



Las Prácticas Socio-Comunitarias del Docente Rural en Escuelas de El Bañado y Huaycama de Tercera Categoría, Nivel EGB 1 y EGB 2, Departamentos Capayán y Valle Viejo, Catamarca.

Autores: *Allemand, Mónica Silvia; Tejeda, Miriam Esther.*

Dirección: oiangles@fcauser.unca.edu.ar

Roger Ballet 47. 4700 - Catamarca (Argentina).

José V. Figueroa 179. 4700 - Catamarca (Argentina).

Av. Belgrano 300. C.P.: 4700. Catamarca. Tel.: (03833) 435955/0504/5807-08-09

Fuentes del Problema:

Diversas fuentes inspiraron el surgimiento de este proyecto de investigación. Entre las más relevantes podemos citar:

- ❖ Interés personal surgido a causa de una sensibilidad hacia los contextos de pobreza y marginación donde se encuentran enclavadas las escuelas rurales y toda la problemática que se genera en torno a ellas.
- ❖ Lectura del relato de vida de un maestro rural "Experiencias de un Maestro Rural" por el maestro Fernando Ramón Salcedo, maestro catamarqueño que ejerció su docencia desde 1946 y durante 25 años, en una escuela enclavada en el desierto chaqueño, a 150 Km. de un centro poblado.
- ❖ Las dos visitas realizadas a las escuelas rurales del Departamento Valle Viejo (Las Esquinas y Huaycama), como iniciación al trabajo de campo. La lectura de antecedentes teóricos contribuyó a reforzar el interés por el objeto planteado y a reflexionar sobre el conocimiento cotidiano y supuestos.
- ❖ La experiencia profesional previa en relación a la confección de un plan de estudio para una carrera de formación de grado, Especialización en Docencia Rural.

Al respecto se ha considerado pertinente agrupar los antecedentes teóricos según un eje histórico-conceptual para la confección de su trama. Se advierte que las investigaciones y publicaciones relacionadas con el tema (Educación en contextos rurales y las problemáticas referidas a las comunidades rurales) son relativamente recientes.

En el transcurso de los últimos años se han realizado trabajos orientados en líneas teóricas y metodológicas referidas al paradigma social crítico.

Los encuadres teóricos de los diferentes antecedentes consultados coinciden en considerar que las prácticas docentes no solo tienen un significado subjetivo sino que en ella se entrelazan otras categorías como conocimientos (teorías, pensamientos sobre lo que hace), formas de hacer, componentes intencionales y morales (motivos, creencias) que están conectados con el plano cultural y social que incidieron en la formación profesional y personal del docente.

También es preciso considerar que existen antecedentes que están vertebrados en el enfoque de investigación-acción, donde existe la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones sociales en cuanto a su racionalidad y justicia. Esta perspectiva quizás sea la más pertinente pero requiere del trabajo de un equipo de investigación.

Por otra parte es preciso considerar ciertos antecedentes que se ubican dentro de la línea desarrollista, perspectiva con la que no coincido, ya que toma la problemática de las zonas rurales sin conectarla a los factores estructurales que la producen.

Proyecto: Condiciones de trabajo docente en áreas rurales. El caso del Delta bonaerense. Thisted, Sofía, UBA, IICE, 1997.

Esta investigación presenta un estudio sobre la articulación entre el trabajo docente y las condiciones en las que se lleva a cabo, en un ámbito particular: las escuelas rurales.

El interés se centró en abordar a la problemática de las condiciones en las que los maestros llevan a cabo su trabajo. Se analizan los enfoques que abordan la doble condición del docente: profesional y asalariado.

El carácter de asalariado es el resultado del proceso de proletarización por el que los trabajadores pierden sucesivamente el control sobre los recursos y aspectos de su trabajo. En la actualidad los maestros, son empleados de un sistema burocrático que los ubica en puestos de baja jerarquía, que actúa como intermediario entre los organismos centrales y los niños, destinatarios del servicio educativo. Sin embargo se destaca que los maestros conservan en el aula un cierto poder, un cierto grado de autonomía, característica que le da al docente como subalterno poderoso.

Los enfoques que analizan el tema de la profesionalidad del trabajo docente abordan los aspectos que hacen al grupo ocupacional.

La docencia comparte rasgos del trabajo “profesional” y el trabajo obrero: con el trabajo profesional comparte e que para ejercer se requiere una formación superior específica, pero a diferencia del profesional liberal, la formación que recibe el maestro es más baja y menos prestigiosa. Al igual que los trabajadores industriales, los docentes en la actualidad venden su fuerza de trabajo al Estado. Así caracterizada la docencia estaría entre las semi-profesiones (Jakson, 1968; Laggatt, 1970; Fernández Enguita, 1991). Además de estos aspectos se añade el que la práctica laboral docente puede apoyarse en diferentes conocimientos y sustentarse en metodologías diversas; además los mecanismos informales de formación en el oficio, lo que se denomina “formación en la práctica”, así como la involucración personal.

La especificidad del trabajo docente está dada por la actividad de enseñar, sin embargo, el docente desempeña también un rol socializador en los aspectos morales, específicamente cuando la población receptora del servicio educativo se percibe como “carente de los elementos básicos para desenvolverse”, en este sentido se engloba a los niños de áreas urbano-marginales y de áreas rurales.

A la escuela se le ha otorgado, además de la función básica de instruir, otras funciones, que aporte a la “formación del ciudadano”, que contribuya a la transmisión de pautas sociales básicas, y en los últimos tiempos, dada la agudización de la crisis económica, que contribuya a instrumentar políticas asistenciales implementadas con objeto de paliar problemas de alimentación y salud de la población más carenciada. Al respecto se especifica: “la escuela asume entonces una función social, partiendo del base que para realizar su labor específica debe primero solucionar o aliviar las necesidades más urgentes de población que atiende. A partir de esta concepción organiza, con fondos y lineamientos definidos por el sistema educativo o por otras dependencias controles del gobierno, por ejemplo, comedores escolares, provisión de útiles y delantales, o bien con sus propios recursos, botiquines, roperos escolares, gestión de donaciones, diversas actividades en este sentido” (Pág. 16). Dada esta situación los docentes amplían las actividades que realizan, incorporando múltiples actividades para las que no han sido contratadas.

El trabajo presenta luego la problemática de las condiciones del trabajo docente en general, y en particular de áreas rurales.

Se analizan los diagnósticos realizados en torno al sistema educativo en áreas rurales en América Latina.

