



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política

Promoción: 2022-2024

**El apoyo técnico del Director Coordinador de Escuelas Rurales en la educación pública
uruguaya: percepciones y opiniones de docentes y tomadores de decisión, 2024**

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Patricia del Carmen Ortega Izaurralde

Directora de Tesis

Mag. Patricia Píriz Bonilla

Montevideo, abril 2025

Agradecimientos

A través de estas breves líneas, deseo hacer llegar mi agradecimiento a:

- las y los docentes que me acompañaron en esta investigación desde diferentes lugares (informantes calificadas/os, docentes que participaron en la validación de los instrumentos utilizados, colegas de otros tiempos y espacios compartidos)
- la docente Patricia Píriz, quien, como mi Directora de Tesis, orientó, guío, sugirió pero que más allá de lo técnico de su labor, destaco su sensible acompañamiento, disposición y fraterna afectuosidad. Sin ti ¡no lo habría logrado!
- a Silvia, una colega docente que siempre me ha acompañado en esta formación y en la vida post profesional desde una cálida cercanía afectiva y de respeto mutuo.
- mis afectos, todos, empezando por los más cercanos, mi familia, sabedores de los tiempos, espacios, momentos repartidos entre el estar y la esporádica presencia compartida por las incertidumbres, dudas, retrocesos y avances.
- a todas y todos **¡gracias!** Nada de esto sería realidad si cada uno y cada una de ustedes no hubiera estado ahí, alentándome y sosteniéndome.

Patricia

Índice de contenido

Índice de tablas	iv
Índice de gráficos	iv
Glosario de abreviaturas	v
Resumen	vi
Abstract	vii
Introducción	8
Indagaciones preliminares	10
Los apoyos técnicos para las escuelas rurales uruguayas en el marco de las políticas educativas en el siglo XXI.	12
I. Período 2016-2020.	13
II Período 2020-2024.	13
Dimensiones constitutivas del apoyo técnico DICER en el marco de las políticas educativas en la actualidad.	17
Problema de investigación	18
Objetivo General	19
Objetivos específicos	19
Preguntas de investigación	20
Justificación	20
Factibilidad	21
Capítulo I. Marco teórico	22
II.1. Educación en lo rural	22
II.2. Escuela Rural	24
II.3. Modelo de escuela primaria rural uruguaya	25
II.3.1. La educación rural en Uruguay: antecedentes históricos claves.	28
II.3.2. Rol docente en las escuelas rurales uruguayas en la actualidad.	31
II.3.3. Dimensiones de la gestión institucional desde el rol de DICER.	33
II.3.4. Habilidades personales y profesionales que requiere el rol de DICER.	36
Capítulo II. Marco metodológico	38
III.1. Paradigma de investigación	38
III.2. Enfoque de investigación	39
III. 3. Diseño metodológico	39
III.3.1. Proceso de construcción de la información.	40
III.3.1.1. Fase preparatoria.	40
III. 3.1.2. Trabajo de campo.	42
III.3.1.2.1 Cuaderno de campo.	43
III. 3.1.3. Fase de análisis.	44
III.3.1.4. Fase informativa.	44
III.3.2. Instrumentos de investigación.	45
III.3.2.1. Cuestionario.	45
III.3.2.2 Entrevista semi-estructurada.	46
Capítulo III. Análisis	49
III.1. Percepción general acerca del apoyo técnico DICER	49
III.2. Comunicación y relación con el/la DICER	56
III.3. Calidad del apoyo técnico ofrecido por el DICER	59
Capítulo IV. Conclusiones y recomendaciones	66
Bibliografía	72
Anexos	78

Anexo I - Autorización de ANEP	78
Anexo II - Consentimiento informado	81
Anexo III - Cuestionario	83
Anexo IV - Pautas de entrevista	87

Índice de tablas

Tabla 1: Operacionalización de las categorías de análisis de la investigación	41
Tabla 2: Antecedentes laborales en el último trienio de maestras/os rurales seleccionadas/os como informantes calificados.	42

Índice de gráficos

Gráfico 1: Organigrama División Educación de la DGEIP	10
Gráfico 2: Organigrama de ANEP (2021)	14
Gráfico 3: Nueva estructura de educación inicial y primaria desde el año 2022.	15

Glosario de abreviaturas

ANEP. Administración Nacional de Educación Pública

A.PR.EN.D.E.R. Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas

CAF. Centro Agustín Ferreiro

CAPDER. Maestro del Centro de Apoyo Didáctico para Escuelas Rurales

CECRU. Centro Escolar de Capacitación Rural

CEIP. Consejo de Educación Inicial y Primaria

CEIMER. Centro Ecológico Integrado al Medio Rural

CER. Centro Educativo Rural

DER. Departamento de Educación Rural

DGEIP. Dirección General de Educación Inicial y Primaria

DICER. Director Coordinador de Escuelas Rurales

IFD. Instituto de Formación Docente

INE. Instituto Nacional de Estadística

INEEd. Instituto Nacional de Evaluación Educativa

LUC. Ley de Urgente Consideración

MEC. Ministerio de Educación y Cultura

MD. Maestro Director

MIZ. Maestro Inspector de Zona

MID. Maestro Inspector Departamental

Resumen

El Director Coordinador de Escuelas Rurales (DICER) es un apoyo técnico del sistema educativo uruguayo al servicio de las escuelas primarias rurales. Fue creado en el 2022. Sustituyó al Maestro del Centro de Apoyo Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER), figura que existía desde el año 2000. Tiene la tarea de acompañar y apoyar a la escuela rural en todas las dimensiones de la gestión institucional. En el 2024 se constató un problema de desigualdad en cuanto a su disponibilidad en todo el país. De las 1014 escuelas rurales uruguayas, el 11% se encontraba sin DICER. A estas escuelas concurrían el 7,6% de las/os estudiantes de educación primaria e inicial del medio rural. Se diseñó una investigación cualitativa de carácter exploratorio descriptivo con el objetivo de analizar las percepciones y opiniones de docentes y tomadores de decisión acerca del apoyo técnico DICER en la educación primaria rural uruguayana en el 2024. Se recabó la información a partir de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas aplicadas a cuatro docentes de escuelas rurales primaria de tres Inspecciones departamentales del país, dos docentes que se desempeñan como DICER, dos docentes de nivel técnico y dos docentes de nivel político. Los resultados del estudio confirmaron la importancia y el alto valor del apoyo técnico DICER para las escuelas rurales. Su ausencia provocó inequidades en el sistema, afectando la gestión institucional en todas sus dimensiones. La presencia, la horizontalidad en las relaciones, la construcción de vínculos de confianza, la implicancia, la buena comunicación, la contextualización, la continuidad, la sistematización y la planificación articulada de los recursos que se ofrecen a la escuela rural emergieron como elementos fundamentales que abonan la calidad del apoyo técnico DICER.

Palabras claves: percepciones y opiniones docentes, educación primaria rural, apoyos técnicos

Abstract

The Coordinating Director of Rural Schools (DICER) is a technical support of the Uruguayan education system at the service of rural primary schools. It was created in 2022. Here replaced the Teacher of the Didactic Support Center for Rural Schools (CAPDER), a figure that had existed since 2000. It has the task of accompanying and supporting rural schools in all dimensions of institutional management. In 2024, a problem of inequality was found in terms of its availability throughout the country. Of the 1014 rural schools in Uruguay, 11% were without DICER. These schools were attended by 7.6% of primary and initial education students in rural areas. A qualitative research of an exploratory descriptive nature was designed with the aim of analyzing the perceptions and opinions of teachers and decision-makers about DICER technical support in Uruguayan rural primary education in 2024. The information was collected from questionnaires and semi-structured interviews applied to four teachers from rural primary schools in three departmental inspectorates of the country, two teachers who work as DICER, two teachers at the technical level and two teachers at the political level. The results of the study confirmed the importance and high value of DICER technical support for rural schools. Its absence caused inequities in the system, affecting institutional management in all its dimensions. The presence, horizontality in relationships, the construction of bonds of trust, involvement, good communication, contextualization, continuity, systematization and articulated planning of the resources offered to rural schools emerged as fundamental elements that contribute to the quality of DICER technical support.

Keywords: teacher perceptions and opinions, rural primary education, technical supports

Introducción

La educación pública primaria uruguaya en el área rural abarca todos los departamentos del país, con excepción de Montevideo, capital de Uruguay. Comprende a nivel nacional, según datos al año 2022 emitidos por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP)¹, 1035 escuelas rurales con una población de 16645 alumnas/os inscriptas/os.

Por otra parte, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)² en el “Informe sobre el estado de situación de la educación en Uruguay 2019-2020” (2022) establece que, en referencia a la educación primaria en general, existe segregación entre escuelas de acuerdo a la condición socioeconómica y cultural de las familias, así como también segregación territorial.

Otro aspecto importante a destacar en la educación primaria rural uruguaya es el impacto negativo del descenso poblacional contextual, lo que determina descensos en la cantidad de alumnas/os inscriptas/os (matrícula), y cierre de escuelas. La información recabada por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)³ y el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)⁴ en el país, dan cuenta de este descenso de matrícula y/o cierre de escuelas.

Como se dijo anteriormente, en el año 2022 en Uruguay, se registran 1035 escuelas rurales primarias, mientras que en el documento el “Análisis del tamaño de las escuelas

¹ Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) es un órgano dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en Uruguay que tiene como principal función garantizar la educación inicial y primaria a nivel nacional. Surge en el año 2021 sustituyendo al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) <https://www.dgeip.edu.uy/ceip/350-perfil-institucional>

² Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) es un organismo dependiente del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y tiene como objetivo evaluar la calidad de la educación a nivel nacional. <https://www.ineed.edu.uy/institucional/mision/>

³ Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N° 15.739 del 28 de marzo de 1985, es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del Sistema Educativo Público en sus niveles de educación Inicial, Primaria, Media, Técnico-tecnológica (Media y Terciaria) y Formación en Educación en todo el territorio uruguayo. <https://www.anep.edu.uy/acerca-anep>

⁴ Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) tiene a su cargo la educación inicial y la educación primaria. En el 2021 se cambia su denominación a DGEIP. <https://www.dgeip.edu.uy/ceip/350-perfil-institucional/>

rurales” (ANEP, 2018), se plantea que existen 1067 escuelas rurales. Estos datos constatan la existencia de 32 escuelas rurales menos, en un período de 4 años.

En el documento “10 claves educativas en el siglo XXI” (CEIP, 2019), se registra gráficamente, desde el año 2013 al 2018, un descenso en la matrícula escolar sumado a un descenso en la cantidad de escuelas rurales. Se considera que dichos descensos son resultado de la movilidad de la población. Se asienta, además, la tendencia mayoritaria a la existencia de centros educativos rurales con una matrícula menor a 10 estudiantes.

La educación rural uruguaya es representativa de una pedagogía históricamente influyente⁵, particularmente en las décadas del 40 al 60, constituida por prácticas, concepciones, programas y políticas educativas que sostenían que la educación en el medio rural debía adquirir una orientación específica diferenciada de la educación que se ofrecía en las ciudades.

En la actualidad, la DGEIP posee una infraestructura compleja, un modelo en red jerárquica y vertical que atiende a la educación inicial y primaria en el país. Dentro de su organigrama se incluye el Departamento de Educación Rural (DER) quien articula los apoyos técnicos en la educación rural en todos los departamentos del país, a través de las divisiones de DGEIP denominadas inspecciones departamentales, y desde éstas, a las escuelas rurales.

La DGEIP está integrada por diversas Divisiones y Departamentos que constituyen la organización sistémica que gestiona a la educación inicial y primaria a nivel nacional. La División Educación incluye a la Inspección Técnica, máximo órgano técnico que tiene como cometido principal definir y coordinar los lineamientos generales de acción para la educación inicial y primaria a nivel nacional, en todas las áreas e inspecciones. La Inspección Técnica articula, en lo que refiere a la educación primaria rural, con el DER y las Inspecciones Departamentales.

El DER gestiona y distribuye los apoyos técnicos a todas las Inspecciones departamentales a excepción de Montevideo, que como ya se dijo, no tiene educación rural. Esta integrado por Directores Coordinadores de Escuelas Rurales (DICER), el Centro Nacional de Formación de Maestros Rurales Agustín Ferreiro (CAF), ubicado en Pando, en el

⁵ Nutren esta historicidad documentos como “Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas” (Angione *et.al*, 1987), donde se relata los diferentes procesos formativos históricos para las/os docentes de enseñanza rural; “La pedagogía rural hoy: una actualización necesaria” (Santos, 2012); “La educación rural como objeto de estudio. Investigación académica, formación y prácticas” (Santos, 2013).

departamento de Canelones; y Centros de Pasantías Rurales, Centro Educativo Rural (CER), en el departamento de Canelones; Centro Escolar de Capacitación Rural del Uruguay (CECRU), en el departamento de Maldonado; Centro Ecológico Integrado al Medio Rural (CEIMER), en el departamento de Rocha; y Centro de Pasantías de Roldán, en el departamento de Lavalleja.

