria de estas familias que viven en la ribera del agua “dulce y rojiza”.

El clima que predomina es subtropical seco, con temperaturas que sobrepasan los 40° en verano, y con vientos muy cálidos. Las épocas de lluvias son muy cortas y ocurren fundamentalmente en el período estival.

En 2007, se inauguró la red de agua potable y el tendido eléctrico para la comunidad de La Puntana, aunque todavía no cuentan con servicio de telefonía celular. Sin embargo, en la nueva escuela construida en el marco del *Plan Nacional 700 Escuelas* e inaugurada en marzo de 2009, una computadora portátil capta la señal de internet.

En La Puntana viven un centenar de familias de la etnia wichí, aunque se cuentan algunos pocos casos de “criollos” que habitan la comunidad de manera estable. La mayoría de los docentes (unos cuarenta en total, entre jardín de infantes, primaria y secundaria) migran hasta allí desde Salta capital y otras localidades del interior. Por eso, sólo vuelven a sus casas para ocasiones puntuales: fiestas, vacaciones de invierno y receso estival.

RESUMEN DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA:

La escuela primaria del poblado La Puntana tiene una matrícula de unos 350 alumnos. El nivel secundario, con el que comparten las instalaciones, cuenta con aproximadamente 150 adolescentes inscriptos. Esta escuela también recibe a niños y jóvenes de otras comunidades cercanas como Hito 1 (criollos) y Monte Carmelo (tobas), principalmente.

Desde lo pedagógico, el objetivo del proyecto educativo institucional se planteaba mejorar los niveles de retención y promoción de los alumnos. Al mismo tiempo, este objetivo podría cumplirse en mayor escala, anticipa Marta Alicia Laime (la directora de la escuela desde hace casi quince años), sólo si se trabajaba el idioma materno como primera lengua. La comunidad educativa llegó a esta conclusión tras un diagnóstico realizado junto a antropólogos y lingüistas sobre la alfabetización en contextos multilingües. Aquí juzgaron cuál era la deuda que obstaculizaba la alfabetización de los alumnos: el desafío era evitar la “castellanización forzada”.

Pero no fue fácil llegar a este diagnóstico. El equipo conformado por maestros, auxiliares bilingües y directoras comprendió esta necesidad dados los “fracasos” rotundos y la violencia implícita que significaba incorporar al wichí como lengua marginal. Hasta el año 2000, los auxiliares docentes aborígenes (ADA) cumplían el rol de “traductor” respecto a los contenidos desarrollados por el maestro a cargo del grado. Es decir, los ADA traducían lo que enseñaba el maestro y que, siguiendo esta lógica, el niño no llegaba a entender. A partir de este momento empieza “el trabajo fuerte y responsable de bilingüismo”, asegura la directora. Ya desde 1996 la educación intercultural bilingüe había aterrizado como propuesta educativa, pero sin capacitación alguna o enfoque pedagógico superior de la situación, capaz de preparar y acompañar a la comunidad.

Por lo pronto, el giro pedagógico significaba esforzarse y capacitarse. Los maestros entrevistados con más trayectoria en la escuela recuerdan que no estaban solos en esto: los acompañaban las familias de los niños wichí, los auxiliares docentes aborígenes y la comunidad en su conjunto. En cada uno de los grados que contaban con un ADA (jardín de infantes y 1° y 2° grado del nivel primario) se comenzó a trabajar bajo otra figura organizativa. Quedaba



| Encuentro de capacitación

atrás la idea del maestro con su ayudante que lo rescatara de ciertas dificultades, para dar lugar al establecimiento de una relación de pareja pedagógica que se desempeñara a la par.

A partir de esta nueva apuesta, los auxiliares docentes aborígenes tendrían como papel fundamental percibir las expectativas culturales de los niños wichí, los que a su vez se convertirían en protagonistas activos de su aprendizaje escolar. Para lograrlo, mencionan varios ADA entrevistados, la estima y autoestima son los ejes principales sobre los que deberían versar las planificaciones de cada pareja pedagógica². En la misma línea, la incorporación del “área materna” en el diseño curricular significaría el reconocimiento de la necesidad de trabajar la lengua wichí de manera transversal.

Por su parte, Sandra y María (dos de las maestras “criollas” de grado más recientes en la escuela primaria de La Puntana) aseguran que: “no pasó mucho tiempo hasta que aprendimos que si las cosas no se hacen en equipo no salen”. Para lograr esto, se realizan jornadas de convivencia donde son abordados aquellos temas de interés social, comunitario y/o educativo que faciliten el respeto mutuo entre ambas culturas.