Se destacan como problemas comunes de las escuelas rurales latinoamericanas: el bajo rendimiento escolar, la inadecuación de programas a las situaciones locales, las contradicciones que enmarcan la labor docente, las dificultades para garantizar la oferta educativa que provocan la contratación de personal sin título habilitante, la tasa de crecimiento vegetativo de la matrícula elemental, dada la migración hacia las ciudades.

Definición del sistema educativo, que atiende a las áreas rurales tanto a la cobertura, acceso a la escolaridad de la totalidad de la población en edad escolar, como a su rendimiento interno, la permanencia en el sistema educativo de aquellos que ingresaron y la calidad de los aprendizajes propuestos y efectivamente bajados

En cuanto al apoyo metodológico se propone un acercamiento cualitativo que permita “acceder a fenómenos no documentados, contextualizar y conservar la complejidad de los procesos sociales”

El estudio se plantea como un estudio de casos, dos escuelas primarias de las islas del Delta bonaerense utilizándose técnicas de recolección de datos tales como observación, entrevistas abiertas y semi-estructuradas, análisis de documentos.

Se realiza un análisis geográfico del contexto e histórico del servicio educativo en la zona.

Vinculado a nuestro interés específico –el maestro y su relación con la comunidad– el presente estudio destaca el papel central que tiene para los maestros el “vínculo con la comunidad”. El aislamiento a que se hallan expuestos los maestros los impulsa a integrarse a la zona. Los maestros le otorgan una gran importancia a las relaciones con la comunidad que está vinculado a lo estrictamente escolar, organizar reuniones de cooperadora, repartir cajas PAN (1988), participar de las fiestas que organiza la escuela. Al respecto la autora señala que en el ámbito rural está aún muy arraigado el que el maestro más que un “trabajador” es un “agente que entrega todo de sí” a cambio de reconocimiento social y respeto. Esta percepción pareciera ser compartida por la población y el sector docente.

Este papel central que adquieren, tanto para pobladores como para docentes, los vínculos en torno a la escuela, se relacionarán con el papel de la escuela en el área, en tanto única institución permanente, actuando como uno de los pocos espacios de reunión social y la fuerte presencia de ciertos sectores de la población en los orígenes y devenir de cada establecimiento, lo que les confiere un sentimiento de propiedad sobre dichos espacios.

Los docentes, esposos o hijos de productores, comerciantes de la zona, entablan complejas relaciones con la gente donde aún –y tal como acuerdan la mayoría de los maestros– el maestro conserva el prestigio y sigue siendo consultado para resolver situaciones de las más diversas.

Proyecto: Distancia cultural y lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba. Heredia, L. D. y Bixio, B., Bibliotecas Universitarias Centro editor de América Latina, Buenos Aires, 1991.

Dado el elevado índice de analfabetismo, la severa situación de desgranamiento, repitencia y deserción escolar en el nivel primario de sectores rurales que dio como resultado un prediagnóstico cualitativo y la necesidad de determinar las

barreras culturales y lingüísticas que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje se realizó este trabajo con el objetivo de definir la distancia cultural y lingüística existentes entre los actores sociales de las poblaciones y los de la cultura urbana.

Se define la categoría distancia cultural y lingüística con la definición que se perciben en los sistemas de creencias y de acción entre los actores sociales de la cultura urbana y los de las subculturas vernáculas. Estas distancias constituyen barreras que se interponen entre sujetos pertenecientes a distintas culturas en contexto.

El objetivo fue estudiar la incidencia que en el fracaso escolar puede tener tanto la cultura como las pautas lingüísticas de origen del educando.

La perspectiva adoptada es la etnográfica, los datos se recolectaron en prolongados trabajos de campo donde se emplearon las técnicas de observación participante, informante clave y entrevistas en profundidad.

Se intenta una complementación de conceptos y métodos de la antropología y la lingüística para resolver problemas planteados por una tercera disciplina: la educación.

A partir del trabajo etnográfico, de los análisis lingüísticos y de los resultados de las pruebas operatorias, se concluye planteando algunas hipótesis explicativas del fracaso escolar en el departamento estudiado.

Se afirma que el fracaso educativo es en realidad un problema social, no lingüístico, ya que el niño que habla un dialecto no estándar se encuentra frente a una desventaja social (no lingüística), la que radica en la actitud de la sociedad hacia su dialecto, lo que es si no una faceta de la estructura social.

Las escuelas transmiten dichos estereotipos a partir de las actitudes de los docentes hacia el habla. Con frecuencia los maestros repudian la lengua materna y vecinal del niño y se trata de negarla, creando en el niño una imagen negativa de sí mismo y de su grupo familiar y vecinal. En el proceso de socialización primaria el niño aprende su lengua desde la propuesta de sus padres y del propio grupo comunitario. Se trata de la norma empleada por sus pares y símbolo de sus valores, deseos, gustos y significados. Esta primera etapa del desarrollo socio-lingüístico del niño es negada, estigmatizada y ofendida en la segunda etapa del desarrollo, la que corresponde al ingreso y permanencia del niño en la escuela. Al ingresar al sistema escolar el niño debe asumir el conflicto: lo propio no es bueno, lo bueno es lo otro, pero lo otro es inaccesible. El maestro sin saberlo, acentúa la opresión, subordinación y dependencia y el sentimiento de inferioridad de los niños, lo que sin dudas, afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje. El maestro, sin desearlo, se erige en un agente de aculturación forzada. Por todo esto, el fracaso escolar se interpreta a partir de la falta de coherencia entre la socialización primaria y la secundaria, llevada a cabo fundamentalmente por la escuela.

Se destacan las reflexiones finales de los autores que concluyen expresando que la ausencia de una educación que atienda a las peculiaridades que se mencionan (la cultura de las localidades serranas incluye aspectos tales como formas particulares de habla, conocimientos empíricos sobre salud y/o enfermedad, creencias, artesanías, vivencias del espacio y del tiempo, normas y significados marcadamente diferentes a los que se experimentan en centros urbanos, estilos educativos locales, relaciones “cara a cara” intensas y frecuentes, formas especiales y particulares de percepciones y organización del mundo y un pasado compartido) ha significado violentar el respeto hacia las comunidades y sus manifestaciones culturales, creencias y comportamientos; estigmatizar sus formas de habla y expresión en general; desvalorizar el trabajo manual; imponer valores y pautas de las élites de la sociedad urbana y sus propios modelos de identificación. Todo lo expuesto ha ido provocando, aporte del fracaso escolar, el vaciamiento de la memoria colectiva y una progresiva erosión de las identidades en los planos individual y comunitario. La realidad autóctona debe ser conocida por el docente. Proceder sin este conocimiento previo significa violencia simbólica, obliga a que el niño adopte los significados del otro, las construcciones de la realidad del docente, y se acompañe de actitudes paternalistas hacia los miembros de la comunidad.