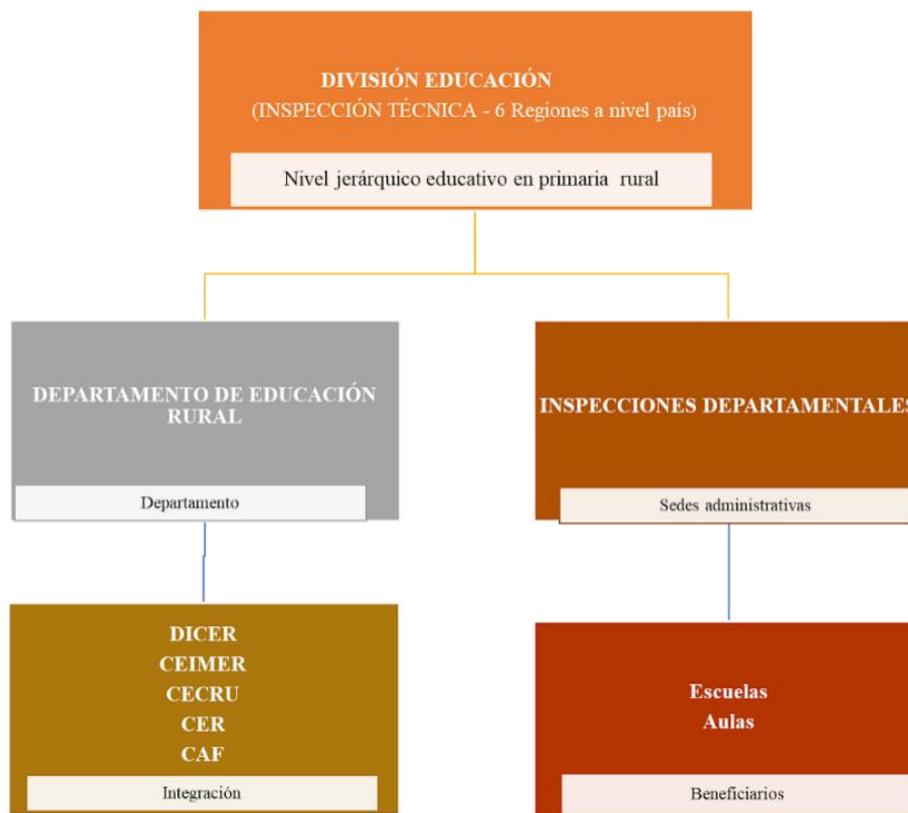


Gráfico 1: Organigrama división educación de la DGEIP
Fuente: Elaboración propia (2024)

Cada DICER depende administrativamente de la Inspección Departamental a la que pertenece, pero tiene dependencia jerárquica al DER.

La DGEIP dota de competencias al DER y a las Inspecciones departamentales para la concreción de líneas de orientación educativa y apoyo a las escuelas primarias rurales a través de los Centros de Pasantías, los DICER y los propios recursos humanos y materiales de cada Inspección departamental.

Indagaciones preliminares

La educación en contexto de ruralidad en nuestro país, ha sido y sigue siendo, objeto

de análisis e investigaciones por diferentes motivos. En algunos casos, por su matriz curricular y la especificidad de multigrado (Santos, 2018), en otros, por su valor social, manifiestos en los vínculos entre la comunidad y el centro educativo (Moas, 2004).

En cuanto a las/os docentes que trabajan en escuelas rurales en Uruguay, Andrioli (2018) expresa las difíciles condiciones de aislamiento y escasa comunicación que impiden un acompañamiento más cercano a las/os docentes, quienes en general, transitan su primera experiencia laboral en escuelas unidocentes, centros educativos con un/a sola/o docente a cargo de todas/os las/os niñas/os inscriptas/os.

Si bien la autora reconoce la buena formación con la que las/os docentes egresan de los Institutos de Formación Docente (IFD), señala que es insuficiente en relación a las dimensiones de la gestión institucional educativa (pedagógica didáctica; administrativa institucional; socio comunitaria) para el medio rural.

Andrioli (2018) propone una readecuación del marco curricular prescriptivo que fortalezca el ingreso formal de las/os noveles docentes a los centros de educación rural para abordar una gestión eficaz.

Desde otras líneas de investigación, Terigi (2008) afirma que “las trayectorias personales y profesionales de las maestras inciden de maneras específicas en sus posicionamientos con respecto a la enseñanza y a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas” (p. 208).

La insuficiente formación académica inicial, las trayectorias personales-profesionales urbanizadas de maestras/os que ejercen en escuelas primarias rurales y el escaso acompañamiento en su formación profesional durante el ejercicio de su rol, son algunas de las variables incidentes en el trabajo de las/os maestras/os rurales, señaladas por Terigi (2008).

La investigadora establece una categoría que denomina “invención del hacer”, producto de la búsqueda de respuestas por parte del/la maestro/a rural para resolver las diversas dimensiones de la gestión institucional educativa.

En referencia a la especificidad en la organización de la enseñanza en las aulas de escuela rurales, Santos (2018) ofrece actualizados aportes sobre el aula multigrado, concentrándose en la particularidad de centros educativos rurales de nuestro país y su análisis

dentro del campo de la Didáctica. Analiza la circulación de saberes en las aulas multigrados o plurigrados como denomina Terigi (2008).

Las escuelas rurales uruguayas se caracterizan por el vínculo estrecho con el medio social, cultural y natural; la baja escala; los vínculos personalizados y el aula multigrado con las relaciones interactivas que ello supone (CEIP, 2019).

Por último, Rebour (2012) genera aportes en referencia a la educación rural y la noción de ruralidad. Habilita la confrontación entre el debate educativo y la Ley General de Educación en lo que se vincula con la tradición pedagógica de la educación rural uruguaya, las tensiones docentes que vislumbra vigentes, y las contradicciones en relación a políticas educativas específicas que la sitúan como olvidada.

Los apoyos técnicos para las escuelas rurales uruguayas en el marco de las políticas educativas en el siglo XXI.

La educación primaria rural ha tenido, en las diferentes gobernanzas de la educación nacional, líneas de política educativa focalizadas y universales.

Para Mancebo y Bentancour (2012) las políticas educativas se constituyen en

hipótesis de trabajo porque se interviene en el campo educativo en función de las causas que se entiende están en el origen del problema, de acuerdo a las perspectivas y diagnósticos disponibles y a las reglas de juego imperantes en una sociedad específica y en un momento histórico determinado. (p.2)

Al respecto, en el marco de esta investigación, importa destacar que en el año 2000 la Inspectora de educación primaria, Maestra Alicia Gaillard, impulsa la creación de los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER) a razón de uno por Inspección Departamental. Desde ese año, funcionan en las 19 Inspecciones Departamentales con educación primaria rural, a excepción de Canelones Este, pese a contar con escuelas rurales.

En el año 2022, con el cambio de gobierno a nivel país, y a partir de una resolución de DGEIP, se sustituye la figura de CAPDER por la del Director Coordinador de Escuelas Rurales (DICER).

Dado que en los dos últimos períodos de gobierno ocurrieron diversos cambios en las políticas educativas, tanto a nivel general, como específicamente relacionados con los apoyos técnicos a las escuelas rurales, se presenta una síntesis de los cambios considerados más relevantes para este estudio, organizados en dos períodos, el primero desde el año 2016 al 2020, y el segundo período, desde el 2020 al 2024.

I. Período 2016-2020.

El gobierno nacional de este período es ejercido por segunda vez por el Doctor Tabaré Vázquez, candidato a la presidencia por el Frente Amplio (FA), partido político de izquierda en el país. Se desarrolla el tercer gobierno progresista de esta fuerza política en Uruguay.

El Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) tiene la gobernanza en su subsistema. Está compuesto por un colegiado integrado por tres miembros: dos electos políticamente y el tercer miembro electo por votación docente, garantizando la representación de ese sector.

El programa curricular vigente desde el año 2008 es un programa único a nivel país, para todos los centros educativos públicos de educación inicial y primaria, tanto a nivel urbano como rural. Se organiza en áreas de conocimientos, que incluyen diversas disciplinas vinculadas en redes conceptuales. Las redes conceptuales incluyen los contenidos de enseñanza de cada disciplina y área de conocimiento.

Las orientaciones de políticas educativas del CEIP para el quinquenio 2016-2020, contempla los principios rectores de calidad, integralidad, inclusión y participación para todas las instituciones bajo su dependencia.

Se advierte como focos de interés el abatimiento de la repetición, del ausentismo escolar, la extraedad, y las condiciones de egreso de 6° año; la calidad de los aprendizajes en educación inicial; la desigualdad e inequidad en los resultados educativos, entre otros temas, que dieron origen a las líneas de intervención mencionadas anteriormente.

Todos los principios rectores y orientaciones de políticas educativas se consignan para todos los centros educativos del país, incluyendo los de educación primaria rural. En ese marco, el DER asume como objetivos en el desarrollo de su tarea en las escuelas rurales los siguientes: jerarquizar las propuestas realizadas por las escuelas rurales de educación primaria a nivel país; difundir e impulsar el conocimiento de las mismas; fortalecer la

formación del equipo técnico que integra el DER; promover el intercambio de experiencias y la formación permanente de las/os docentes de educación rural; establecer las pautas de trabajo del DER; orientar la tarea que llevan a cabo los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER); coordinar acciones intrainstitucionales e interinstitucionales, con organismos e instituciones, oficiales y no oficiales, en el marco de los lineamientos y políticas educativas. (Santos, 2019, p.13).

II Período 2020-2024.

El gobierno nacional es ejercido por el Dr. Luis Lacalle Pou, representante del Partido Nacional (PN), quien gana los comicios a instancias de la alianza entre los partidos políticos de centro de derecha, de enfoque neoliberal.

Se impulsa la Ley de Urgente Consideración (LUC. Ley N°19889 de fecha 09/07/2020) mediante la que se propone, entre otras tantas acciones, la reforma urgente de la Ley de Educación. Se establece la eliminación de la representación docente en los organismos a cargo de educación inicial y primaria, educación media y educación tecnológica del país. En este sentido, el CEIP es sustituido por la DGEIP. La DGEIP está conformada por una dirección general y una subdirección general, sin representación docente.

En consecuencia, la ANEP, desde el año 2020, está conformada por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), la Dirección General de Secundaria (DGES), la Dirección General Técnico Profesional (DGTP) y el Consejo de Formación en Educación (CFE).

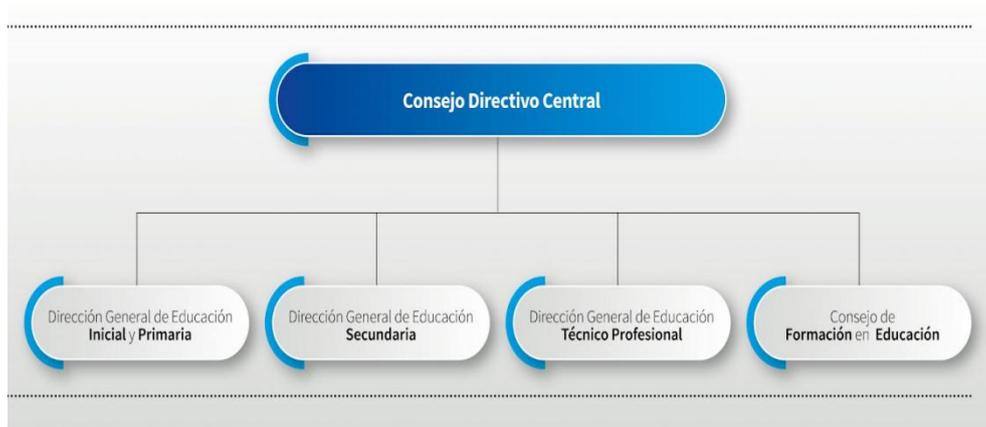


Gráfico 2: Organigrama de ANEP (2021)
Fuente: ANEP, 2021.

En este período se promueve una Transformación Educativa (TE) que comprende una Transformación Curricular Integral (TCI). Se propone una nueva organización curricular basada en competencias, se articulan tres ciclos educativos organizados en seis tramos, compuestos por tres grados de educación inicial, seis grados de educación primaria y tres de educación media.



Gráfico 3: Nueva estructura de educación inicial y primaria desde el año 2022.
Fuente: ANEP, 2022.