En este marco, la apuesta que se iría fortaleciendo con el correr de los años implicaba que el cargo de ADA no estaba para realizar tareas de “auxilio”, sino para que el mismo auxiliar docente aborigen planificara a la par del maestro de grado. Vale destacar en este punto dos aspectos pedagógicos clave a partir de un relato específico: “fue todo un aprendizaje, era la primera vez que trabajaba en pareja pedagógica y, encima, desde la educación intercultural bilingüe”, confiesa Sandra. Con esto, señala más adelante, consiguió despojarse de algunos preconceptos: “para mí el bilingüismo era la traducción al idioma materno de los contenidos en español, pero acá me formé en el biculturalismo, en abordar los temas desde diferentes miradas, acá nos involucramos con la identidad del niño wichí, no hacemos asistencialismo”.

En el mismo sentido, las reuniones de padres han sido un eje central para generar la participación de las familias de manera que puedan identificarse con el proyecto de la escuela. Si bien es cierto que la relación escuela-comunidad se da casi naturalmente por el hecho de que conviven maestros “criollos” con auxiliares aborígenes, gran parte de los entrevistados insistió en que la convocatoria ha ido creciendo de manera sostenida. La construcción de vínculos afec-

² En una de las clases del maestro de segundo grado, Diego, pudimos observar cómo las responsabilidades del auxiliar docente aborigen Juan Rivero (“Peñita”) excedían la de un “auxilio” o “traducción”. Por ejemplo, para abordar el tema de la composición familiar, Peñita comenzó narrando en lengua wichí cómo estaba compuesta su familia, cómo se tomaban las decisiones, cuáles eran las tareas y responsabilidades de cada miembro, etc. Una vez concluido el relato, el maestro a cargo del grado preguntó por ciertas características y detalles de la familia descrita por Peñita. Los elementos sobre los que indagó Diego remitían al relato del auxiliar, de manera que el bilingüismo y la interculturalidad aparecieron bajo los conceptos de tradición y cultura familiar. Los niños aborígenes pasaron de una lengua a otra, pero de una manera no sustractiva.

tivos facilitaría el intercambio cultural, de manera que “es más sencillo entender qué es lo que necesitan los niños cuando se reconocen, y es una oportunidad para trabajar la cultura como contenido”, menciona Dalila, maestra de la escuela.

Podemos mencionar que si bien éste no es el único caso donde el ADA tendría la función de promover su lengua y su cultura, es cierto que este avance debió significar su tiempo de trabajo y esfuerzo. Gracias a esta inversión de ganas y compromiso, los ADA pasan a ocupar un lugar clave, de un protagonismo activo, para lo que se han capacitado junto a su pareja pedagógica. Maestros y auxiliares unifican los criterios para trabajar la enseñanza de la escritura, preparando material didáctico en ambos idiomas.

Los ADA son elegidos por la comunidad como educadores bilingües de sus hijos, con el aval del equipo directivo (son nueve en total, uno por grado y sala de jardín de infantes). Algunos tienen nivel primario y otros nivel secundario completo, pero todos continúan formándose en localidades cercanas (como La Estrella o Tartagal) y otras ciudades del país (Salta, Buenos Aires). Asimismo, participan de encuentros de reflexión e intercambio de experiencias de educación intercultural bilingüe con escuelas de la región³.

Para Nilo (ADA), “estar en la escuela es necesario para ayudar a los niños de la comunidad, y a la misma comunidad también le hacen falta tener representantes en la escuela, porque podemos observar las dificultades de los maestros de grado en la alfabetización de los niños wichí, los obstáculos culturales”. Este relato ayuda a pensar que el trabajo áulico en pareja pedagógica, en este caso, fortalecería el bilingüismo. Por otro lado, Benancio (ADA) admite: “se acostumbraron a tener esa referencia adentro del aula”. Sin embargo, es preciso advertir que el cargo de auxiliar docente aborígen solo existe hasta segundo grado.

Respecto a la apuesta intercultural, la comunidad educativa de la escuela primaria de La Puntana tuvo la oportunidad de presentar, en 2007, los cuadernillos de alfabetización inicial en wichí-español⁴. Para lograr esta producción, se realizaron investigaciones en la comunidad, consultando en cada hogar las expectativas para con la educación bilingüe de sus hijos. Adrián (uno de los ADA) señaló que las familias se sienten partícipes desde el momento que ven ingresar en la escuela su cultura, lengua y tradiciones. Incluso en los cuadernillos han expresado que el hecho de compartir saberes fue escuchado y sirvió para la autoestima de sus hijos.