Se dibuja perfil deseable del docente, “como un docente promotor del cambio y la innovación, de un docente rural que reciba formación para una empresa concebida para contribuir a mejorar las condiciones de vida de los pobladores de las regiones más postergadas del país y a satisfacer sus necesidades más apremiantes” (p. 12).

Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, “Educação Rural Integrada. A experiência de pesquisa e planejamento participativo no Ceará”, Editorial Paz e Terra, Brasil, 1983.

Este trabajo registra el desarrollo de una experiencia de educación resultante del un convenio entre el IICA –Instituto Iberoamericano de Cooperación para la Agricultura–, y la Secretaría de educación del Estado de Ceará y parte de un esfuerzo sentido para encontrar alternativa metodológica que permita la participación efectiva de la comunidad en las tomas de decisiones. En el período 1977-78 se realiza un diagnóstico sobre la educación de las zonas rurales de Ceará, que mostró la existencia de graves problemas de orden social, económico, político y cultural acompañan y condicionan la vida del hombre de campo. Algunos de los principales problemas presentados acusan un gran déficit de acceso a la educación; carencias de establecimientos educativos adecuados y en cantidad suficiente para atender a la población que aspira ser educada; la precaria situación de los docentes en cuanto a

formación; la poca diversificación y atomización de los programas de educación no-formal.

El objetivo del convenio fue elaborar un Diagnóstico Participativo para determinar las necesidades educacionales y productivas de las zonas rurales, formular directrices metodológicas para operacionalizar el sistema formal y no-formal de educación rural; elaborar directrices para el entrenamiento de profesores de los mencionados sistemas; elaborar directrices curriculares y organizar un sistema de acreditación de las actividades de los Programas de Educación del estado.

La experiencia se lleva a cabo en 1980-81, está inserta en un contexto de desarrollo rural integrado que se concibe como un proceso socio-económico, político y cultural de las poblaciones rurales con vista a mejorar sus condiciones de vida. Este proceso requiere del apoyo de la educación, por que ella constituye uno de los componentes de ese desarrollo, convirtiéndose la misma en una actividad integrada e integradora de los sujetos. Integrada, en la medida que, concibiendo al hombre como "ser total", abarca todas las actividades con las que este se encuentra comprometido- actividades económicas, políticas y sociales; Integradora, porque procura desarrollar la conciencia crítica de ese hombre frente a sus necesidades e intereses, en una concepción global de la realidad. Esta se apoya en tres directrices fundamentales que caracterizan la acción educativa integrada:

- ❖ la participación de la comunidad;
- ❖ el desarrollo de su conciencia;
- ❖ la vinculación con una actividad económica y social.

Las tres directrices: participación, reflexión y acción, deben entenderse como una modalidad de educación donde ellas se requieren mutuamente.

Objetivos de la experiencia:

- ❖ Desarrollar una metodología de investigación Participativa a través de la realización de un diagnóstico de la realidad por la propia comunidad.
- ❖ Promover la elaboración de un programa educativo con base al diagnóstico realizado.
- ❖ Promover la integración de los diferentes organismos de educación a nivel comunitario, municipal, regional y central para la realización de ese programa.

Metodología:

Investigación participativa: diagnóstico y planeamiento participativo.

Resultados:

Esta experiencia proporcionó a las comunidades una profundización del conocimiento de sus problemáticas. En algunos casos, ellas tuvieron la primera oportunidad de colectivización de sus problemas, con sus interrelaciones, causas y posibles soluciones.

Al distanciarse de su problemática para analizarla, la comunidad adquiere una mayor capacidad crítica, resulta más segura y con más condiciones para actuar e interferir en la realidad diagnosticada.

Ferreyro, Emilia y Rodríguez Beatriz, "Las condiciones de Alfabetización en el medio rural", México, 1994.

El presente trabajo es un proyecto de indagación e intervención realizado en comunidades rurales aisladas de varios estados de la zona central de México.

Se plantea las siguientes preguntas ¿es posible lograr en el medio rural una alfabetización funcional y perdurable? ¿es posible generar una actitud de curiosidad y confianza frente a la letra impresa y frente a la propia producción, cambiar de manera radical la relación con el libro y la lectura, con la escritura y los textos escritos?

Su objetivo principal es desarrollar estrategias para elevar el nivel de alfabetización en una de las condiciones escolares más difíciles del medio rural: pequeñas comunidades aisladas, cuya escuela es atendida por jóvenes (con diez años de escolaridad seis de primaria y cuatro de secundaria) que realizan un servicio social durante un año, los que se denominan Instructores Comunitarios.

Metodología: el presente trabajo es un estudio etnográfico que combina tareas de observación y recolección de datos y tareas de intervención. Lo central de estas tareas es conocer y cambiar la relación de los niños con la lengua escrita (lectura y escritura) se introdujeron la biblioteca, la máquina de escribir y el periódico al interior del aula. A partir de estos elementos se generaron diversas actividades de lectura y escritura con las cuales los niños obtuvieron experiencias nuevas e insólitas en las escuelas rurales: montaron obras de teatro, escribieron en forma individual y grupal, cuentos, noticias, cartas y recados; escribieron adaptaron y editaron libros de cuentos y monografías (con textos a máquina e ilustraciones de ellos mismos). De igual forma leyeron y comentaron textos diversos, muchos se convirtieron en lectores ávidos, leyeron periódicos y de ésta manera le encontraron sentido a la lectura y a la escritura y le perdieron el miedo a la letra impresa.

Las estrategias de intervención estaban dirigidas tanto a los niños como al instructor y a la comunidad en general, para la promoción de la lectura se dotó a la escuela de una biblioteca, los materiales se pusieron a disposición de toda la comunidad, estableciéndose sistemas de préstamos a domicilio, para la promoción de

la escritura se realizaron una serie de actividades de escritura, con los niños, instructores y adultos de la comunidad.

La incorporación de los adultos es un aspecto que nos interesa en particular destacar ya que demuestra los nexos maestro/escuela/comunidad .