Específicamente, en la educación primaria rural se registraron variados cambios. Se sustituye y crean nuevas figuras/coordinaciones para el área de educación rural (Acta N° 186, Resolución N° 15, DGEIP, 2022). El Departamento de Educación Rural (DER) desaparece y se crea la Coordinación Nacional de Educación Rural con dependencia a la DGEIP.

Se crea la figura del Director Coordinador de Escuelas Rurales (DICER) que reemplaza al Maestro del Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER) subordinado al DER.

En el año 2022, se resuelve disponer que la estructura de la Coordinación Nacional de Educación Rural vuelva a denominarse DER (Acta N° 236, Resolución N° 14, DGEIP, 2022), manteniendo como jerarca al Inspector Coordinador de Escuelas Rurales y a los DICER bajo su dependencia en las Inspecciones Departamentales que corresponda su designación.

A nivel nacional se implementa un nuevo Marco Curricular Nacional (MCN, 2022)⁶ con el reto de atender a los niveles de extraedad y rezago en el sistema que no disminuyen; los niveles de no aprobación de cursos; la descendida tasa de egreso; la mejora en los aprendizajes; la formación profesional y la mejora en las condiciones laborales de los docentes; las inequidades en las oportunidades de aprendizaje; la influencia de las condiciones de origen sociocultural de los estudiantes; la escasa autonomía para la toma de decisiones a nivel de la gestión de los centros educativos en territorio, entre otros.

El Programa Escolar del año 2008 es sustituido por los nuevos Programas de Educación Básica Integrada (EBI). Además, en forma articulada y codependientes, se establecen una serie de documentos que orientan el enfoque competencial que se asume como vertebrador de la política curricular con progresiones de aprendizaje, perfiles de tramo, perfil de egreso de los estudiantes.

La ANEP propone su Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 con los siguientes lineamientos estratégicos generales de la Política Educativa,

1. Ampliar el acceso, la retención, el egreso y mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad. 2. Reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social. 3. Adecuar la propuesta curricular en todos los niveles educativos 4. Fortalecer la gestión de los centros y promover comunidades integradas y de aprendizaje. 5. Diseñar y establecer una política nacional docente que incluya la formación inicial, el desarrollo y la carrera profesional, así como las condiciones de trabajo. 6. Transformar el diseño y la gestión institucional, profesionalizando los procesos y las funciones técnico-administrativa y de servicios. (ANEP, 2020, p. 5).

En relación al área de la educación rural, la línea estratégica 2 explicita como política educativa la meta de reducir la brecha de inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de las/os estudiantes, focalizando la intervención en los sectores de mayor

⁶ El Marco Curricular Nacional (2022) es un documento de política educativa que contiene principios y objetivos del sistema educativo a nivel nacional. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202020Agosto%202022%20v13.pdf>

vulnerabilidad educativa y social. Plantea como objetivo específico, el fortalecimiento, la integración y el desarrollo de propuesta para la ruralidad en todas las formas y modalidades existentes. Para lograr ese objetivo, se elabora una serie de estrategias, entre ellas, el fomento del desarrollo profesional docente, los modelos de evaluación, la reformulación de las propuestas de centros educativos rurales con 7º, 8º y 9º⁷.

Dimensiones constitutivas del apoyo técnico DICER en el marco de las políticas educativas en la actualidad.

El apoyo DICER, tal como se mencionó anteriormente, es un recurso humano-profesional dependiente de DGEIP, al servicio de las instituciones educativas rurales, que tiene la tarea de acompañar y apoyar en todas las dimensiones de la gestión institucional educativa a las escuelas primarias rurales, en líneas generales y específicas, a cada contexto.

Este recurso de apoyo técnico posee prescripciones derivadas de las líneas de política educativa del DER, DGEIP y ANEP, pero considera fundamentalmente el principio de autonomía de los centros educativos. Esta autonomía no es absoluta sino relativa, tanto desde lo institucional como de lo docente, se enmarca en los derechos y obligaciones definidas por las políticas educativas y las iniciativas locales (Gather, 2004).

Entre la implementación del apoyo técnico DICER en la educación rural y la relativa autonomía de las instituciones/docentes, se despliegan las categorías de verticalidad y horizontalidad en las relaciones de poder dentro del sistema de educación inicial y primaria.

El sistema educativo uruguayo es esencialmente verticalista y jerárquico. El poder de las/os docentes está limitado, en escala ascendente, por quienes detentan una posición jerárquica superior.

Santos Gómez (2006) define la verticalidad como “una forma de concebir el mundo que tiene su reflejo en el modelo piramidal de la sociedad” (p.42). La horizontalidad, en contrapartida, se antepone a la verticalidad jerárquica en las relaciones de poder, plantea la construcción de las relaciones desde una concepción en sintonía con el encuentro y la escucha, tal como lo manifiesta Santos Gómez (2006). La colaboración biunívoca y mutua, alejada de relaciones de dominio y dependencia, genera una condición de apertura y escucha al otro,

⁷ 7º, 8º y 9º grado funciona en algunas escuelas rurales, desde el año 2000. Este tramo de grados en el medio rural son equivalentes a educación media.

bases de la construcción de vínculos horizontales.

El apoyo técnico DICER, en su interacción con todos los actores de la comunidad educativa, es influenciado tanto por la verticalidad como por la horizontalidad en el sistema, las tensiones entre ambas, están presentes en toda institución educativa, y por supuesto, en el ejercicio del rol de DICER. Ambas categorías se interrelacionan y conjugan al unísono en las relaciones educativas y en la implementación del apoyo técnico en la educación rural.

Problema de investigación

En el siglo XXI, la movilidad de la población, los emprendimientos productivos cambiantes en las ruralidades, la construcción de grupos habitacionales de diferente tamaño en grandes extensiones territoriales cada vez más cerca a los centros poblados, han transformado las distintas regiones de nuestro país, impactando a nivel demográfico, sociocultural y productivo. La educación primaria rural no es ajena a estas condiciones y circunstancias cambiantes, que afectan a su población de influencia.

De acuerdo a datos aportados por el Monitor Educativo de ANEP y el portal de la DGEIP, existen en Uruguay en el año 2024, 1014 escuelas rurales con una matrícula de 12.267 de 1ª a 6ª año, a lo que se agregan 3.871 estudiantes en nivel inicial. Esto compone una matrícula total de 16.138 estudiantes en el medio rural. Se desconocen datos de los casos de estudiantes en procesos de inclusión en dichas escuelas, es decir aquellas/os niñas/os que requieren apoyos especiales para sus aprendizajes por sus condiciones cognitivas, motrices o sensoriales.

De los 1014 centros educativos de educación primaria en el medio rural a nivel nacional, en el año 2024, 112 escuelas (11%) que pertenecen a cuatro Inspecciones Departamentales (Canelones Centro, Durazno, Flores y Rocha), se encuentran sin apoyo técnico DICER. Esta ausencia se produce, en algunas Inspecciones por renuncia de quien eligió el cargo, y en otras, porque no se ha realizado un nuevo llamado al quedar el cargo vacante o no haberse cubierto. Esto se agrega a la ausencia de DICER en la Inspección de Canelones Este, situación ya nombrada en las indagaciones preliminares.

Las escuelas que no cuentan con apoyo técnico DICER alcanzan a una matrícula aproximada a 1229 estudiantes (7.6%), entre educación inicial y primaria. Al faltar el rol de DICER, la asistencia técnica que reciben las escuelas rurales queda remitida a los aportes que

proviene del/la Maestro/a Inspector/a de Zona (MIZ) y/o Maestro/a Inspector/a Departamental (MID), quienes, cuando le es posible, visitan la escuela, incluso, en algunas ocasiones, en forma conjunta.

Tal como se desprende de los datos aportados, se puede afirmar que en la actualidad existe una desigualdad en cuanto a los apoyos técnicos que se ofrecen y reciben las escuelas rurales en el sistema educativo público uruguayo.

Interesa centrar la mirada en el rol que cumple el apoyo técnico de DICER, el que, de acuerdo a lo dispuesto en el Acta N° 188 Resolución N° 20, de la DGEIP, 2022, le compete brindar apoyo en todas las dimensiones de gestión institucional,

brindará apoyo en las tres dimensiones de la gestión (técnico-pedagógico, administrativo-organizativo y social- comunitario) especialmente a los maestros rurales unidocentes de escuelas aisladas y Agrupamientos Escolares, así como en las escuelas consolidadas y a las que participan en la experiencia de 7°, 8° y 9° grado. (DGEIP, 2022)

Se entiende que la realidad educativa es compleja y difícilmente abarcable desde una sola perspectiva. En consecuencia, se considera que todos los actores, desde distintos lugares y niveles del sistema educativo construyen la educación y cumplen un papel fundamental en la generación de conocimiento acerca de los fenómenos educativos, su interpretación y transformación. Por tanto, resulta indispensable recabar y analizar las opiniones y percepciones de las/os docentes acerca del apoyo técnico DICER y su rol en la educación rural uruguaya.

Objetivo General

Analizar las percepciones y opiniones de docentes y tomadores de decisión acerca del apoyo técnico DICER en la educación primaria rural uruguaya en el 2024.

Objetivos específicos

Indagar la percepción general que tienen las/os docentes y tomadores de decisión acerca del apoyo técnico DICER.

Conocer las percepciones y opiniones de las/os docentes y tomadores de decisión acerca de la comunicación y relación que el/la DICER establece con las/os docentes en las escuelas primarias rurales uruguayas.

Estudiar las percepciones y opiniones que tienen las/os docentes y tomadores de decisión en cuanto a la calidad del apoyo técnico ofrecido por el/la DICER en las escuelas rurales del país.

Preguntas de investigación

¿Qué percepciones y opiniones manifiestan las/os docentes, desde los diferentes niveles del sistema de educación inicial y primaria, acerca del rol y la tarea del apoyo técnico DICER?

¿Cuáles son las percepciones y opiniones de las/os docentes y tomadores de decisiones de la educación pública en cuanto a la comunicación y relación que establece el apoyo técnico DICER con las/os docentes en las escuelas rurales?

¿Cuáles son las percepciones y opiniones de las/os docentes y tomadores de decisión en cuanto a la calidad del apoyo técnico ofrecido por el/la DICER en las escuelas rurales?

Justificación

La propuesta de este trabajo se enfoca en la necesidad de analizar el rol y la calidad del apoyo técnico DICER en la educación pública uruguaya, desde la percepción y opinión de las/os docentes, considerados informantes calificados imprescindibles en una investigación educativa.

Desde el Departamento de Educación Rural (DER) de DGEIP se señala que es necesario desarrollar un acompañamiento permanente y específico para la educación rural dada la importancia pedagógica y social que la escuela sigue teniendo en el medio rural. Este acompañamiento, además, es indispensable en función de la especificidad pedagógica, didáctica, institucional y social que la escuela rural tiene en nuestro país, signada por su impronta social, las aulas multigrado, la baja escala y la diversidad de territorios.

El apoyo técnico es una de las líneas de acción estratégica de las políticas educativas focalizadas para la educación pública rural. Se pretende brindar a las/os maestras/os rurales

herramientas conceptuales y metodológicas para un máximo aprovechamiento de las potencialidades de las escuelas rurales y para resolver sus problemáticas y limitaciones.

Se entiende relevante indagar acerca del rol del apoyo técnico DICER en la educación rural en la actualidad dado que las escuelas rurales del país se encuentran inmersas en una situación contextual compleja y cambiante, marcada por intensos cambios demográficos, socio culturales, productivos y de políticas educativas, lo que provoca incertidumbres en todas las dimensiones de la gestión institucional.

Factibilidad

Existe material de público acceso que brinda información relevante para la investigación, tanto en formato digital como en soporte físico. Asimismo, se encuentra suficiente bibliografía para realizar una amplia indagación y análisis del tema en estudio.

La experiencia de la investigadora en cargos de gestión en educación primaria, en el sistema educativo público uruguayo, habilita cierto conocimiento general sobre las escuelas, las regiones y las personas vinculadas al área de educación primaria rural.

Todo lo anterior aporta a la factibilidad de la investigación puesto que garantiza el acceso a los documentos, materiales e informantes calificados en roles docentes, técnicos y políticos en DGEIP.

Cabe aclarar que desde el año 2022, la investigadora se encuentra jubilada, alejada del efectivo ejercicio de roles dentro de ANEP, lo que habilita una mirada con menor implicancia institucional, aportando un mayor grado de objetividad al estudio.

Se cuenta, asimismo, con los tiempos necesarios que asegura las posibilidades de la concreción de la investigación

Capítulo I. Marco teórico

Como se explicitó en la introducción, la intención de esta investigación es analizar las percepciones y opiniones de docentes y de informantes calificados acerca del apoyo técnico DICER en las escuelas primarias rurales de nuestro país.