Vale mencionar algunos antecedentes culturales que significan aún más la experiencia de producción de materiales bilingües para la escuela. Hacia fines de la década del '90, narran los entrevistados, se realizaron encuentros asamblearios entre los más ancianos de las comunidades wichí de la región del Gran Chaco (Bolivia, Salta, Formosa) y aprobaron un alfabeto con el que hoy se trabaja en la escuela. Peña (ADA y coordinador del equipo de auxiliares docentes aborígenes), relata: “habíamos leído algo de Formosa, pero sabíamos que había regionalismos en el habla y en cómo interpretarlos en la escritura”. En este sentido, investigaron cómo se trabajaba la alfabetización en lengua materna en las distintas comunidades.

Aquellas asambleas de comunidades wichí de la región sirvieron para consensuar cómo escribir su lengua, cómo expresar en letra escrita la cultura viva. Ahí, relata Peña, se discutió qué “dibujo” correspondería a cada sonido: “vinieron paisanos de Bolivia, de distintas regiones y comunidades, fue un trabajo de muchos años”, explica. Asimismo, hubo recelo hacia esta iniciativa en sus comienzos, puesto que algunas comunidades de la región eran muy críticas del proyecto de construcción del alfabeto wichí. Si bien las comunidades lograron valorar el trabajo que habían hecho

antropólogos y lingüistas, decidieron que serían ellas quienes debían definir cómo se escribiría su “idioma”, puesto que reconocían fonética, sonidos y significados propios de su lengua y cultura.

En este marco, los auxiliares docentes aborígenes que ya se desempeñaban en el cargo para aquél tiempo jugarían un rol central, participando y promoviendo el vínculo entre comunidades wichí y docentes con ánimo de incorporar el nuevo alfabeto a las tareas educativas. Unos años más tarde, la comunidad deseaba “escribir su historia” y que sus hijos rescatasen su cultura a través de la propia lengua: un primer resultado de este propósito serían los tres cuadernillos que integran la serie “Aprendiendo a crecer”.

Con la incorporación del alfabeto wichí y el uso de los cuadernillos, Adrián sostiene que las familias se han acercado de una manera diferente a la institución escolar. Suelen pedir ejemplares de la serie de manera de poder abordar la “tarea” junto a sus hijos, que ahora no les es extraña. Asimismo, la intención, aseguran los auxiliares entrevistados, es que sus hijos sigan siendo alfabetizados en ambas lenguas: español y wichí.

Finalmente, desde el aspecto comunitario, vale destacar el trabajo de base que realizan los docentes, auxiliares bilingües y equipo directivo. Ellos ponen en práctica las “visitas domiciliarias” a las familias de los alumnos de la escuela primaria, de manera de continuar el vínculo incluso fuera del horario escolar y sobre todo ante la ausencia reiterada del alumno o malestar. “Nadie se niega a trabajar en horario extra clase”, admite Nilo. Y continúa: “siempre me gustó recorrer la comunidad, yo era el que llevaba los mensajes de los caciques”. Esta tarea comunitaria “de tiempo completo” se ve facilitada por la pertenencia cultural. Podría decirse que su papel no es solo el de ser educador sino también referente comunitario de “sus paisanos”.

Estas visitas domiciliarias fueron una de las estrategias implementadas que, según los entrevistados, generó mayor efecto positivo en los vínculos escuela-comunidad y docente-alumno. En la actualidad, “las familias comenzaron a comunicar por qué se ausentaban sus hijos de la escuela, qué era lo que necesitaban”, afirma María, maestra de grado. Al mismo tiempo, aseguran que hubo algunos casos de niños que nunca habían asistido a la escuela y ahora comenzaban a hacerlo.

LOGROS A DESTACAR:

En primer lugar, se destaca la incorporación de la lengua materna como lengua de alfabetización. “El wichí ya no es segunda lengua, se usa como primera lengua para alfabetizar”, sostiene Adrián. Este es el mayor logro de la experiencia de la escuela primaria de La Puntana. Los auxiliares docentes aborígenes ocuparon un lugar clave en este aspecto. De igual modo, se destaca el cuidado que han tenido los docentes participantes de esta experiencia, aun cuando “sabían que alfabetizar en otra lengua que no era la suya no sería nada fácil”, como confiesa Marta Alicia.

En segundo lugar, subrayamos la perdurabilidad en el cargo y el compromiso del cuerpo docente. Al mismo tiempo, se destaca el trabajo del equipo directivo, que asumió el desafío de construir códigos compartidos, de no imponer formas de vida, de trabajar la diversidad cultural, de cultivar el deseo de conocimiento de la historia que hay atrás de cada persona, de respetar tiempos y creencias, todo desde el ámbito institucional.