Conclusiones generales:

1. Los niños rurales pueden realizar una escolaridad normal, aprendiendo en los mismos tiempos escolares que cualquier otro niño o sea, seis años para cursar el nivel primario.

En el área de la alfabetización es posible lograr un manejo eficiente y funcional de la lengua escrita, con resultados superiores a los de las escuelas rurales tradicionales. La falta de un uso social de la lengua escrita en la comunidad puede ser compensada por un ambiente escolar rico en oportunidades de leer y escribir, con una gran variedad de materiales para leer y utilizar con diversos propósitos y con situaciones didácticas que hacen enfrentar reales desafíos cognitivos y lingüísticos. Al decir “pudo ser compensada” no significa de ninguna manera plantear una “educación compensatoria” para estas comunidades rurales. Se propone para estas escuelas lo que es deseable para cualquier escuela: que existan libros, que se autorice a todos los niños a escribir y a leer desde el inicio, que la lengua escrita sea tratada como un objeto de conocimiento, y que se considere a todos los niños como seres inteligentes capaces de aprender. Por lo tanto lo que estos datos permiten sostener es muy importante: los niños rurales no necesitan una educación especial, sino servicios educativos de buena calidad, la misma que todos los niños necesitan.

2. Las escuelas unitarias son generalmente concebidas como una situación desventajosa para el aprendizaje. En el caso de la alfabetización puede sostenerse exactamente lo contrario: la coexistencia de múltiples lectores y productores de textos en el mismo salón es un incentivo para el aprendizaje de los que recién se inician. Ver a otros escribir y no solo al maestro es enriquecedor para los más pequeños.

La generación de proyectos colectivos como el correo o el periódico comunitario donde todos pueden colaborar generan espacios de intercambio que permiten a los que aún no saben leer y ni escribir comprender las funciones comunicativas de la escritura.

3. El efecto de las intervenciones interactuó con las condiciones generales de las comunidades. Fueron más efectivas donde las condiciones generales eran menos paupérrimas, donde la vida campesina no está asociada a la pobreza extrema. Pero también se logró ampliar el horizonte educativo de todos los participantes: madres, padres, y jóvenes de la comunidad utilizaron la biblioteca, los periódicos y las máquinas de escribir, los

alumnos comenzaron a visualizar un límite educativo que sobrepasa la educación primaria.

Las demás conclusiones generales refieren al tipo de organización (tres niveles) más adecuada para las escuelas unidocentes; en cuanto a las prioridades establecidas para este modo de intervención pedagógica se priorizó la comprensión de las funciones sociales de la lengua escrita, con la convicción que si se genera una actitud de confianza y curiosidad frente a lo escrito, los deseos de seguir aprendiendo pueden ser permanentes.

Finalmente se enfatiza:

- ❖ Se debe elevar el nivel de aspiraciones con respecto a los logros de los niños rurales. Es frecuente bajar los objetivos pedagógicos cuando se actúa con poblaciones aisladas y carentes, lo que conlleva el riesgo de discriminación.
- ❖ Acerca del modo de intervención en el inicio de la alfabetización: se deben brindar oportunidades de interacción con la lectura, con la producción escrita y con el trabajo en pequeños grupos.
- ❖ No hay que postergar el inicio de los aprendizajes, inclusive en el pre-escolar donde se debe empezar con los aprendizajes básicos, es un elemento crucial en el medio rural.
- ❖ Se debe evitar la repitencia que genera la desesperanza educativa.
- ❖ Los niños de comunidades aisladas pueden llegar a ser buenos lectores y productores de mensajes eficientes. No necesitan ser tratados como niños “especiales”. Necesitan una educación de buena calidad, tan buena como la que se desea para todos los niños.

Pizarro, Cynthia: "La reproducción sociocultural de los campesinos de Capayán, Pcia. de Catamarca".

Ilustra específicamente sobre la idiosincrasia de los miembros de la comunidad en la cual voy a sumergirme para poder desarrollar mi estudio ,ya que analiza y describe la capacidad de reproducción sociocultural que desarrollan los Campesinos del Dpto. Capayán. La investigación me ofrece importantes datos referidos a los condicionamientos históricos, políticos, sociales y ecológicos de las comunidades del departamento.

Pizarro, Cynthia: "La narrativa sobre el pasado como forma de marcación comunitaria en un contexto local: Coneta, Catamarca"

Las narrativas sobre el pasado son representaciones. El presente trabajo desarrolla una breve historia de las poblaciones rurales del Dpto, Capayán, rescato la

historia de las poblaciones así como también las actividades productivas; la organización para el trabajo y los efectos sobre estas poblaciones de las políticas desarrollistas de 1960 y 1980.

Desde Chile, Marcela Gajardo, en su obra “Enseñanza Básica en Zonas Rurales”, realiza un análisis de las experiencias innovadoras realizadas en distintos países latinoamericanos.

Pizarro, Cynthia: “Los Discursos sobre la Pobreza y la Exclusión: la construcción de la identidad local en un ámbito rural de la provincia de Catamarca”

En este trabajo se problematiza el concepto de pobreza y se vincula a las representaciones de los agentes locales sobre su (des)articulación al proceso de acumulación capitalista en ámbitos rurales de sociedades heterogéneas. Para ello se analiza los discursos locales sobre la pobreza y la exclusión en una localidad rural campesina catamarqueña.

Este grupo social ha vivido históricamente en los límites de la pobreza, expuesto a los embates de la expansión de la frontera agropecuaria. Aún así, durante un tiempo, logró articularse con el orden social y paliar el proceso de exclusión gracias a ciertas políticas de protección estatales y a redes locales. Actualmente se ha involucrado en una acción colectiva que reivindica la legitimidad de sus derechos sobre la tierra como una identidad colectiva.

En esta oportunidad, se reseñará primero los procesos históricos de pauperización y exclusión y las estrategias locales implementadas. Luego se analizarán los discursos locales sobre estos procesos a través del análisis de entrevistas realizadas entre 1992 y 1996 que no tuvieron por objeto el estudio de articulación de la identidad colectiva sino la manera en que cada sujeto en particular interpretaba su situación de pobreza y de inclusión-exclusión.

Finalmente se hará referencia a la potencialidad de trabajo como un paso previo para el estudio de los procesos identificatorios locales que articulan un marco de identidad de la acción colectiva.