En esta sección se desarrollan algunos conceptos relativos a la educación rural, la escuela rural como centro educativo en dicho medio y su modelo en nuestro país, así como el rol docente en dicha modalidad, conceptos que se consideran claves en la interpretación y análisis del problema.

II.1. Educación en lo rural

Cuando se hace referencia a la educación en contexto de lo rural se suele aludir a educación rural o educación en lo rural como si fuera lo mismo. Desde la Sociología Rural⁸, se ha procurado aportar perspectivas que nutren a la diferenciación de dichos conceptos. Una es la perspectiva ocupacional de la población que habita en ese contexto (ganadero, productor agrícola), otra es la perspectiva del criterio espacial (diferenciar el espacio urbano del rural); y, por último, la perspectiva del criterio cultural (Ortega, 1995).

En términos generales, desde la perspectiva espacial y poblacional, lo rural tiene características específicas que contrastan con lo urbano (Perea y Mora, 2023; Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020; Záttera y Serafín, 2012). Lo urbano se describe como ámbito de progreso, de concentración demográfica elevada, en contraposición de lo rural como ámbito despoblado, desvalorizado y carente de oportunidades.

Lo rural se caracteriza por las actividades productivas (agropecuaria, recreativa, de vivienda), o por la baja densidad poblacional, o por las redes territoriales que offician de articuladoras entre los agentes que en ella viven (Záttera y Serafín, 2008; Reboratti y Castro, 2008).

Nuevas formas de producciones en el siglo XXI (agroindustrias, establecimientos recreativos, áreas protegidas, parcelación de campos para emprendimientos de vivienda de

⁸ Según Sánchez Albarrán (2011) el objeto de estudio de la sociología rural es el estudio del cambio social en la sociedad rural.

descanso, entre otras), modificaciones de raíces socio-culturales y poblacionales, contextos urbanos y rurales cada vez más próximos espacialmente, provocan transformaciones en el espacio rural donde la escuela tiene su incidencia.

En cuanto a lo poblacional, en Uruguay específicamente, a partir del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en el año 2023, se visibiliza la baja densidad de población del medio rural. Según los datos de este Instituto, el 96% de las/os habitantes de nuestro país viven en las ciudades, mientras que sólo el 4 % lo hace en territorios rurales.

La baja densidad demográfica del medio rural evidencia una reducción sostenida comprobable oficialmente a través del INE y en estadísticas emanadas de la ANEP y DGEIP. Esta situación demográfica afecta indudablemente a las instituciones educativas del contexto rural. La disminución de la población determina el descenso del número de estudiantes inscriptas/os, lo que provoca, en situaciones extremas, el cierre de algunas escuelas por ausencia de niñas/os en edad escolar.

Los cambios productivos y económicos generados a partir de las agroindustrias, los espacios recreativos, el turismo rural y las áreas protegidas han originado una nueva configuración social calificada “nueva ruralidad” (Rattero, 2019)

La definición de “lo rural” se ha visto confrontada con esta concepción de “nueva ruralidad” más aceptada en función de los procesos de globalización y sus derivaciones. Para Gómez (2013) citando a Llambí (1995), esta nueva ruralidad influye sobre tres dimensiones,

Un acelerado proceso de “contraurbanización” a partir de una mayor demanda por el consumo de espacios rurales tradicionales; b) La transformación de la estructura tradicional de los poblados hacia actividades secundarias y terciarias, y c) Los estilos de vida propiamente rurales están siendo transformados por los valores de la modernidad. (Gómez, 2013, p.18)

Desde el punto de vista estrictamente institucional en el país, la educación rural es la modalidad con la que el sistema educativo formal uruguayo atiende a la educación inicial, primaria y media, en un contexto específico como lo son los territorios rurales, de manera de garantizar el acceso a la educación, derecho humano fundamental, además de bien público y social.

Esta garantía está consagrada en el artículo 33 de la Ley General de Educación N° 18437, aprobada en 2008,

La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios. (Parlamento uruguayo, 2009, art. 33).

La educación primaria en contexto rural comprende el tipo de espacio y las actividades que en ella se realizan, su especificidad y el alcance de lo que comprende la “nueva ruralidad”.

En consecuencia, la dimensión escolar de la educación rural no puede estar separada de la dimensión social-contextual, ni de la reflexión que cada docente realiza sobre su gestión mirando la institución educativa multidimensionalmente.

La escuela rural está inmersa en una serie de cambios externos que influyen en su funcionamiento. En tal sentido, es fundamental que las/os docentes cuenten con apoyos técnicos que les permitan adaptarse a los cambios permanentes que transitan estas instituciones educativas en la actualidad.

II.2. Escuela Rural

La escuela rural es una de las instituciones educativas que forma parte del entramado de la educación rural. Es un centro educativo de educación primaria que se ubica en el contexto específico del territorio rural, y específicamente en Uruguay, pertenece al sistema educativo público formal.

Wetzel (2019), citada por Rattero (2019), afirma que la escuela rural es aquella institución educativa que mantiene un número reducido de docentes, la mayoría cuenta con baja o descendida matrícula, y posee especificidades propias del multigrado en la escuela

rural uruguay (Santos, 2018) o plurigrado, en la escuela rural argentina (Terigi, 2008).

En el contexto latinoamericano, la escuela rural posee particularidades diversas. Según Pascual (2015), en Argentina, la escuela rural unidocente o plurigrado se encuentra asentada en un territorio con una población de hasta 2000 habitantes, con descentralización política, y con una localización geográfica y accesibilidad determinada por grandes distancias con respecto a otro centro educativo.

En la Amazonia peruana, la educación rural que se implementa con poblaciones indígenas dispersas, que conservan sus raíces lingüísticas-culturales-sociales, presenta recursos humanos-administrativos-financieros desiguales. Se implementa una educación intercultural bilingüe (español-lengua nativa), elemento clave para preservar la propia cultura de las comunidades y además, incorporarlas a la cultura nacional.

En este sentido, un estudio desarrollado por Zegarra (2017), explora las prácticas y saberes comunitarios que niñas y niños shipibos, una de las sociedades más numerosas de los pueblos originarios amazónicos, llevan al espacio escolar y cómo intervienen en la organización de sus aprendizajes. Los resultados evidencian que el modelo de Educación Intercultural Bilingüe es reconfigurado por las/os alumnas/os y docentes, construyendo así una “nueva interculturalidad que el discurso estatal no legitima.” (Galván, 2020, p.62).

II.3. Modelo de escuela primaria rural uruguay

El modelo de escuela rural uruguay presenta características generales diferentes a las escuelas de Argentina y Perú. En Uruguay se cuenta con un sistema educativo centralizado, lo que ofrece ciertas condiciones de equidad a nivel nacional, departamental y local.

En el territorio nacional se encuentran escuelas rurales más accesibles en términos relativos a los medios de locomoción y vías de transporte, algunas más cercanas entre sí y a los núcleos poblados de influencia, otras llamadas “mal ubicadas” en sentidos geográficos, es decir, con dificultades de acceso, y otras instituciones, alejadas de los núcleos poblados, situadas geográficamente en relieves de penillanuras y/o leves elevaciones (cuchillas). Todos los centros educativos rurales son articulados entre sí mediante un modelo pedagógico único a nivel nacional.

Según datos aportados por el DER, en el 2024, existen 900 escuelas rurales de las 1014 a nivel nacional, que tiene un/a solo/a maestro/a a cargo, las que se conocen como escuelas unidocentes.

Cabe señalar que, a diferencia de las escuelas rurales en Perú, a las escuelas uruguayas rurales no asiste una población bilingüe indígena, pues no hay actualmente fuerte presencia de dichos rasgos culturales particulares en la población nacional. Igualmente, es importante considerar, que en la región fronteriza con Brasil, al norte del país, existe una fuerte influencia lingüística del portugués, lo que incide, en escuelas urbanas y rurales, en el uso del *portuñol*, modalidad de la lengua resultado de la mezcla de español y portugués.

En cuanto a la cantidad de estudiantes, tal como expuso anteriormente, se registran descensos demográficos constatados de acuerdo a datos del INE y Monitor Educativo de DGEIP. La matrícula de las escuelas rurales en el año 2024 asciende a 15.962 estudiantes (DGEIP, 2024). Dicha matrícula se desglosa en 3.683 estudiantes en nivel inicial y 12.278 estudiantes, en el resto de los tramos y ciclos que comprende primaria.

De acuerdo al número de estudiantes y sus características etarias, en las escuelas rurales pueden o no estar presentes todos los ciclos y tramos establecidos por la transformación educativa.

Dado el tamaño reducido de la matrícula escolar, en las escuelas rurales se logra establecer relaciones de cercanía y conocimiento directo de todas/os y cada una/o de las/os estudiantes y sus familias. Esta realidad facilita el trabajo con el sujeto educativo desde una visión integral, considerando la realidad compleja en la que se inscribe. Por ello, la escuela rural es un ambiente educativo propicio para la integración de tareas manuales con tareas intelectuales, es un espacio educativo ideal para generar actividades didácticas en torno a conceptualizaciones, pero también de procedimientos (CEIP, 2019).

Las características del medio rural inciden favorablemente en la integración de saberes provenientes de diferentes disciplinas y en la encarnación del principio rector de inclusión en cada escuela rural. La escuela rural es por naturaleza inclusora (CEIP, 2019) debido fundamentalmente a su ubicación geográfica, a que es la única institución educativa de la zona, el único lugar de lo público y la única locación edilicia visible de la presencia del Estado en la mayor parte de las comunidades rurales.

Esto no solo refiere a la inclusión de niños con discapacidad, también y muy especialmente se trata de incluir a las familias y a todos los actores sociales del medio. En este sentido, en términos pedagógicos, la escuela rural y la didáctica multigrado incluyen en su propuesta todas las formas de diversidad posibles. (CEIP, 2019, p.11)

Las escuelas rurales del sistema educativo nacional tienen asignados diversos apoyos y recursos para potenciar al máximo las oportunidades educativas de las/os estudiantes. Entre dichos apoyos, se encuentran los siguientes:

- DICER - apoyo técnico dependiente del DER que asiste a las escuelas rurales en todas las dimensiones de la gestión institucional educativa.
- Computadoras personales para estudiantes y docentes - en el marco del Programa nacional denominado Ceibal. A marzo de 2024 se entregaron más de 185.000 dispositivos para estudiantes de primaria, educación media y docentes de escuelas urbanas y rurales (datos de presidencia) ⁹. Este programa permite contar con conectividad de manera gratuita en todas las instituciones del país.
- Centros de Tecnología de cada Inspección Departamental - en cada una de las 23 inspecciones departamentales de DGEIP se cuenta con un equipo de docentes, liderado por las Maestras Directoras de los Centros de Tecnología, articulado por el Departamento de Tecnologías Educativas aplicadas y virtualidad (DTEAV) que tiene su origen en el Centro Ceibal¹⁰ y cuenta con aval de la DGEIP.
- Inglés sin Límites (ISL) - programa dependiente del Departamento de Políticas Lingüísticas de ANEP¹¹. Se inició en el año 2018 en 70 escuelas rurales al norte del país. Abarca desde nivel inicial a 6º año, es impartido por el/la docente a cargo de la escuela, quien recibe las capacitaciones necesarias. Requiere de conectividad para su implementación.

⁹ <https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/ceibal-entrega-185000-dispositivos-para-estudiantes-docentes>

¹⁰ Centro Ceibal es el centro de innovación educativa con tecnologías digitales del Estado Uruguayo, al servicio de las políticas públicas educativas. Promueve la integración de la tecnología a la educación con el fin de mejorar los aprendizajes e impulsar procesos de innovación, inclusión y crecimiento personal. <https://bibliotecapais.ceibal.edu.uy/info/00021486>

¹¹ <https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/focus-on-first>

- Programas de otras entidades estatales con anclaje territorial - uno de los más populares en la educación rural y de cobertura nacional, es el programa Cultura Científica (dependiente del Ministerio de Educación y Cultura, MEC). Procura promover iniciativas educativas de comunicación y divulgación de la ciencia a nivel nacional con grupos de 3 años en adelante. Los Clubes de Ciencias y las Ferias de Ciencias son algunas de las actividades en las que las escuelas rurales participan frecuentemente.

II.3.1. La educación rural en Uruguay: antecedentes históricos claves.

La historicidad de la educación rural en Uruguay se remonta a la fundación misma de la escuela primaria. Según Neira (2012) en Carro y Fernández (2012), las primeras escuelas rurales surgen entre los años 1804-1809, época en que se iniciaba la revolución oriental que buscó la independencia del territorio nacional de los colonizadores españoles.