María Magdalena Coladro (“Mary”, la vice directora) sostiene que “partimos de la idea de dar buenas sombras al árbol”. Con esto quiere decir que hay que preservar las raíces de cada comunidad, que no son ni más ni menos que su lengua y cultura; que hay que resguardar el tronco de ese árbol, que es la educación intercultural bilingüe; y que es preciso custodiar la copa o el fruto, que es la autoestima del niño, con miras al logro de aprendizajes significativos.

En tercer lugar, un producto que trasciende la experiencia es el hecho de haber constituido un alfabeto común que los identifique. Pero lo más importante, y en este punto coinciden todos, es que no tengan “vergüenza” de hablar su lengua. Desde lo pedagógico, esto fue posible gracias al aprendizaje cooperativo y a la valoración y el respeto mutuo entre culturas. Involucrarse en el proyecto de una educación intercultural bilingüe, sostienen, necesaria-

³ La comunidad educativa de La Puntana forma parte de la “Red de escuelas de la costa del Río Pilcomayo”, que trabajan con comunidades aborígenes de las etnias wichí, toba qom, y chorote. El esfuerzo compartido en la educación de estas comunidades sugiere la ventaja del trabajo colaborativo en situaciones de enseñanza inhóspitas y complejas.

⁴ La serie de cuadernillos destinados a la alfabetización inicial de niños wichí en bilingüismo y biculturalismo incluye: N° 1, *Aprendiendo a crecer con mi familia*; N° 2, *Aprendiendo a crecer en mi comunidad*; y N° 3, *Aprendiendo a crecer en pareja para formar una familia sana y feliz*. Estos cuadernillos fueron elaborados por el equipo docente y las familias de los alumnos (con el apoyo de la Fundación Misiones Rurales Argentinas), con la pretensión de rescatar aspectos y costumbres de la cultura wichí. Editar este tipo de ejemplares contribuye, sin dudas, al respeto de la existencia de los pueblos originarios que habitan el territorio de nuestro país. La serie es producto del trabajo intenso de muchos años realizado por los protagonistas en encuentros y capacitaciones conjuntas.

mente conlleva un compromiso destacable, en todo momento, hora y lugar. "Es algo que atraviesa la vida en la comunidad, un espacio de desarrollo personal y comunitario muy importante y una oportunidad clara", concluye Adrián.

Finalmente, los niños y los auxiliares aborígenes son los principales protagonistas de esta historia. Según las directoras, a partir de este trabajo entramado, han mejorado las trayectorias educativas de los alumnos, en la medida que la autoestima, el respeto a la cultura de los pueblos originarios, la aceptación de la lengua materna y la inclusión de contenidos de la historia y la cultura en la currícula fueron incrementando su peso paulatinamente. "La interculturalidad parte desde los conocimientos previos y la cotidianeidad, para que los saberes construidos sean aprendizajes significativos para sus vidas", concluye Mary.

El bilingüismo implicaría, según los educadores que lo protagonizan, que los aprendizajes van complejizándose pero que esto no debe ser entendido como un obstaculizador de semejante proceso. Marta Alicia comparte una imagen clara de este concepto: al tiempo que se identifican con los relatos y contenidos de los cuadernillos, los niños wichís se animan a dibujar, escribir y hablar en ambas lenguas, estableciendo comparaciones, siendo concientes de la diversidad. El bilingüismo promueve el diálogo enriquecedor de reconocimiento entre pueblos, lingüística y culturalmente diferentes, a la par que propicia el respeto hacia tales diferencias.

DESAFÍOS PENDIENTES:

El principal desafío que hoy se les presenta a los miembros de la comunidad educativa de la escuela es que la figura del auxiliar docente aborigen se mantenga en todo el nivel primario, de manera que el niño no sufra más adelante el quiebre lingüístico. Marta explica la política de creación de cargos de ADA hasta segundo grado: "para las autoridades los auxiliares son traductores y no comunicadores culturales, con este argumento plantean que no serían necesarios en grados superiores, dado que el niño supuestamente ya estaría alfabetizado", murmura. Aun así una improvisada solución se alza para dar respuesta a esta demanda. En los grados en que se carece del papel de los aborígenes para abordar el bilingüismo en el aula, "los niños hacen de auxiliares", asegura Rosita, maestra de tercer grado. Finalmente, una tímida moción asoma entre algunos entrevistados: gestionar la carrera de maestro intercultural bilingüe para que puedan ser oficialmente reconocidos como tales.