Justificación:

Consideramos que este trabajo tendrá una relevancia científica dada su originalidad en la medida que dicho objeto, tal como se plantea, no ha sido investigado en el contexto de nuestra provincia.

De igual manera, entendemos que esta investigación tendrá también una relevancia social en la medida que sus resultados influyan sobre las políticas y prácticas educativas.

Encuadre Conceptual:

De acuerdo a la naturaleza de la lógica presente en esta investigación se partirá de un marco teórico mínimo y básico que se irá ampliando conforme las demandas de la investigación. En este apartado me proponga también hacer evidentes los supuestos en torno al objeto planteado.

Atendiendo a los conceptos que aparecen en el enunciado del objeto, me referiré en primer término al concepto "Prácticas Socio-comunitarias": me refiero a aquellas practicas que el docente realiza "mas allá del aula", entendiendo por esto al trabajo que dicho docente hace en el contexto socio-histórico-cultural rural, como ser su relación con los distintos miembros de la comunidad y/u otras organizaciones de base, tales como sociedad de fomento, cooperativas, asociaciones, etc.

Los diferentes grados de formalización pedagógica que sostiene Romero Brest, en su ponencia sobre Educación formal, no-formal, informal, nos ayudarán a pararnos en las acciones no formales sin desconocer las acciones formales.

La articulación entre el sistema educativo formal y la educación no formal no es solo un problema educativo, sino que es también un problema de política educativa o, lisa y llanamente político.

Paso a precisar el concepto de práctica docente. Puedo sostener que con él me refiero al trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para él mismo.

En la práctica docente subyacen diferentes aspectos cuya combinación y entrecruzamiento configuran en este actor social que e el maestro, un trabajador con características particulares, como las siguientes:

- a. El maestro despliega su practica en el contexto de la escuela, inserto en una organización jerárquica que trasciende la misma Institución escolar al engarzarse a lo estatal, ubicándolo como subalterno en una estructura en la que jerárquicamente, y desde el estado, se concibe y planifica su práctica, haciendo de la maestra un transmisor de información/conocimientos.
- b. Otro aspecto que nos dice sobre la peculiaridad de la práctica docente esta dado por la "limitada" formación profesional que el maestro tiene tanto en lo teórico como en lo metodológico al que Achilli (¹) caracteriza como formación inconclusa. Con ello Intenta interpretar las carencias con las que el maestro se enfrenta para resolver tanto cuestiones de contenido temático, como las referidas al manejo metodológico, derivadas de una formación que no los especializa en las áreas en las que trabaja.

¹ Achilli, E.: "La práctica docente: Una interpretación desde los saberes del maestro", en Cuadernos de Antropología Social, Nº 2, 1992, Pág. 12.

- c. En cuanto a las condiciones objetivas en que se desenvuelve el trabajo docente, el maestro es un asalariado mal remunerado, y cuando debe vivir exclusivamente de su sueldo, debe duplicar las horas de trabajo y con ello sus obligaciones. Y en lo que respecta a las condiciones en que desarrolla su practica debe ingeniarse para trabajar en espacios físicos sumamente reducidos, con mínima o ninguna comodidad, sin ventilación, con iluminación inadecuada, sin material didáctico.

- d. Entre tos distintos factores que interactúan configurando las características propias del maestro, es importante ver como en su representación, juega la significación que implica su rol, tanto para sí como para la sociedad. Este juego de reconocimiento intersubjetivo, resulta interesante considerar por la incidencia que tiene en la construcción de la identidad como sector social.

Ahora, considerando que el maestra entiende que, si bien en general, su tarea está socialmente desvalorizada no lo es de la misma manera para todos los sectores sociales puesto que entre los sectores obreros, en "Villas miserias" o entre las comunidades aborígenes, su trabajo adquiere relevancia. En tanto entre los sectores medios, el maestro percibe que es cuestionado y exigido intelectualmente, sintiéndose censurado y vigilado por los padres en cuanto a la cantidad, calidad y la forma de transmitir el conocimiento. En esta contradictoria construcción de su identidad, la maestra es tensionada entre la eficiencia y el afecto, y entre la desvalorización de su propio saber y la sobre valoración de su función,

"Entonces las prácticas de la enseñanza son plurales por su diversidad, pero toman forma de propuesta singular por tener la fuerte impronta individual de quién las transmite. Es decir, que se forman a raíz de las decisiones tomadas por el propio docente" ⁽²⁾.

En consonancia con esta posición Freire sostiene: "que los maestros de estos tipos de escuelas ejercen un difícil papel al presuponerse que son agentes de cambios, sujetos y piezas básicas en la ejecución de prácticas educativas y sociales que deben tener por objeto superar las contradictorias condiciones de vida comunitaria mediante la formación de personas del entorno" ⁽³⁾.

Por su parte, el rol protagónico del maestro en estas condiciones requiere de una especial atención en lo que se refiere a la formación inicial y a la capacitación en servicio.

² Seminario Taller "Análisis y Reflexión sobre las Prácticas Docentes", por Allemand, Monferrán y Tejeda.

³ Kaplan, C. y otros: "Escuelas de Docente Único: El alcance de lo "insignificante" en Propuesta Educativa, N° 20, 1999. Pág. 78.

Hurtado hace referencia a la necesidad de una formación que sustente la práctica de los docentes. Una formación que usualmente queda librada a su propia práctica cotidiana, la que no por fundamental se considera suficiente.

Las voces de la empiria se escuchan en el sentido descripto: (...a mi nadie me enseñó a trabajar en multigrado...; ...yo no estaba preparada para trabajar en multigrado. Me enseñó a trabajar la directora que ya tenía muchos años en la escuela...) (4).

“Existen ciertos referentes empíricos, a nivel del sujeto, en este caso el docente, que dan cuenta cómo éste dispone de teorías, pensamientos sobre lo que hace, sobre lo que se puede y sobre lo que hay que hacer; tiene creencia sobre su práctica, elabora explicaciones sobre lo que ha hecho, lo que sigue haciendo y sobre los planes alternativos que hay que desarrollar” (5).

En este sentido podemos consignar las siguientes expresiones “(...yo tengo mi método. Es decir, tengo mi forma y me da resultado), (dar un tema en común, lo explico y después diversifico las actividades según el año)” (6).