Hacia 1812, a impulso de José Artigas, líder de la revolución oriental, se implementan las primeras escuelas públicas gratuitas. Durante el proceso de las guerras independentistas el liderazgo de Artigas fue esencial para la Revolución de la Banda Oriental, promovió el federalismo como forma estatal y de gobierno, el laicismo y la igualdad ante la ley, además de constituirse en un reformador en lo social, ámbito que incluyó lo educativo.

A mitad de siglo XIX, en el año 1855, 25 años después de la primera Constitución de la República, el Secretario del Instituto de Instrucción Pública, Gabriel Palomeque, elabora un documento, conocido con el nombre Informe Palomeque. En él describe la situación desfavorable de la educación en la campaña y propone una serie de puntos a considerar a efectos de reformar la educación en el medio rural.

Plantea la necesidad de sistematizar y regularizar el sistema escolar, crear recursos económicos específicos para la educación, instrumentar mecanismos focalizados en la educación de las mujeres, formar y designar maestros, instituir la obligatoriedad de asistencia a la escuela, adquirir textos y útiles, y, por último, nombrar autoridades, a nivel local y central, a efectos de dar curso efectivo al sistema educativo en ese contexto territorial.

Más adelante, la primera Ley de Educación Común en el país, creada por José Pedro Varela en 1876, establece los principios rectores para toda la educación pública, incluida la educación rural: gratuidad, obligatoriedad y laicidad. En un período signado por luchas y tensiones, la educación para el medio rural se constituyó, como explicitan Barrán y Nahúm

(en Errandonea, 2014), en “un medio y no un fin en sí mismo” (p. 33).

La matrícula escolar y las escuelas rurales aumentaron de manera sostenida desde 1876 hasta la primera década de 1900. La necesidad de cubrir al 100% del territorio posibilitando el acceso a la educación se constituyó en una de las prioridades que hacían foco en el medio rural.

Esta priorización impulsó la aprobación del primer Programa para Escuelas Rurales en 1917, contemplando las necesidades de un territorio geográfico y cultural diferente al urbano.

Desde 1930 a 1950 se generan una serie de acciones dirigidas a la educación rural, que hacen germinar una pedagogía propia. La situación deficitaria de las comunidades rurales, los rancheríos y la extrema pobreza de la población rural, motiva iniciativas de corte académico, de corte sindical y de las propias autoridades de la enseñanza.

Se organizan Congresos de Maestros entre los que se destaca el Congreso Nacional de Maestros de Escuelas Rurales de 1944 cuyo lema es “El niño del campo tiene los mismos derechos que el niño de la ciudad”, y el Congreso de Maestros de Escuelas Rurales y Granjas en 1949. Se desarrolla asimismo el Concurso Anual de Pedagogía y surgen las Escuelas Granjas en 1945.

En el Congreso de Maestros de Escuelas Rurales y Granjas de 1949 se concibe un nuevo Programa para Escuelas Rurales que sustituye el creado en 1917. Este documento curricular oficial marcó un antes y un después en la educación primaria rural uruguaya.

Los Fundamentos y Fines de dicho programa dan cuenta de conceptos fundantes de la Sociología, los que se reflejan en su elaboración. Desde los fundamentos se resalta a la educación como un hecho social ¹², transmisor de cultura e ideales de una generación a otra que difiere de un contexto rural al urbano. Como hecho social, se configura en un espacio y tiempo histórico determinado, y ejerce coerción sobre los individuos que conforman la sociedad.

Desde los fines éticos, cívicos, sociales y educativos se manifiestan, mediados por

¹² Durkheim entiende que un hecho social es todo modo de hacer, fijo o no, que puede ejercer una coerción exterior sobre los individuos. El hecho social tiene una existencia propia, independiente de las manifestaciones individuales, aunque resalta que se configura en el ámbito de una sociedad dada (Vázquez, 2012).

principios superiores, la concepción de escuela productiva en el sentido de formadora de conocimientos, el de ser núcleo central para el cambio en la sociedad rural contemplando a las/es estudiantes y sus familias. Este Programa definía a la escuela rural como “la casa del pueblo porque es la casa de los hijos del pueblo” (Santos, 2021, p.7)¹³, simbolizando de esa manera, la concepción social de la escuela rural y su implicancia hacia la comunidad.

En este período, se propuso como meta, la formación específica para maestros/as que se desempeñarán en el medio rural. Se crea para tal finalidad, el Instituto Normal Rural (1949), conocido en la actualidad como Centro Agustín Ferreiro (CAF).

Como forma de visibilizar y atender la pobreza y las situaciones de desamparo de la población rural surgen las Misiones Socio- Pedagógicas (1945). Son conformadas por maestras/os, estudiantes de magisterio, de agronomía, de medicina, y odontología. Generan acciones específicas en la ruralidad. Dichas acciones iban desde el impulso y concreción de la producción agrícola, campañas de higiene, atención pedagógica, hasta la elaboración de informes sobre las condiciones de vida de los rancheríos.

El 15 de mayo de 1949 se crea la Sección Educación Rural dentro del Departamento Técnico del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, en el sistema educativo público uruguayo. Una de sus finalidades era coordinar con las Inspecciones Departamentales para la asistencia técnica y el estímulo al maestro rural en su actividad.

En 1977, se crea el Departamento de Educación para el Medio Rural (DER), vigente aún, sustituyendo a la mencionada Sección Educación Rural. En medio de esos cambios, las/os maestras/os instituyen el Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER) con el cometido de “llegar a las instituciones rurales por medio de publicaciones y que la asistencia alcanzara a los Centros de Misiones Socio-pedagógicas, con independencia técnica de las autoridades escolares” (Errandonea, 2014, p. 44).

Las/os docentes, a lo largo de estos núcleos claves, reclaman la instrumentación de políticas educativas para la educación rural, para su formación profesional, y para la asistencia en la mejora de las condiciones de las escuelas rurales. En consecuencia, se consolidan los Cursos de Formación Permanente para Maestros Rurales con sede en el CAF.

¹³ Expresión acuñada en Uruguay que remite a las escuelas rurales en México enfatizando la vinculación de la escuela con la comunidad (Santos, 2021).

Desde el CAF se organizan jornadas a nivel departamental, a nivel de Agrupamientos Rurales de todo el país, cursos a distancia, jornadas de sensibilización para estudiantes magisteriales, Coloquios de Maestros Rurales, entre otras acciones de formación permanente.

En este proceso de desarrollo y consolidación de la educación rural, se destacan los aportes de los maestros Julio Castro¹⁴, Agustín Ferreiro¹⁵, Jesualdo¹⁶, Reyna Reyes¹⁷, Homero Grillo¹⁸ y Miguel Soler Roca¹⁹, entre otras/os tantas/os docentes que legaron una pedagogía identitaria nacional construyendo una mirada particular dirigida a la especificidad de la educación rural en sus dos vertientes, la didáctica y la social (Santos, 2012).

II.3.2. Rol docente en las escuelas rurales uruguayas en la actualidad.

En lo que refiere al rol docente en la educación primaria rural uruguaya, es ineludible afirmar que no está exento de tensiones y desafíos determinados por el propio sistema y contexto específico en donde el/la docente labora.

El/la docente protagoniza un rol muy importante en la escuela rural, de acuerdo a su impronta profesional y personal, se configura su incidencia en la gestión educativa de la institución y la comunidad.

En todas las escuelas uruguayas está presente un/a director/a quien tiene la responsabilidad de gestionar la institución educativa y rendir cuentas sobre su rol gestionante. Para Blejmar (2007) la “gestión es el proceso de intervenciones desde la

¹⁴ Julio Castro (1908-1977) maestro, periodista del Semanario “Marcha”. Autor del libros como “El banco fijo y la mesa colectiva” “La escuela rural en el Uruguay” <https://www.anep.edu.uy/nacimiento-julio-castro>

¹⁵ Agustín Ferreiro (1893-1960) maestro, referente central de la pedagogía rural uruguaya. Autor del libro “La enseñanza primaria en el medio rural” <https://www.anep.edu.uy/nacimiento-agust-n-ferreiro>

¹⁶ Jesualdo (1905-1982) su nombre completo era Jesualdo Sosa. Maestro, pedagogo, escritor y periodista <https://www.anep.edu.uy/nacimiento-jesualdo-sosa>

¹⁷ Reyna Reyes (1904-1993) maestra y política. Autora del libro “Para qué futuro educamos” <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/39453>

¹⁸ Homero Grillo (1906-1979) maestro, pedagogo, director y referente ineludible de la educación rural, fue impulsor de la Escuela Granja y de la Pedagogía Rural.

¹⁹ Miguel Soler Roca (1922-2021) maestro, actor principal en la creación del Núcleo Escolar Experimental de La Mina -que funcionó desde 1954 hasta 1961 en el departamento de Cerro Largo- proponiendo y dirigiendo la iniciativa. Autor de libros como “Réplica de un maestro agredido” “Reflexiones generales sobre la educación y sus tensiones” <https://www.anep.edu.uy/15-d/el-maestro-miguel-soler-estar-siempre-presente-en-escuela-rural-uruguay>

autoridad de gobierno para que las “cosas sucedan” de determinada manera y sobre la base de propósitos” (p.23) planteados antes y a posteriori, durante la evaluación y la rendición de cuentas.

La gestión, por tanto, es una intervención en sinonimia de mediación como así también de injerencia que, desde lo colectivo institucional, va pautando las condiciones para que se alcancen, modifiquen, determinados parámetros detectados como problemas, posibilidades, metas.

El espectro de gestión institucional que atiende el/la director/a de cualquier institución educativa, incluidas las escuelas rurales unidocentes o con maestro/a a cargo, contempla diversas dimensiones: pedagógica-didáctica; administrativa-organizativa; socio-comunitaria. Cada dimensión tiene especificidades propias, pero articuladas entre sí, nuclea toda la labor de gestión a nivel institucional.

A grandes rasgos, la dimensión pedagógica-didáctica se aboca a la enseñanza de los saberes y conocimientos acordados por el sistema educativo. En el marco de la TCI y los cambios desde la política curricular que esta supone, esta dimensión de la gestión institucional, cobra especial significación. Debido a que la TCI supone un cambio de enfoque curricular, proponiendo un enfoque competencial y varios documentos curriculares nuevos, sin dudas es imprescindible que las/os maestras/os de escuelas rurales cuenten con apoyo y asesoramiento, con espacios y tiempos para el intercambio y la reflexión con otras/os docentes.

La dimensión administrativa-organizativa, articula el funcionamiento de la escuela y de las personas que en ella trabajan además del contralor de los recursos económicos-financieros. La dimensión socio-comunitaria, prioriza la vinculación con otras organizaciones, personas y equipos, para articular acciones, intervenciones, actividades, y construir proyectos en común que beneficien a todas/os las/os involucradas/os, directa o indirectamente.

En relación a estas dimensiones de gestión institucional, Andrioli (2018) plantea la necesidad de que las/os docentes conozcan las demandas que surgen del contexto sobre el que ejercen la conducción institucional multidimensional, para ajustar su intervención a las demandas y necesidades contextuales.

La capacidad de observar, analizar, de escuchar atentamente, de compromiso profesional e institucional con el medio rural y su comunidad, son aptitudes de las/os docentes, que aportan a la toma de decisiones y a la elaboración de planes y proyectos contextualizados a la población objetivo (estudiantes/familias) y la comunidad en general.

Resulta fundamental la formación docente con foco en el estudio de la educación primaria rural para comprender sus especificidades didácticas y sociales. La inserción, sea como primera oferta laboral de los/as noveles docentes u opción voluntaria en docentes experimentados, demanda la construcción de su identidad profesional como docente del medio rural. Se requiere para ellos, identificar las características del contexto en el cual trabaja para comprenderlo y poder intervenir adecuadamente sobre sus requerimientos.

La formación docente específica para el medio rural es necesaria de forma permanente y continua, para que habilite el fortalecimiento del rol docente en este contexto territorial. Tal como explicitan Abós y Lorenzo (2019), la formación permanente “específica para el docente del medio rural permitiría una actualización de unas prácticas y unos saberes ajustados a la realidad de las aulas y las escuelas rurales” (p. 7).

II.3.3. Dimensiones de la gestión institucional desde el rol de DICER.

Como se estableció anteriormente, el apoyo técnico DICER, según lo determina las bases del llamado en DGEIP, tiene el cometido de brindar apoyo y asesoramiento en las tres dimensiones de la gestión, pedagógico-didáctica, administrativo-organizativa y social-comunitaria. Se hace especial énfasis en el apoyo a las/os maestras/os rurales unidocentes, recomendación explicable dado el alto porcentaje de escuelas rurales en esta modalidad. De igual modo, se explicita atender especialmente a las escuelas aisladas, Agrupamientos Escolares, y las escuelas que participan en la experiencia de 7º, 8º y 9º grado (DGEIP, 2022).