En cuanto al objetivo pedagógico de mejoría en los indicadores educativos, si bien la cantidad de niños matriculados creció a raíz de esta iniciativa, los que promocionan en tiempo y forma no son todos, confiesa Marta Alicia. Por otro lado, de los más de trescientos alumnos que asisten a la escuela primaria, apenas un centenar se anotan en el nivel secundario.

Por otro lado, uno de los desafíos mencionados por los entrevistados corresponde a la necesidad de seguir capacitándose y producir más materiales didácticos para la alfabetización inicial y avanzada o científica en bilingüismo y biculturalismo. Por lo pronto, la idea es multiplicar y difundir los cuadernillos que hoy existen para que otras iniciativas en bilingüismo educativo puedan considerarlos como antecedente.

Entrevistados: Alumnos, de la comunidad wichí. Auxiliares docentes aborígenes, Juan "Peñita" Rivero (coordinador), Adrián Díaz, Benancio Pérez, Erico Villagra, Nilo Solás y Georgina Santillano. Caciques, Valentín y Aarón ("Pepe"). Maestros de grado, Diego, Sandra, María, Dalila, Rosita. María Magdalena Coladro "Mary", vice-directora de la escuela primaria. Marta Alicia Laime, directora de la escuela primaria.

Todas las entrevistas fueron realizadas por Magalí Coppo (CIPPEC), que visitó la experiencia "Aprendiendo a crecer. Escuela N° 4216-Olof Fabián Jhonsson Severín" los días 30 de septiembre, 1° y 2 de octubre de 2009.

10 | ÑANDE REKÓ, NUESTRO MODO DE SER. LA RADIO EN LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD RURAL¹



| Programa en vivo

Ubicación: Goya, provincia de Corrientes.

Datos de contacto: José Manuel González, profesor y responsable del proyecto Ñande Rekó de la EFA Anahí: josebabin@hotmail.com

LUGAR ESPECÍFICO DONDE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA:

Ñande Rekó es un proyecto llevado adelante por cuatro Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) situadas en el suroeste de la provincia de Corrientes².

Tres de ellas pertenecen a pequeños parajes del departamento de Goya: la EFA Anahí del Paraje Casualidad; la EFA Coombotá del Paraje Maruchas y la EFA Jahá Katú del Paraje Tres Bocas. Por su parte, la EFA Santa Lucía se encuentra en el Paraje La Bolsa, ubicada en el departamento de Lavalle.

Los alumnos que asisten a estas escuelas provienen de familias con situaciones de alta precariedad.

En líneas generales, las comunidades de estos parajes están habitadas por familias de pequeños productores, dedicadas al monocultivo, en su mayoría tabaco o tomate.

El nivel educativo de las familias es bajo, teniendo en cuenta que un escaso número de los jefes del hogar ha completado sus estudios primarios. Todos o la gran mayoría de los que han podido finalizarlo no han podido continuar con el nivel medio.

Asimismo, los parajes de procedencia del alumnado cuentan con muy pocos servicios. La mayoría de las casas es de materiales precarios y no posee luz eléctrica o teléfono. La telefonía celular está relativamente extendida, pero el acceso a medios de comunicación es escaso: son pocas familias las que poseen televisión o tienen acceso a periódicos locales, menos aún nacionales.

¹ Por Rocío Bilbao, Licenciada en Ciencia Política (UBA) y analista del Programa de Educación de CIPPEC. El relato del caso es de su exclusiva autoría.

² Véase la experiencias ""Instituto superior del Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental" de la Provincia de Misiones para mayor información sobre las EFA.

RESUMEN DESCRIPTIVO DE LA EXPERIENCIA:

Ñande Rekó es un proyecto de radio comunitaria, llevada adelante por el esfuerzo conjunto de alumnos y docentes de cuatro EFAS correntinas, que nació oficialmente en el año 2001. Sus orígenes, sin embargo, pueden ser rastreados hasta algunos años anteriores.

En el 1997 cada una de las EFA que hoy conforman el proyecto comenzó a desarrollar experiencias de radio al interior de cada institución. Estos proyectos tenían un doble propósito. Por un lado, constituirse en un espacio recreativo de los alumnos, quienes organizaban los programas durante los recreos o las horas de la huerta. Pero por otro parte, era una estrategia pedagógica pensada por los docentes con el objetivo de estimular la expresión oral, la lectoescritura y la comprensión de textos.

Este objetivo era una de las principales prioridades para los docentes. Provenientes de comunidades fuertemente aisladas, las dificultades para la comunicación y el ensimismamiento de jóvenes eran algunos de los principales obstáculos para su desenvolvimiento y el logro de aprendizajes significativos.