En este trabajo nos situaremos en la perspectiva de la Didáctica Crítica que surge de la escuela de Francfort. Con Adorno, Horkheimer, Marcuse, y otros, quienes recuperan la dimensión del sujeto y de la subjetividad, cuestionando la certeza metódica y poniendo énfasis en la necesidad del estudio de los mundos particulares. En el contexto de la pedagogía y de la didáctica se desprenden algunas consecuencias como: la necesidad de comprensión de diversidades culturales, los mundos particulares, las tramas de significados,.... nunca neutrales... responden a opciones ideológicas y lógicas de poder.

Este posicionamiento termina por configurar el supuesto de que toda práctica de cuenta de diferentes planteamientos ideológicos que necesariamente la determinan o configuran.

En este sentido he detectado observables como las manifestaciones de los docentes, que me llevan a inferir que sus actos estarían guiados por una determinada teoría de la pobreza, como cuando una de las maestras de entrevistadas dice: "Los padres pierden el trabajo por bebedores o por peleas; hay muchos niños que viven sucios, ya de por si son así"...

Entiendo por pobreza a la caracterización brindada por C. Pizarro en su trabajo "Los discursos sobre la pobreza y la exclusión" donde dice que "Un común denominador de las representaciones sobre la pobreza en la actualidad es considerarla como un estado de carencia, de privación de medios para satisfacer ciertas necesidades básicas definidas en relación con el ideal de los derechos del hombre propio de la modernidad". A propósito de esta definición, Pizarro remarca que

4 Entrevista realizada a un maestro.

5 Gimeno Sacristán, José: Poderes inestables en Educación. Edic. Morata, Madrid, 1998. Pág. 121.

6 Segunda entrevista a una maestra de la escuela.

la valoración de la pobreza responde a condicionamientos socio-históricos, hecho con el cual también coincide.

En este sentido pienso que las teorías implícitas del docente podrían enmarcarse en una u otra de las teorías de la pobreza, las que paso a caracterizar. La pobreza ha tenido a lo largo de la historia diferentes significados. Desde teorías que postulan que la pobreza es un hecho inevitable, relacionado al concepto de "cultura de pobreza" de Oscar Lewis quien la define como un modelo de vida, un sistema de valores que se transmite de generación en generación y que se caracteriza por la desorganización familiar, por la no-inserción en la estructura socioeconómica de la sociedad global, la falta de participación, el desempleo crónico. Esta posición es considerada como "escencialista" ya que la pobreza es vista como entidad ontológica desvinculada de factores estructurales como la organización social y el sistema económico.

Otra teoría desarrollada en torno a la pobreza es la de marginalidad, este concepto aparece vinculado a la teoría desarrollista y se entiende como integración no alcanzada del sector rural de un país al sector moderno del mismo. El espectro social es dicotómico; se presentan grupos urbanos modernos altamente tecnificados, mientras que el grupo rural, tradicional es atrasado, subdesarrollado. La situación de atraso, ruralismo, pobreza son resultados de resistencia y obstáculos al desarrollo. Se requiere del esfuerzo y mérito personal para modificar la propia situación social.

La crítica a este enfoque es que no tiene en cuenta la relación de dominación centro-periferia y toma como modelo a imitar las sociedades capitalistas de occidente.

Los enfoques consignados anteriormente se ubican dentro de la teoría funcionalista.

Desde la teoría social crítica "no existe la pobreza como esencia, sino que consiste en una propiedad relacional de un grupo de individuos en relación con otro grupo de individuos en una estructura" (Temti y Fanfani "El estado benefactor", Editorial Miño y Dávila, p. 96).

Desde el materialismo histórico surge el enfoque de la dependencia que sostiene que la pobreza en los países del tercer mundo es un elemento estructural del capitalismo; no es un fenómeno transitorio ya que los pobres constituyen una parte esencial para el funcionamiento del sistema capitalista.

El subdesarrollo es consecuencia de la dominación ejercida por los países centrales sobre los países periféricos. El cambio de esta situación requiere de la ruptura de las relaciones económicas y políticas entre centro y periferia. (Seminario "Problemas y Métodos en Educación de adultos", trabajo: "Una mirada crítica al programa SEAS en el contexto de las políticas asistencialistas" por M. Allemand, M. Tejada y E. Del Pino).

En este momento es necesario definir el concepto de “Comunidad” ⁽⁷⁾, el cual alude a un grupo social con intereses comunes, ligados entre sí por una historia, y un proyecto común y situado en un espacio geográfico determinado, por lo que se deduce que habitar en un determinado espacio geográfico no constituye criterio suficiente para determinar la pertenencia a la comunidad.

Por su parte, ciertos referentes teóricos como Graciela Frigerio sostienen cómo las condiciones socio-geográficas, la historia escolar del alumno y de su familia actúan en la configuración de las prácticas institucionales. En este sentido tenemos ciertos referentes empíricos: (el camino de acceso es de ripio y lo atraviesa un río...), (...cuando la familia deja de trabajar, se traslada toda la familia. Los niños trabajan haciendo changuitas...).

Hurtado sostiene que no existe una zona rural homogénea sino diversas realidades rurales que deben ser contempladas.

Frente a un amplio espectro de comunidades rurales, la educación no puede responder con un modelo único sino con modelos dinámicos y flexibles adecuados a la realidad en la que se insertarán con sus servicios.

Compartiendo la posición de Hurtado es necesario considerar ciertos aspectos de la comunidad rural: al margen de la cantidad de pobladores que poseen, es preciso considerar las particularidades que presentan, la estructura social, las orientaciones en materias productivas, los rasgos culturales propios y es la armonización de estas dimensiones lo que nos permitirá establecer diferencias precisas y significativas entre las comunidades rurales.

Ampliando la posición de Hurtado, Emilia Ferreiro y Beatriz Rodríguez sostienen que: las estadísticas coinciden en indicar que la población rural tiene índices de analfabetismo superiores a los de la población urbana, y menor nivel educativo en general.

Son pocas las comunidades rurales que cuentan con servicios de nivel inicial y regularmente no tienen escuelas secundarias. A esto debe sumarse la poca sollicitación para leer y escribir en un trabajo rural generalmente poco o nada tecnificado.

El acceso a los establecimientos educativos y a la comunidad en general es difícil por la ausencia de servicios de transportes regulares. Los caminos son estrechos e irregulares.

No cuentan con servicio de teléfono, correo o telégrafo. Muchas veces no cuentan con energía eléctrica o es muy reciente.

Las condiciones de salud en general no son muy buenas. No existen servicios institucionales de salud dentro de las comunidades.

Las condiciones alimentarias, no son del todo malas, pero tampoco son muy buenas. El consumo de carne es escaso.