En ese contexto, una cercana comunicación del/la DICER con cada docente de escuela primaria rural a su cargo, permite determinar las necesidades, prioridades, demandas, en cualquiera de las dimensiones de la gestión institucional señaladas, así como las formaciones académicas que cada docente requiere.

En términos generales, el/la DICER asesora y apoya técnicamente, pero no orienta en las dimensiones de gestión institucional. La potestad de orientación y de calificación a las/os docentes es del/la Maestro/a Inspector/a de Zona (MIZ) que supervisa la escuela y/o

Agrupamiento en el caso de que sea el mismo MIZ para varias escuelas agrupadas.

Ante ello, se suele implementar la modalidad de visitas conjuntas entre DICER-MIZ a una escuela primaria rural para establecer las orientaciones sobre las que luego, el/la docente que se desempeña como DICER, ofrecerá apoyo y asesoramiento, a lo largo del año. Esto habilita la construcción de una relación de mayor horizontalidad entre el/la DICER y el/la docente rural.

La primera articulación y coordinación la realiza el/la DICER con los equipos técnicos de la Inspección departamental (MID, MIZ, Centro de Tecnología, Programa de Alimentación Escolar (PAE²⁰), Programa de Escuelas Disfrutables (PED²¹), Coordinación de Educación Física, entre otros, para establecer los lineamientos generales antes de arribar a cada escuela.

De lo acordado en esas primeras coordinaciones, como líneas generales de intervención técnica, se articula con las/os docentes de las escuelas rurales, y se acuerdan las acciones a priorizar en los centros educativos que asesora.

De las tres dimensiones de gestión institucional en las que el/la DICER debe ofrecer apoyo, la dimensión pedagógica didáctica resulta prioritaria por cuanto, desde su especificidad en la Didáctica multigrado, las escuelas rurales demandan continuas orientaciones, formaciones y asesoramientos para la comprensión de las intervenciones necesarias en la enseñanza y aprendizaje.

La Didáctica multigrado es el campo “que tiene en su objeto de estudio, una singularidad con diferentes denominaciones: grupos multigrado, grupos plurigrado, classes multisseriadas, etc.” (Santos, 2013, p.85). Esta vertiente didáctica ha tenido dos grandes formas de abordaje. Una vinculada a la triada conformada por espacios, tiempos y recursos, lo que constituye la especificidad didáctica de la escuela primaria rural. Y la otra forma de abordaje, más reciente en la historia, referida a los saberes y sus transformaciones, la que se

²⁰ PAE. Programa de Alimentación Escolar que funciona en cada Inspección departamental bajo la órbita de un Nutricionista. Posee la centralidad a nivel nacional en dependencias de la DGEIP. Las escuelas rurales, dado el horario de funcionamiento de 10 a 15 horas, poseen servicio de alimentación(almuerzo) y algunas Copa de leche (desayuno). <https://www.dgeip.edu.uy/programas/alimentacion-escolar/>

²¹ PED Programa de Escuelas Disfrutables. Funciona en cada Inspección departamental un equipo conformado por Psicólogos y Trabajadores Sociales con intervenciones interdisciplinarias en todas las escuelas del país. <https://www.dgeip.edu.uy/programas/ped/>

vincula a lo que se conoce como circulación de saberes (Santos, 2013).

El/la DICER tiene a su cargo la gran responsabilidad de interactuar con el/la docente a cargo de la escuela multigrado, favoreciendo la reflexión conjunta acerca de cómo mejorar la praxis de enseñanza a partir de los aportes de la Didáctica multigrado, centrada fundamentalmente en la circulación de saberes.

En el caso de los Agrupamientos rurales, esta modalidad habilita esta modalidad habilita la formación simultánea colaborativa y cooperativa entre varias/os docentes y el/la DICER, en procura de abordar técnicamente la tríada espacios-tiempos-recursos, con la Didáctica multigrado también como orientadora de la intervención docente.

La dimensión administrativa organizativa de la gestión, desde el rol de DICER, demanda la articulación con el MIZ y el Centro de Tecnología de la Inspección Departamental en relación al manejo y vista de la plataforma GURÍ²², por ejemplo, para la entrega de los datos que el propio sistema demanda. Esta dimensión de la gestión institucional en las escuelas es supervisada de forma más directa por quien ocupa el rol de MIZ dado que supone el control económico financiero de la institución escolar.

Se entiende que la dimensión socio comunitaria es la más relevante para el/la DICER por cuanto responde a la vertiente social, fundamental en la educación primaria rural. Esta dimensión requiere de articular en redes intra e interinstitucionales, con diferentes actores locales, departamentales, zonales o nacionales, para coordinar planes, cursos, charlas, campañas de salud, campañas de bien público, entre otras acciones dirigidas a la comunidad de la escuela primaria rural, la que oficia como sede de esas intervenciones.

El/la DICER, además, por su experiencia y conocimiento de la ruralidad, asesora a las/os docentes, en esta dimensión socio comunitaria, en lo relativo a la importancia de sostener buenos vínculos con la comunidad, a fin de que la escuela primaria rural sea vista como “casa del pueblo” (Santos, 2021).

Se entiende que el rol del/la DICER es fundamental en la educación rural uruguaya pues cumple una función asignada por el sistema educativo que requiere de articulación y coordinación con cada actor integrante de la Inspección departamental, de la comunidad

²² GURÍ es un sistema de información web, enmarcado dentro de las políticas del gobierno electrónico y las políticas educativas de la DGEIP. Funciona desde el año 2010. Permite tener una base de datos actualizada de docentes, no docentes y estudiantes, unificando las gestiones a nivel nacional.

educativa en que se ubican las escuelas rurales a su cargo, y de una fluida comunicación con el/la docente que se encuentra en la escuela primaria rural, a quien debe asesorar y acompañar, para efectivizar el apoyo técnico en todas las dimensiones de la gestión institucional educativa. Se convierte de esta manera, en un apoyo técnico fundamental para garantizar la calidad de educación en el medio rural.

II.3.4. Habilidades personales y profesionales que requiere el rol de DICER.

Tal como se ha explicado, el apoyo técnico DICER depende en lo técnico del DER, y en lo administrativo, se encuentra bajo la supervisión de la Inspección departamental a la cual pertenece. En las bases del último llamado que DGEIP realizó para el rol de DICER, en el año 2022, se establecen los requisitos que considera, entre otros, el haberse desempeñado como maestro/a director/a (MD), con carácter efectivo, en escuela urbana o rural, por un período no menor a los 5 años, por el departamento en el que aspira desempeñarse.

En el mismo llamado se especifican además los cometidos y condiciones para el ejercicio del rol. Entre ellos, se plantea que el/la DICER debe desarrollar su función de forma flexible, permanente, participativa y cooperativa entre todos los actores involucrados (escuelas, comunidades, docentes, Inspección departamental, redes intra/interinstitucionales). Se explicita además, que debe conformar equipos articulados con los otros recursos humanos-profesionales que se encuentran al servicio de la sede administrativa a la que pertenece; así como apoyar y participar en todas las instancias institucionales y/o de Agrupamientos escolares que se realicen.

Estos cometidos y condiciones para el ejercicio del rol de DICER, más allá de su alcance normativo, contemplan una serie de habilidades personales y profesionales que se requieren poseer y/o desarrollar a fin del efectivo desempeño de la función.

Para que el/la DICER efectivice el trabajo colaborativo, la conformación de equipos, desarrolle y estimule la escucha activa, la comunicación fluida y asertiva con los diversos actores, así como la capacidad de empatía con las/os mismas/os, se requiere indudablemente de lo que se conoce como habilidades blandas, entre las que se encuentran la comunicación, la adaptabilidad, la empatía, la creatividad, el liderazgo y la resolución de problemas, entre otras.

Las habilidades blandas es un concepto que engloba las habilidades intrapersonales,

las habilidades interpersonales y las habilidades socioemocionales (Ruhalahti y Heinonen, 2024). Se enfocan en cualidades que sustentan la interacción e intercambio colaborativo y horizontal entre pares.

El conjunto simultáneo de aplicación de estas habilidades blandas, sea en el vínculo con el/la docente de escuela primaria rural, con el MIZ y/o con cada actor participante, dota de singularidad al/la DICER en su desempeño en territorio, puesto que pone de manifiesto, más allá de la formación profesional y requisitos considerados en el llamado, sus propias características humanas, profesionalmente perfeccionadas.

En consecuencia, las destrezas personales y profesionales del/la DICER habilitan, a partir del conocimiento de las ruralidades, a contextualizar sus estrategias de intervención. Un buen desarrollo de sus habilidades blandas le permite mejorar la capacidad de comunicación efectiva; estimular el pensamiento crítico y la colaboración entre pares; fomentar la resolución de problemas de manera creativa y cooperativa, entre otras tantas posibilidades de desarrollo de su función como apoyo técnico a la escuela rural.

El desenvolvimiento contextualizado de las habilidades personales y profesionales del/la DICER favorece la construcción de una convivencia saludable tanto a nivel áulico como institucional, promueve la tolerancia, el respeto, la valoración del rol de cada sujeto con el que interactúa y genera propuestas didácticas, garantizando la calidad de los aprendizajes, y de la educación en el medio rural, en general.

Capítulo II. Marco metodológico

En este estudio se pretende analizar las percepciones y opiniones de las/os docentes que se desempeñan como maestras/os en el medio rural, en el rol de DICER y como tomadores de decisión del nivel técnico y político, acerca del apoyo técnico DICER en la educación primaria rural uruguaya en el 2024.

En el presente apartado se exponen el paradigma y el enfoque metodológico seleccionado para dar respuestas a las interrogantes sobre el objeto de investigación. Se explicitan además, las técnicas empleadas y el diseño de los instrumentos de investigación.

III.1. Paradigma de investigación

A fin de concretar los objetivos planteados en el proceso de investigación, se asumió el paradigma interpretativo pues, como señala Briones (1997), el foco de este estudio estuvo en la interpretación de lo que manifestaron las personas participantes,

lo que nosotros llamamos “realidades” son sólo múltiples construcciones mentales cuyas características son asignadas por las personas. En otras palabras, la realidad no es algo dado, independiente del ser pensado por los individuos, sino que la realidad es algo construido por el hombre. (Briones, 1997, en Capocasale, 2013, p.98).

El objetivo del estudio es interpretar las afirmaciones de las personas participantes, en procura de los significados que ellas conllevan. Desde el paradigma interpretativo, la realidad social no se observa ni se explica, sino que demanda el involucramiento directo de la investigadora para interpretar y comprenderla. La realidad social no es ajena ni a la investigadora ni a las personas participantes, por el contrario, los sujetos y sus subjetividades, son parte constituyente fundamental de la realidad social que se busca comprender.

Para Kwan Chung y Alegre (2022) mediante la investigación interpretativa la investigadora “puede dar sentido a los pensamientos, sentimientos y acciones de los participantes en el contexto, en el que se producen” (p.47).

Desde estos sentidos, se puede afirmar que en esta investigación, de carácter interpretativo, la información se construyó entre la investigadora y los sujetos participantes, de este modo, se intentó describir el objeto de investigación, el apoyo técnico DICER para

las escuelas rurales uruguayas, en un tiempo y espacio dado.

III.2. Enfoque de investigación

Para alcanzar los fines de esta investigación interpretativa se adoptó un enfoque cualitativo de tipo exploratorio descriptivo. Tal como señala Sandín (2003), la investigación cualitativa es

Una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento. (p. 123).

Dado que, como se dijo anteriormente, la información se construyó entre la investigadora y los sujetos participantes, el desafío como investigadora cualitativa fue “el desarrollo de una comprensión sistemática del contexto estudiado a partir de los términos y palabras de sus propios miembros” (Glaser y Strauss, 1967, en Bisquerra, 2009, p. 307).

El enfoque cualitativo focaliza en la comprensión de los fenómenos, ya sea de naturaleza social, cultural o educativa, y para ello se vale del análisis de datos provenientes de entrevistas, observaciones, relatos de vida, entre otros instrumentos. En este caso, el estudio se centró en la comprensión del apoyo técnico DICER desde las percepciones y opiniones de las/os docentes como informantes calificados (maestras/os de escuelas rurales, DICER y tomadores de decisión).

Se decidió desarrollar una metodología de tipo exploratorio descriptivo pues no se encontraron trabajos previos sobre el objeto de estudio. De acuerdo a lo que señalan Sampieri, Fernández y Baptista (2006), los estudios exploratorios tienen como objetivo esencial familiarizarse con un tópico desconocido o poco estudiado. Este tipo de investigación, puede conformar una base para desarrollar otros estudios a futuro, profundizando acerca del apoyo técnico DICER en la escuela primaria rural uruguaya.