El medio, la radio, tampoco fue elegido al azar. La radio es el medio principal de comunicación de las comunidades rurales de donde vienen los chicos, ajenas muchas de ellas a la televisión, prensa escrita o cualquier otro medio que los conecte con su propia comunidad y con el afuera. Los alumnos, entonces, estaban familiarizados con ella y rápidamente convirtieron a la radio escolar en su espacio, en su medio de expresión, en el lugar donde podían compartir su música, sus historias y sus proyectos con sus compañeros.

Cada escuela creó espacios formales o informales de radio, en su mayoría bajo la modalidad taller. Estos espacios fueron pensados como una estrategia pedagógica para lograr un mayor acercamiento entre la cultura escolar y las manifestaciones lingüísticas y culturales de la comunidad, y rescatar a su vez a estas últimas como legítimas. Pronto, la radio se convirtió en el canal privilegiado mediante el cual los alumnos pueden expresar sus necesidades, sus proyectos y todo lo que identifica a cada EFA en tanto comunidad.

Rápidamente los programas dejaron de estar puertas adentro de la escuela. Las escuelas se pusieron en contacto con FM locales y comenzaron a transmitir sus programas. La primera fue la EFA Santa Lucía, que pudo poner al aire un programa semanal en la radio local. Luego, la EFA Anahí puso al aire un ciclo de cuentos transmitidos por la radio local. Coembotá, por su parte, realizaba visitas periódicas en espacios concedidos por la radio LT6 "Radio Goya" y contaban su experiencia en la escuela.

Entre 1998 y 2000, estas escuelas entraron en contacto y comenzaron a delinear las bases de un proyecto común. Fue así que en 2001 nació Ñande Rekó, que en idioma guaraní significa "nuestro modo de ser". Con el espíritu justamente de contar quiénes eran y cuáles eran sus proyectos, alumnos y docentes comenzaron a trabajar en forma conjunta en un programa semanal de una hora. Primero fue transmitido por FM Radio Familia, del arzobispado de Goya, y a partir de 2004 (hasta la actualidad) por LT6 "Radio Goya".

La relación con "Radio Goya" constituye un salto cualitativo importante para el proyecto, ya que amplió notablemente las posibilidades de que el programa pueda ser escuchado en todas las casas de las comunidades rurales de cada escuela. Al ser una estación de amplitud modulada (AM) con un alcance mucho mayor que las FM locales, el programa llega a más de 100 km, alcanzando la

zona de influencia de todas las EFA de la experiencia.

La conducción se realizaba en forma rotativa por los alumnos de tres de las EFA de la experiencia (Jahá Katú, la otra EFA que forma parte del proyecto, se incorporó más tarde). Entre todas intercambiaban recursos técnicos y capacitaciones, y realizaban las respectivas planificaciones. Finalmente, las escuelas acordaron la estructura común que tendría el programa, más allá de los contenidos, que estaban cargo de la EFA que semanalmente se hacía cargo de la conducción. Este esquema se mantiene vigente y posee cuatro secciones: información, cultura, bloque artístico y efemérides.

2002 fue un año decisivo para el proyecto. La experiencia se presentó al concurso de proyectos convocado por la fundación YPF y fue el ganador entre más de 250 proyectos presentados a nivel nacional. Con el premio obtenido, lograron acondicionar un acoplado, que fue transformado en una estación de producción, grabación y emisión radial itinerante. También adquirieron computadoras y equipos de sonido, que permitieron mejorar sustancialmente la forma de organizar el programa. Los maestros, a su vez, realizaron diferentes capacitaciones para enriquecer el proyecto.

De esta manera se terminó de armar la estructura que Ñande Rekó, con diferentes modificaciones a través del tiempo, mantiene hasta hoy. Se trata de un programa radial elaborado íntegramente por los alumnos, que se realiza a través de un estudio móvil que quincenalmente se traslada a cada escuela y permanece allí por quince días.

La organización de Ñande Rekó tiene un carácter participativo y horizontal. Cada EFA tiene un responsable docente del proyecto, los cuales se juntan mensualmente para la planificar el día a día del programa. Además, son los responsables de trasladar la estación desde la EFA donde se encuentre hasta aquella que deba permanecer la quincena correspondiente. El itinerario está pautado desde principios del año lectivo, pero puede sufrir diferentes modificaciones de acuerdo con los requerimientos de cada escuela, muchas de ellas ligadas con la necesidad de transmitir específicamente algún acontecimiento comunitario o escolar.