⁷ Educação Rural Integrada, A experiência de pesquisa e planejamento participativo no Ceará, Pág. 22.

Habiendo considerado algunas características de los contextos rurales pasaré a describir las escuelas que se insertan en estos contextos, la “Escuela Rural”. En las revisiones bibliográficas se define la escuela rural desde sus aspectos negativos, el bajo rendimiento escolar, la inadecuación de programas a las situaciones locales, las contradicciones que enmarcan la labor docente, las dificultades para garantizar la oferta educativa que provoca la contratación de personal sin título habilitante, desgranamiento, repitencia y deserción escolar.

Las características de las escuelas rurales que figuran a continuación fueron extraídas del documento “En defensa de la Escuela Rural” , España.

La palabra unitaria alude a la unidad docente, y también a la pretendida unidad educativa, por concentrarse en una misma persona los esfuerzos educativos para formar a una misma población escolar en crecimiento. La escuela unitaria se da, donde por falta de matrícula, no resulta económica la implantación de una escuela múltiple o de varios maestros. De suerte que la escuela unitaria siempre ha nacido como una limitación económica, y no como una necesidad pedagógica. Sin embargo no se puede considerar que la escuela unitaria sea una escuela imperfecta. Su eficacia se demuestra por sus resultados durante siglos, cuando la única organización, o al menos la más frecuente, era la de este sistema. En estos centros puede hacerse un buen trabajo, como lo demuestran tantos maestros y maestras que han actuado de una manera semejante; Aunque la escuela unitaria no puede confundirse con la escuela rural, se da donde existe una población diseminada, encontramos muchas escuelas rurales con características de escuela unitaria

El profesorado en el medio rural ha ido cambiando progresivamente como la escuela a la que atienden pero todavía presenta dificultades, a saber: Un alumnado muy diverso, con un amplio abanico de edades, y adscrito a varios ciclos o cursos, a veces con poca seguridad respecto de la propia formación v experiencia ante una situación escolar compleja; falta de profesores y personal especialista que les obliga a llevar a cabo funciones y tareas ajenas a las propias, restando tiempo a su práctica educativa; falta de material e instalaciones; falta de interés de padres y alumnos; inadaptación al medio; insuficiente formación y actualización de cara al desempeño de su labor ante los cambios que se han producido y se están produciendo actualmente.

Esta situación impone la necesidad de replantear el accionar de la escuela rural, buscando nuevos caminos que den respuestas a las necesidades de los integrantes de la comunidad, mejorando los aspectos sociales, económicos y culturales.

Dimensión de la Estrategia General:

*Para el que mira sin ver,
la tierra es tierra nomás.
Atahualpa Yupanqui*

Dado que el problema tal como ha sido formulado me orienta hacia una resolución cualitativa. Según señala Ma. Antonia Gallart (1, p.115), el presente diseño de investigación no es un camino rígido pautado a priori, sino un camino provisorio que será reelaborado a lo largo de la investigación. Esto se debe fundamentalmente a que el carácter cualitativo de esta supone un ir y venir entre los datos y la teoría y de esta a aquellos por lo que se pueden modificar tanto aspectos conceptuales, como los sujetos de la investigación.

Se eligió un enfoque etnográfico, que como forma de conocimiento se enmarca dentro de la tradición interpretativa de la investigación social.

Este tipo de enfoque, a los fines de nuestro trabajo, permitirá estudiar los procesos y fenómenos culturales que ocurren al interior de la escuela seleccionada y que se relacionan con las prácticas cotidianas de los actores.

Considerando que este es un estudio de casos, los casos seleccionados son las escuelas de El Bañado de EGB, de Tercera categoría, del Departamento Capayán, y la escuela de Huaycama de EGB, de Tercera categoría, Departamento Valle Viejo Catamarca.

El criterio de selección para la Unidad de análisis (todos los docentes de las escuelas citadas), será el de Selección Exhaustiva, donde cada caso o elemento de una población es relevante. Se cubre la totalidad de la población.

Se considera que en este universo de análisis se tiene otra unidad diferencial de estudio: la comunidad. Se seleccionarán informantes utilizando como recurso la técnica "bola de nieve", que consiste en conocer algunos informantes y lograr que ellos presenten a otros.

Los informantes iniciales serán seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios:

- ❖ Personas que tengan un compromiso activo con su comunidad.
- ❖ Que participen en alguna asociación de la misma.
- ❖ Status o posición dentro de la asociación.
- ❖ Como requerimiento se tendrá en cuenta que el informante posea una "enculturación completa", es decir que conozca tan bien su cultura (subcultura) que ya no piense acerca de ella.

Se tratará de describir con minuciosidad la comunidad en su accionar, sus códigos culturales y referenciales, para poder comprender los significados de las interacciones docentes-comunidad.

Técnicas de recolección y análisis de Datos:

Estrategias de recogida de datos:

- ❖ Observación participante: Describirá mediante el discurso del investigador, el discurso de los actores (docentes, alumnos, familias de la comunidad, informantes calificados) a fin de comprender sus actuaciones e interpretar el sentido que le otorgan a sus acciones.
- ❖ Entrevistas semiestructuradas y en profundidad: Éstas poseerán ciertos temas preestablecidos pero dejarán la suficiente libertad al entrevistado para que se exprese sobre aquello que se considere importante y al entrevistador para ir reconduciendo la entrevista en función de los objetivos de la investigación. Este tipo de entrevistas proporcionarán un cuadro amplio de escenarios, situaciones o personas.
- ❖ Historias de vida o autobiografía sociológica: Se buscará aprehender la experiencia de vida de docentes y personas de la comunidad, obtener información sobre sus conocimientos prácticos, sus códigos culturales y referenciales e inferir el sentido profundo que las personas y grupos le atribuyan a sus acciones.

Desde los postulados de la lógica cuanti, se pretende conseguir datos que sean testimonio puro de lo real, desechando los componentes subjetivos que se cuelan en el proceso de recolección. Desde la Lógica Cualitativa el dato no es lo real mismo, ya que siendo un material simbólico, este es siempre una determinada estructuración de lo real; la transposición de lo real a lo simbólico conlleva procesos de reducción, síntesis y atribución de sentido.

Lo real, en tanto dato, es un real construido. En cuanto al análisis de los datos, el objetivo del análisis cualitativo es obtener una comprensión holística, integral y compleja de las situaciones sociales.