III. 3. Diseño metodológico

Se formuló un diseño metodológico flexible. Se partió de decisiones básicas preestablecidas que se fueron adaptando durante el desarrollo de la propia investigación. Como afirma Valles (1999), se utilizaron los tres ingredientes metodológicos

principales de la investigación social: la documentación, la observación y la conversación.

III.3.1. Proceso de construcción de la información.

El proceso de construcción de la información se desarrolló desde febrero a diciembre de 2024. Se siguió la guía de Lovesio (2019) desplegando una secuencia de cuatro fases: fase preparatoria, trabajo de campo, análisis y fase informativa.

III.3.1.1. Fase preparatoria.

La fase preparatoria incluyó la indagación de antecedentes y las decisiones con respecto al enfoque y alcances de la investigación. En esta etapa se presentó ante ANEP la solicitud de autorización para la realización de la investigación (Anexo I).

A partir de los objetivos definidos y las condiciones de factibilidad, se seleccionaron las/os informantes calificadas/os y se comenzó la comunicación con ellas/os para invitarles a formar parte del estudio.

De acuerdo a los objetivos planteados, se recabaron las percepciones y opiniones de las/os docentes con respecto al apoyo DICER en la educación rural. Se entiende que es fundamental en una investigación en educación escuchar las voces de las/os docentes.

Siguiendo a Morales et al (2011), se considera que las opiniones son creencias acerca de diversos temas controvertidos que implican una interpretación valorativa o la construcción de sentidos morales.

En cuanto al concepto de percepciones, la psicología ha sido una de las disciplinas que más ha abordado su estudio. En términos generales, tradicionalmente se define a la percepción como el proceso cognitivo mediante el cual conscientemente se reconoce, interpreta y se otorga significado para que se elabore juicios “en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización.” (Vargas, 1994, p.48).

Importa señalar que se entiende que la percepción no es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre un sujeto pasivo. Por el contrario, la percepción es un proceso vivencial, que supone tanto al ámbito consciente como el inconsciente de la psique humana, resultado de procesos de interacción permanente entre el individuo, la cultura y la sociedad (Vargas, 1994).

Cada persona posee un sesgo particular sobre cada hecho concreto, por tanto, cada quien tiene percepciones diferentes y particulares sobre los mismos fenómenos.

En el caso específico de las/os docentes, las opiniones y percepciones están influenciadas por la experiencia personal, la formación profesional, el contexto socio-cultural que les rodea, las emociones y sentimientos que les influyen, las atribuciones y reconocimientos que le otorgan.

Luego de clarificar estos dos conceptos, percepciones y opiniones, se desarrolló un largo proceso de operacionalización de las categorías de análisis, a partir del tema objeto de estudio. Se definieron tres dimensiones, directamente derivadas de los objetivos específicos de investigación: la percepción general acerca del apoyo técnico DICER, la comunicación y relación con el/la DICER, y la calidad del apoyo técnico ofrecido por el/la DICER en las escuelas rurales uruguayas.

Tabla 1: Operacionalización de las categorías de análisis de la investigación.

Dimensión	Indicador
Percepción general acerca del apoyo técnico en la escuela rural.	Valoración de los apoyos técnicos en la escuela rural. Reconocimiento del apoyo DICER.
Comunicación y relación con el/la DICER.	Nivel de comunicación y diálogo entre el/la DICER y las/os docentes rurales.
Calidad del apoyo técnico ofrecido por el/la DICER.	Relevancia y adecuación del apoyo técnico a las necesidades de la escuela. Utilidad percibida del apoyo técnico. Sensibilización y conocimientos aportados.

Fuente: Elaboración propia (2024)

Finalmente, también en la fase preparatoria, se diseñaron los instrumentos de investigación que se utilizaron en el estudio: cuestionarios y pautas de entrevistas semiestructuradas.

III.3.1.1.1. Selección de informantes calificados.

En un estudio cualitativo, las decisiones respecto a las personas participantes reflejan las premisas de la investigadora acerca de lo que constituye una base de datos creíble, confiable y válida para abordar el planteamiento del problema (Hernández-Sampieri, 2014).

En la presente investigación se decidió que el grupo de informantes calificadas/os estuviese conformado por cuatro docentes que ejercen la dirección en escuelas primarias rurales, de tres diferentes Inspecciones Departamentales del país, dos DICER de dos Inspecciones Departamentales de escuelas participantes que tienen radicada esta figura, dos docentes que se desempeñan como tomadores de decisión en nivel técnico, y dos docentes que se desempeñaron como tomadores de decisión de nivel político.

De las/os maestras/os de escuelas primarias rurales participantes, se seleccionaron dos que cuentan con DICER, y dos que no cuentan con dicho apoyo. De esta manera se buscó contrastar las percepciones y opiniones sobre el rol del DICER en docentes que lo vivencian en primera línea con respecto a aquellas/os que no cuentan con dicho apoyo.

Se entiende que un/a informante calificada/o es una persona reflexiva, dispuesta a colaborar con la investigación que conoce “muy bien su cultura, subcultura, grupo u organización” (Taylor, 1986 en Alejo y Osorio, 2016, p. 78).

En términos generales, cabe destacar que en esta investigación, todas/os las/os informantes calificadas/os son docentes egresadas/os de formación docente, de diferentes departamentos y con más de 5 años de trayectoria profesional en el subsistema de educación primaria. Poseen experiencia técnica y profesional tanto de la educación primaria general como de educación primaria rural en específico. Cuentan además con antecedentes en el ejercicio de algún cargo o función vinculado a la misma.

Tabla 2: Antecedentes laborales en el último trienio de maestras/os rurales seleccionadas/os como informantes calificadas/os.

Código	Esc. Urb	Esc. Urb	Esc. Rural c/DICER	Esc. Rural c/DICER	Esc. Rural s/DICER	Esc. Rural s/DICER	Esc. Rural s/DICER
	2022	2023	2023	2024	2022	2023	2024
DE1							
DE2							
DE3							
DE4							

Fuente: Elaboración propia (2024)

III. 3.1.2. Trabajo de campo.

La fase de trabajo de campo inició el 27 de agosto de 2024. Durante toda esta fase se

utilizó el Cuaderno de campo como herramienta de registro.

Se visitó cada escuela primaria rural seleccionada con el objetivo de dialogar y poner en conocimiento sobre la línea de investigación e invitar a las/os docentes a participar, evacuando consultas y dudas. Se les proporcionó la resolución de autorización de ANEP-CODICEN y el formulario de Consentimiento Informado.

El documento de consentimiento informado se diseñó explicitando los objetivos de investigación, la confidencialidad y privacidad de la información brindada por las/os informantes, ofreciendo las debidas garantías éticas de la investigación (Anexo II).

Todas/os las/os informantes calificadas/os, maestras/os, DICER y tomadores/as decisión, firmaron el Consentimiento Informado, enviado vía mail. Se acordó con todas/os el día y horario para el desarrollo de las entrevistas que se implementaron en modalidad virtual, a través de plataforma zoom.

Se aplicó primeramente el cuestionario sólo a las/os directoras/es de las escuelas primarias rurales. A partir de la lectura de las respuestas, y dado que el tipo de investigación es de carácter descriptivo exploratorio, se elaboró la pauta de entrevista semiestructurada, considerando las dimensiones de análisis establecidas en la fase preparatoria.

Continuando el trabajo de campo, se aplicaron los instrumentos de investigación a las/os informantes técnicas/os, luego a las/os informantes políticas/os, y, por último, a las/os docentes que ocupan el cargo de DICER. Este criterio de secuenciación, tuvo por objetivo nutrir con los aportes de informantes calificadas/os previos, las indagaciones realizadas al siguiente nivel de informantes.

Se transcribieron las entrevistas y se codificó a cada grupo de informantes a efectos de preservar su anonimato y confidencialidad. Se utilizó el código DE para docentes de escuelas; INF, para informantes calificadas/os técnicas/os y políticas/os, y DINF en los casos de docentes DICER. Al código alfabético se le agrega un número al final, correspondiente a un ordinal que permite diferenciar las diversas voces de las/os informantes.

III.3.1.2.1 Cuaderno de campo.

El cuaderno o bitácora de campo se inició en mayo 2024. Este instrumento se construyó de manera flexible, ofreció un espacio de organización y registro durante todo el

proceso. Tal como señala Alva (2008), la bitácora es el diario de trabajo y su elaboración es un paso imprescindible en el transcurso de un proyecto de investigación.

El registro sistemático de dudas, controversias, reflexiones y decisiones, ya sean de corte conceptual o metodológico, fue fundamental durante la fase de diseño y el trabajo de campo. Su lectura fue primordial al momento del análisis. Se convirtió en una herramienta de consulta constante durante todo el proceso de investigación.

III. 3.1.3. Fase de análisis.

En esta fase se analizan los datos recabados en el trabajo de campo organizando la información considerada significativa a partir de la operacionalización de las categorías de análisis y objetivos de investigación.

El proceso conllevó una reducción de datos (simplificación, abstracción y selección), una disposición y transformación de datos en forma de textos que nutriera el análisis de manera significativa, y una obtención de resultados y conclusiones que permitiesen describir el objeto de investigación.

Tal como señalan Taylor y Bogar (1986), el análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo. Se intentó obtener una comprensión más profunda del objeto de estudio y continuar refinando las interpretaciones en relación con la experiencia directa con informantes y documentos, para llegar a la construcción de sentidos del apoyo técnico DICER a partir de los datos recabados.

Durante el análisis se utilizó la triangulación como estrategia fundamental, es decir la combinación en un estudio único los datos recabados por diferentes métodos o fuentes (Denzin, 1978 en Rodríguez *et al*, 2006). Se pretende de esta manera lograr mayor profundidad y riqueza en la información acerca del apoyo técnico DICER en la educación primaria rural.

Finalmente, se buscó integrar toda la información entramando los bloques textuales codificados, provenientes tanto de los cuestionarios como de las entrevistas, relacionándolos con los fundamentos teóricos de la investigación.

III.3.1.4. Fase informativa.

En esta última fase se realiza la redacción del informe final para comunicar los

resultados de lo investigado.

El reporte final es una manera de compartir la investigación con otras personas y representa la culminación del proceso de estudio. En el documento se ofrece la respuesta al planteamiento del problema y se exponen las estrategias que se usaron para abordarlo, los datos recabados, su análisis e interpretación.

La comunicación incluyó la devolución a las/os informantes calificadas/os, instancia fundamental que se hizo de manera asincrónica, vía mail, para garantizar la restitución a los actores que formaron parte del estudio, y aportaron su tiempo, opiniones y percepciones acerca del DICER, haciendo posible la concreción de esta investigación.

III.3.2. Instrumentos de investigación.

Se seleccionaron las técnicas de investigación consideradas más apropiadas y factibles de acuerdo al problema y objetivos planteados. Se utilizó el cuestionario y la entrevista semiestructurada en profundidad.

III.3.2.1. Cuestionario.

Resulta importante definir por qué se comprende en el marco de este estudio que el cuestionario es un instrumento de investigación.

Siguiendo lo que señalan Abarca *et al* (2013), muchas veces el cuestionario remite al instrumento de otra técnica de investigación denominada encuesta. Sin embargo, en el marco de una investigación cualitativa como en este caso, los cuestionarios se consideran un instrumento de investigación en sí mismo ya que permiten obtener datos de manera puntual, aplicándose a un grupo reducido de personas, como sucede en este estudio. Esto permite a la investigadora registrar y procesar de manera adecuada la información obtenida para su estudio.

En una investigación cualitativa el cuestionario es la “forma de preguntar a los sujetos por los datos que nos interesan que tienen todas las preguntas fijadas y la mayoría tienen respuestas previamente establecidas para que las personas elijan la que deseen” (Abarca *et al*, 2013, p.128).

En esta investigación se diseñó un cuestionario mixto (Anexo III), con preguntas

abiertas y cerradas, a partir de la operacionalización de las categorías de análisis, la definición de las dimensiones e indicadores explicitados en la tabla 1.

Se elaboró en Google Forms y fue enviado vía por mail a las/os docentes participantes. La modalidad de respuesta online asincrónica garantizó la adaptabilidad a los tiempos de las/os informantes calificadas/os y redujo el sesgo de cortesía y de influencia por la presencia de la investigadora.

Las preguntas se organizaron en bloques temáticos. El primer bloque, a modo de introducción, incluyó preguntas generales de identificación manteniendo siempre el anonimato: años de trabajo en la escuela, lugar donde se desempeñó en los últimos tres años, formaciones recibidas.