Recibida esta inyección de capital inicial, el proyecto comenzó a sufrir varias dificultades en cuanto a su sostenimiento. Al no estar específicamente financiado por alguna partida en particular, los gastos cotidianos (como por ejemplo el traslado de la casilla o el deterioro de los equipos), se hacían muy difíciles de solventar. Se diseñaron distintas maneras de recaudar dinero para ello, a través de rifas, venta de espacios de publicidad o merchandising (calcomanías, remeras, etc.). Los docentes, a su vez, asumieron el gasto de combustible que ocasionaba el traslado de la casilla de escuela en escuela.

2007 fue otro año importante para la experiencia y otro fuerte empujón hacia adelante. Ese año, Ñande Rekó fue galardonada con el Premio Nacional Escuelas Solidarias, otorgado por el Ministerio de Educación de la Nación. Por un lado, implicó una nueva inversión de capital en equipos para mejorar el armado y la transmisión del programa. Se adquirieron, por ejemplo, un grupo electrógeno (los cortes de luz frecuentes en las zonas de las EFA atentaban fuertemente contra la estabilidad de los equipos) y un aire acondicionado para la casilla, dado que las altas temperaturas también dañaban las computadoras y las consolas. Otra compra importante fue la de un celular. A partir de ese año, entonces, los alumnos pueden recibir en vivo, mientras transmiten el programa, mensajes de los miembros de las comunidades, mejorando el vínculo entre las escuelas y la familia.

Pero además de estas mejoras significativas en el equipamiento, el premio otorgado por el

Ministerio de Educación de la Nación permitió masificar el conocimiento de la experiencia. El viaje a Buenos Aires para recibir el premio, su mención en la revista El Monitor de la Educación y otras acciones, permitió ponerse en contacto con experiencias similares de todo el país y realizar diferentes intercambios. Por ejemplo, una escuela de La Pampa visitó las EFA y conoció “en vivo” la experiencia de Ñande Rekó.

LOGROS A DESTACAR:

El principal aspecto a destacar es el compromiso de los alumnos con el proyecto y el sentido que han construido en torno del mismo. Lo que comenzó como una estrategia pedagógica ha sido además reforzado con la construcción de un espacio propio en donde su identidad puede transmitirse y expresarse. Los alumnos se han apropiado del espacio: tienen la posibilidad de expresar sus historias, su música y sus proyectos.

Uno de los aspectos que más valoran en este sentido es mantenerse en contacto y poder contribuir al desarrollo de sus propias comunidades. La incorporación del celular ha permitido una mayor fluidez en el contacto con las familias de la zona y una reciprocidad constante. Los chicos pueden, a partir del ejercicio de la transmisión y comunicación en vivo con los habitantes del paraje, palpar el alcance de su tarea.

De acuerdo a la opinión de los docentes, el objetivo primordial del proyecto, que era la mejora de la lectoescritura y la expresión oral, ha sido significativamente alcanzado, aunque sus expectativas en general tienden a que éstos aún pueden ser superados. Pero sobre todo notan un aumento de las motivaciones de los alumnos por mejorar esos aspectos a través del equipo, la práctica constante de la dicción para enfrentar el “vivo” sin errores ni interrupciones, y el esfuerzo y la investigación permanentes para que el programa que salga al aire sea bueno.

Por otra parte, se trata de un proyecto en el que están involucrados todos los alumnos de las escuelas y todos tienen su oportunidad de participación. No se trata de que sólo salgan al aire aquellos que tienen mejor expresión oral. Sino de que todos puedan hablar, que todos puedan transmitir su voz y así llegar a sus compañeros, a sus familias y a sus vecinos.

Ñande Rekó, dentro del contexto de escaso acceso a los medios de comunicación de la zona, constituye el único programa educativo dentro de las respectivas comunidades de influencia. A través de sus secciones, rescata noticias de la comunidad, aspectos culturales e identitarios de cada paraje o efemérides significativas. El proyecto no consiste en reproducir noticias elaboradas por otros, sino que requiere un trabajo constante de investigación y recolección por parte de los alumnos. Esto enriquece la tarea de los jóvenes y contribuye a fortalecer los vínculos entre la escuela, los jóvenes y la comunidad.

A su vez, el tener que ser los alumnos los encargados de elaborar los contenidos de cada emisión radial fomenta el trabajo en equipo y mejora la convivencia entre ellos. No hay que olvidar que esta experiencia se sitúa dentro del sistema de alternancia de las EFA, en el que los alumnos tienen que convivir diariamente durante quince días y contribuir al cuidado y mantenimiento de la institución de forma conjunta.

Por último, es de destacar que no sólo se han estrechado los lazos con la comunidad y las zonas de influencia de las escuelas, sino también con otros actores institucionales que enriquecen las prácticas y posibilitan el proyecto. Tal es el caso de la participación en redes con otras experien-



Operando el programa de radio

cias de radios educativas de diferentes provincias, como ser Otras Voces y la Red de Radios Escolares.