El trabajo del investigador cualitativo se define por su carácter de interacción social. Como producto de esas interacciones y mediante la aplicación sistemática de las técnicas de recolección de datos, se obtiene el material empírico generado en las mismas situaciones sociales. Este material que se encuentra en forma de textos discursivos, es analizado para poder encontrar tramas de sentido. Desde esta perspectiva, el sentido del análisis de datos es reducir, categorizar, sintetizar y comparar la información. La base del proceso de reducción de datos es la codificación. Es decir se le asigna un código a una unidad de sentido, frase o párrafo, relevante para nuestra investigación. Estos códigos permiten clasificar el tipo de información que contiene el texto según diferentes intenciones analíticas. El modelo procedimental sugerido por Glaser y Straus para generar teoría a partir de los datos

supone avanzar en la producción de explicaciones mediante la elaboración de tipologías, es decir se identifican tipologías de respuestas, de situaciones o de prácticas. Como resultado de este proceso se obtiene una teoría sustantiva provisoria del fenómeno. Supone superar la mera descripción de la situación observada, y es necesario que se integre el modelo teórico elaborado en un marco más amplio, que supone un esfuerzo por insertar aspectos particulares en categorías más amplias y abarcativas, establecer las propiedades que caracterizan al fenómeno, los factores que lo condicionan, y de qué modo las interacciones sociales, las prácticas y los lenguajes de los sujetos contribuyen a, conservarlo, modificarlo o darle nuevos significados. El trabajo con los datos es exhaustivo y se combina en diferentes niveles y con diferentes tipos de datos. El análisis se extiende hasta que los nuevos datos no aportan o generan nuevos desarrollos. La manipulación de los datos durante el análisis es ecléctica y dialéctica. No existe un solo camino para acceder al análisis e interpretación de la información.” La única garantía del investigador es su “sensibilidad teórica”, es decir su capacidad para descubrir relaciones, contradicciones, complejidades, allí donde otros apenas ven información”. (p. 259, Yuni, Urbano)

Bibliografía:

- ACHILLI, E., 1988. "Práctica Docente: una interpretación desde los saberes del maestro", Cuadernos de Antropología Social, N° 2, Buenos Aires.
- BORSOTTI, 1985. C., "Sociedad Rural, educación y escuela en América Latina"; KAPELUSZ/UNESCO-CEPAL-PNUD, Buenos Aires.
- COOK Y REICHARDT, 1986. "Métodos cualitativos y cuantitativos en Educación", Morata, Madrid.
- DOS SANTOS FHILO, J.C., 1997. "Investigación educativa. Cantidad. Calidad. Un debate paradigmático", Magisterio, Colombia.
- EZPELETA, J. Y WEISS, E., 1996. "Las Escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras", Rev. Mexicana de Investigación educativa, Vol I, N°1, Ene/Jun.
- -----, 1996. "Escuela, Comunidad y Participación"- Participación social ¿en qué escuela?- Una reflexión a partir del PARE y los sectores de extrema pobreza, Propuesta educativa, N° 14, Novedades Educativas, Año 7, N° 14, Argentina.
- FAINHOLK, B., 1984. "La Educación rural argentina", Librería del Colegio.
- FERREIRO, E., RODRIGUEZ, B. Y COLABORADORES, "Las Condiciones de alfabetización en el medio Rural, México.
- FLACSO: Revista Propuesta Educativa. Año 10. N° 20. Ediciones Novedades Educativas. Junio de 1999.
- FOLLARI, R., HERNÁNDEZ, J. y SÁNCHEZ PERALTA, 1984 "Trabajo en Comunidad: análisis y perspectivas", ED. HUMANITAS, Buenos Aires.
- FORNI, F GALLART, M. A. y VASILACHIS DE GIALDINO, 1992 "Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación. Centro Editor de America Latina. Buenos Aires.
- FORNI, F.; NEIMAN, G.; ROLDÁN, J.; SABATINO, J. P., 1998 "Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural", CICCUS, Buenos Aires.
- FREIRE, PAULO 1997. "Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural", Siglo Veintiuno México.
- GADOTTI, M. y TORRES, C. A. (Compiladoras) 1993. "Educación popular - Crisis y perspectivas". Miño y Dávila.
- GIMENO SACRISTÁN, J., 1998. "Poderes Inestables en Educación", Ediciones Morata, Madrid.
- GLASSER B. G. y STRAUSS, A. L. 1967, "The discovery of grounded theory". Aldine Publishing Co. New York. EL Descubrimiento de la teoría de base-Traducción de Dra. Sirvent.
- GOETZ y LACOMPTE M. D. 1986. "Etnografía y diseño cualitativo e investigación educativa". Morata, Madrid.

- GRAFFITHS, V. L. 1997 “Problemas de la educación rural”, Paidós, Buenos Aires.
- GRAJARDO, M. 1988. “Enseñanza Básica en las zonas rurales - Experiencias innovadoras” UNESCO/ OREALC, Chile.
- LENTINI A. y ZELLER N., 1988. “La Escuela Primaria y la Atención Educativa en Sectores Marginales en Capital Federal”, en Cuadernos de Antropología Social N° 2, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp 59-62.
- MANZANAL, M. 1993 “Estrategias de supervivencia de los pobres rurales” Centro Ed de América Latina.
- PIZARRO, C.1996. “Las narrativas sobre el pasado como formas de marcación comunitaria. En un contexto de ruralidad: Coneta, catamarca”, Población y Sociedad, Revista regional de estudios sociales; Dic.1996, N°4.
- SECRETARIA DE EDUCACAO DO ESTADO DO CEARÁ. Instituto Interamericano de Cooperacao para a Agricultura, 1983.“Educação Rural Integrada. A experiencia de pesquisa e planejamento participativo no Ceará”, Editorial Paz e Terra, Brasil.
- SIRVENT, M. T. 1994. “Educación de Adultos: Investigación y Participación”, libros del Quirquincho, Buenos Aires.
- -----1999 “Cultura Popular y Participación Social. Una Investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires), Miño y Dávila Editores, Madrid.
- WERTHEIN, J. e BORDENAVE, J., 1981 “Educação Rural no Terceiro Mundo: Experiências e Novas Alternativas”, Edit. Paz e Terra, Brasil.
- YUNI, J. y URBANO C., 1999. “Investigación Etnográfica e Investigación. Acción. Mapas y Herramientas para conocer la escuela”, Editorial Brujas, Córdoba, Argentina.