Pero sobre todo es de rescatar en este punto la articulación y el vínculo establecido con LT6 “Radio Goya”. Esta emisora está organizada en base a una cooperativa de trabajo y el contacto surgió gracias al intercambio entre Alejandro Medina, responsable a cargo de LT6, y José González, docente a cargo del proyecto en la EFA Anahí. Desde que el programa comenzó a ser retransmitido por esta radio de amplitud modulada, pudo obtener mucho más alcance y llegar a toda la zona de influencia de las EFAs de la experiencia. Así se intensificaron los intercambios de saberes, equipos y prácticas.

DESAFÍOS PENDIENTES:

Dos cuestiones son las que se presentan como los mayores desafíos hacia futuro. La primera tiene que ver con mantener la sustentabilidad del proyecto, dificultada por la escasez de recursos materiales y humanos.

Ñande Rekó no cuenta con financiamiento propio. La mayoría de los gastos corrientes, como el traslado de la casilla, son asumidos directamente por los docentes. A su vez, como los docentes que en cada EFA se hacen cargo del proyecto son responsables de otras áreas curriculares, el trabajo que demanda el programa lo tienen que hacer por fuera del horario escolar. Esto muchas veces puede ocasionar saturación de tareas para ellos.

Por otro lado, el equipamiento necesario para llevar adelante Ñande Rekó es muy costoso, lo que dificulta el mantenimiento del equipamiento existente -que a causa del traslado constante sufre un deterioro progresivo- o su renovación.

No obstante, pese a estos obstáculos, en ningún momento se piensa en abandonar el proyec-

to sino en fortalecerlo día a día. A través de pequeñas acciones, como la venta de espacios publicitarios, se intenta lograr sostener los gastos corrientes. Pero además, durante las reuniones mensuales, se piensan posibilidades de capacitación y financiamiento.

Afectados también por la falta de recursos, otro gran asunto pendiente es incrementar el contacto entre los alumnos de las diferentes EFA que integran el proyecto. Al ser las distancias entre las escuelas muy grandes y no haber transporte, se dificulta la organización de jornadas o encuentros entre alumnos y docentes, lo que enriquecería notablemente la experiencia. Esto se plantea como uno de los próximos desafíos que, "inevitablemente", habría que abordar.



**A veces dos,
pueden dejarnos mudos.**

En cientos de comunidades rurales siguen existiendo escuelas-rancho y **9 de cada 10 chicos** no acceden a la educación secundaria. **La realidad sólo cambia si no somos indiferentes.**

Unite a la Red

Con tu ayuda podemos sumar esfuerzos, movilizar recursos e incidir en las políticas públicas. Por quienes están lejos de todo, menos de la pobreza.

No hay tiempo que perder.

Tu aporte es tu compromiso. www.comunidadesrurales.org
Llamáanos al (011) 4795-4455 o escribinos a red@comunidadesrurales.org

 **Red
Comunidades
Rurales**

Entrevistados: Adrián, co-coordinador Ñande Rekó EFA Santa Lucía. Alejandro Medina, responsable de Radio LT6 "Radio Goya". Alumnas de la EFA Anahí (María, Eugenia, Marisel, Yamila, Yohana y Dalma). Alumnas de la EFA Santa Lucía (Gabriela y Paola, 4º año). Fernanda, profesora EFA Anahí. José Manuel González, coordinador Ñandé Rekó en la EFA Anahí. Daniel González, director EFA Anahí. Katy, secretaria EFA Anahí. Laura, co-coordinadora Nandé Rekó EFA Santa Lucía. Miguel, coordinador Ñandé Rekó en la EFA Combotá. Nicolás, coordinador Ñandé Rekó en la EFA Yahá Catú. Todas las entrevistas fueron realizadas por Rocío Bilbao (CIPPEC), que visitó la experiencia de "Ñande Rekó. Nuestro modo de ser. La radio en la escuela y en la comunidad" los días 16 y 17 de septiembre de 2009.

**Solo, podés hacer algo.
Juntos podemos hacer mucho.**

Pensalo bien. Pensá en Red.

Llámanos al **(011) 4795-4455** o
escribinos a red@comunidadesrurales.org

Acciones, programas y desafíos en
www.comunidadesrurales.org

Aportá y encontrá recursos en
www.mapasderecursos.org.ar



Oficina de Programas:
Carlos F. Melo 650
B1638CHB - Vicente López
Buenos Aires - Argentina