En los siguientes bloques se redactaron preguntas sustantivas, es decir, relativas al objeto de estudio, el apoyo técnico DICER en las escuelas rurales. Se incluyeron interrogantes acerca de la gestión institucional educativa, la comunicación y la relación con el apoyo técnico DICER, así como la satisfacción en relación al apoyo técnico recibido.

En las preguntas cerradas se utilizó una escala de Likert, instrumento mediante el cual el/la informante debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación o ítem, lo que se realizó a través de una escala ordenada y unidimensional. La ponderación en la escala se graduó del 1 al 4, en donde 4 se valora como *suficiente*; 3 como *básica*; 2 como *poco*; y 1 como *nada*.

Antes de su aplicación definitiva, se desarrolló una instancia de validación del instrumento mediante una prueba piloto. Se aplicó a docentes de confianza que tienen las mismas características que las/os informantes calificadas/os seleccionadas/os para el estudio. Se les solicitó en primer lugar que completaran el cuestionario de manera online y que luego opinaran sobre la extensión del cuestionario, la claridad de las preguntas y las facilidad o no para responderlas. A partir de sus aportes, se realizaron ajustes en la redacción del instrumento, y luego se aplicó a las/os informantes participantes del estudio.

III.3.2.2 Entrevista semi-estructurada.

De acuerdo al objetivo de investigación y al enfoque cualitativo de alcance exploratorio descriptivo asumido, se entendió pertinente realizar entrevistas para recabar

mayor información acerca del apoyo técnico DICER desde las voces docentes.

Sampieri, Fernández y Baptista (2006) señalan que una entrevista es un encuentro de carácter privado y cordial, donde una persona, la entrevistadora, se dirige a otra, la entrevistada, y da su versión de los hechos, respondiendo a preguntas relacionadas con el problema específico en estudio.

Se decidió aplicar la técnica de entrevista semiestructurada, es decir basada en una guía de preguntas predefinidas, contando con la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre algún punto del tema, o sea que no todas las preguntas están predefinidas (Sampieri, Fernández y Baptista, 2006).

La entrevista semiestructurada es una técnica de gran utilidad en “situaciones en las que no existen buenas oportunidades para entrevistar a las personas” (Tarrés, 2001, p.76). Es una técnica adecuada para investigaciones que implican informantes calificadas/os de nivel político y técnico, personas que en general cuentan con poco tiempo o utilizan su tiempo de manera muy eficiente, como sucede en este estudio.

Aplicar este tipo de entrevista permitió, además, evidenciar a los sujetos participantes, que la investigadora es “una persona preparada y competente con pleno control sobre lo que quiere y le interesa de la entrevista, sin que con ello se llegue a ejercer un dominio total sobre el informante” (Tarrés 2001, p.76).

Lösch *et al* (2023) explicitan que las entrevistas permiten a la persona responsable del estudio, hacer una especie de “inmersión profunda, recogiendo evidencias de las formas en que cada uno de esos sujetos percibe y significa su realidad” (p.13).

La pauta de entrevista se organizó en bloques temáticos. El diseño se nutrió del proceso de operacionalización de las categorías de análisis. Se consideraron las mismas dimensiones tomadas en cuenta para el diseño del cuestionario.

Durante la entrevista, se mantuvo la conversación enfocada en el tema en estudio, a partir de las preguntas planificadas previamente en la pauta (Anexo IV), pero se proporcionó además, el espacio y la libertad suficientes para hablar y aportar sobre el objeto de investigación.

El desarrollo de las entrevistas se estructuró en tres etapas o momentos: un primer

momento o inicio, en el que se proporcionó información sobre el carácter de la entrevista, se recordó el objetivo de la investigación y la confidencialidad de la información aportada. Un segundo momento, en el que se incluyeron las preguntas sustantivas. Y un momento de cierre, en el se presentaron preguntas más abiertas para que la persona entrevistada pudiera ampliar y/o expresar lo que deseaba (Tarrés, 2001).

Las entrevistas se efectuaron a través de la plataforma zoom pro, cuenta con IA Companion y subtítulos, lo que facilitó su desgrabación posterior. Luego de su transcripción se comenzó su análisis. Se realizó primeramente una lectura general de cada transcripción. Luego, se desarrolló una lectura analítica por párrafos, codificando la información recabada, es decir etiquetando y desagregando pasajes textuales vinculados a los objetivos y categorías de análisis. Se agrupó la información obtenida en relación con las dimensiones establecidas, concentrando las ideas similares provenientes de las/os diferentes informantes calificadas/os.

Capítulo III. Análisis

En este apartado se presenta el análisis de la información recabada en el trabajo de campo procurando construir las respuestas a las interrogantes que guiaron la presente investigación.

A fin de organizar la información y presentarla de manera integrada, se subdivide el capítulo en apartados que responden a cada uno de los objetivos específicos planteados.

III.1. Percepción general acerca del apoyo técnico DICER

En este primer apartado se analiza la percepción general que tienen las/os docentes informantes calificadas/os en esta investigación, acerca del apoyo técnico DICER en la educación primaria rural.

A partir de los resultados del cuestionario y entrevistas realizadas, cabe destacar que, más allá del rol en que se desempeñan las/os docentes informantes, todas/s coinciden en resaltar que el apoyo técnico DICER tiene gran relevancia para la educación primaria rural y destacan el grado de vinculación entre el/la docente de la escuela y el/la DICER, así como entre el/la DICER y el/la MIZ.

Tal como se esperaba en un estudio cualitativo centrado en la descripción e interpretación de las percepciones, se observa que la naturaleza de la experticia de las/os docentes informantes, sus intereses, el rol que desempeñan, su trayectoria, entre otros aspectos que hacen a su singularidad, incide en la focalización de las respuestas brindadas en las entrevistas. La percepción, como se dijo en el apartado anterior, no es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre un sujeto pasivo. Cada informante posee un sesgo particular sobre el apoyo técnica DICER en estudio, por tanto, cada quien tiene percepciones diferentes y particulares sobre el mismo fenómeno.

Las docentes participantes en la investigación que se desempeñan como maestras en las escuelas rurales que cuentan con la figura del DICER asignado a su Inspección Departamental, destacan el valor de este apoyo técnico. Explicitan como fortaleza la presencia sostenida, la generación de vínculos de confianza y de cercanía basados en el sostén profesional y humano.

En cuanto al vínculo con el/la DICER, ambas coinciden en destacar que se construye desde un plano de horizontalidad, lo que consideran habilita la confianza, el diálogo, la consulta, la comunicación espontánea y/o a requerimiento por situaciones puntuales.

En esta línea, una de las maestras expresa que contar con el/la DICER supone “El estar, el acompañar y el saber que, si uno necesita algo, siempre hay alguien del otro lado” (informante calificado DE1, entrevista, 2024). Al respecto, otra de las informantes señala lo siguiente,

Implica ese contacto cercano, de decir bueno yo tengo a alguien que le puedo plantear algo, además de la confianza. Es ese contacto que está más, no sé si decirlo más rápido o más accesible o más cercano. La DICER siempre ha estado presente. Destaco la humanidad, lo humano. (Informante calificado DE4, entrevista, 2024).

Todas las informantes resaltan que es al/la DICER a quién consultan de manera más distendida y frecuente. En este sentido, una de las maestras explicita que contar con el/la DICER significa tener a alguien “a quien le puedo plantear algo con confianza” (Informante calificado DE4, entrevista, 2024).

Tal como afirma Santos Gómez (2006), expuesto en el marco teórico de este trabajo, el plano de horizontalidad en los vínculos habilita el encuentro y la escucha con las/os otras/os, favorece las mejores condiciones para el crecimiento de quienes construyen ese vínculo, en tanto son partícipes de esa interrelación basada en la mutua ayuda, otorgando valor a sus aportes e intervenciones.

El escenario de proximidad inmediata con el/la DICER difiere con el que señalan en cuanto al vínculo con el/la Maestra/o Inspector/a de Zona de la escuela, con quien afirman mantener un vínculo menos cercano, más externo, sujeto a la vía jerárquica vertical, aspecto que caracteriza, como se dijo en las indagaciones preliminares, al sistema de DGEIP.

Al respecto, los/as docentes de nivel técnico afirman que el/la DICER,

Genera en los maestros una cierta relación de confianza en relaciones de horizontalidad, en relaciones que no están atravesadas por lo que a veces atraviesa relación inspector- maestro-director que tiene que ver con la escala

jerárquica, con la acreditación o calificación o evaluación. (Informante calificado INF 1, entrevista, 2024).

Es un término medio, está en la situación de asesorar, pero no de supervisar, entonces no es un inspector, puede ayudar, acompañar, pero el maestro no lo ve como alguien que realmente le aporte porque depende de lo que el inspector diga. (Informante calificado INF 4, entrevista, 2024).

La percepción general de que el/la DICER es un apoyo técnico valioso para las escuelas rurales es reafirmada además por lo que señalan las docentes que no cuentan con esta figura DICER asignada a su Inspección Departamental.

En estos casos, sólo reciben orientaciones y acompañamiento desde el rol de MIZ: “En la inspección en la que estoy desempeñándome en ningún momento se mencionó ningún apoyo técnico a la ruralidad, nosotros funcionamos con una orientación que es una inspectora común”. (Informante calificado DE2, entrevista, 2024).

Cuando se indaga sobre quién le ofrece apoyo, orientaciones y asesoramiento para la gestión institucional educativa, la docente expresa lo siguiente: “Nadie. El inspector de hecho tiene como diez escuelas urbanas y, bueno, le dan tres rurales, no hay una intención de ocuparse de estos lugares” (Informante calificado DE2, entrevista, 2024).

Las/os informantes calificados de perfil técnico afirman que el/la DICER como apoyo técnico es muy valioso dada la comprensión de la realidad cotidiana de la escuela primaria rural en la que trabaja y la asistencia, apoyo y acompañamiento que en consecuencia ofrece a las/os docentes.

Tiene mucho valor, muchísimo valor en el sentido de que es lo que está quedando. Es lo que hay en territorio más allá de todas las limitaciones que señaláramos, es el interlocutor que una maestra o maestro rural tiene que, cabalmente, comprende su realidad cotidiana y está ahí para poder echar mano, para poder “utilizar”. (Informante calificado INF 1, entrevista, 2024).

En el mismo sentido, uno de los docentes entrevistados que se desempeña en el nivel político señala que el/la DICER

Son el recurso que sabe claramente si 10 kilómetros son 10 kilómetros o 100 kilómetros. Es decir, vos podés hacer unas propuestas maravillosas desde el escritorio para estas dos escuelas que están cerca, o decir acá se puede hacer el Liceo porque en realidad estas dos instituciones están cerca. El DICER viene y te dice, no mira, en realidad ahí tenés una cañada que la mitad del año está crecida, no da paso, por ejemplo, o te dice esto o lo otro de ese lugar y de la comunidad, te explica que entonces tu propuesta no va a funcionar. Para garantizar el derecho a la educación de las o de los lugares concretos se requiere actores técnicos que estén mirando eso, que tengan el conocimiento de la realidad en territorio (Informante calificado INF 2, entrevista, 2024).

Tanto las/os informantes calificadas/os de nivel técnico como de nivel político afirman que de acuerdo a lo valioso que consideran el apoyo técnico DICER para la educación rural, se debería contar con una mayor presencia del mismo en las escuelas.

Al respecto, una de las informantes de nivel político afirma: “creo que el DICER tendría que tener más presencia en las escuelas rurales, tendría que hacer un acompañamiento mucho más coordinado desde un proyecto de ruralidad para cada departamento” (Informante calificado INF 4, entrevista, 2024).

En la misma línea, otro/a de las/os docentes informantes de nivel político agrega que se requiere de mayor frecuencia presencial en territorio para que el/la DICER arraigue su gestión ante el/la maestro/a de escuela rural y de esa manera, mejorar la calidad de intervención (Informante calificado INF 3, entrevista, 2024).

Los apoyos que tienen la escuela rural es justamente el DICER, y antes, era el maestro encargado de la coordinación o sea lo que se conocía como CAPDER, y todo lo que pueda hacer esa figura, ese maestro, en relación a los recursos que tiene primaria para llevarlos hacia las escuelas rurales. Ahora, todo eso se ve menguado por un tema de distancias geográficas y por un tema de frecuencia temporales. Entonces, ¿qué calidad hay? Es decir, por más que pueda haber un apoyo contundente y una muy buena presencia en relación a

los aportes que ofrece el DICER, si la cantidad no genera una determinada periodización, si no sistematiza ese apoyo yo creo que no llega a permear en el docente que está en la escuela rural. (Informante calificado INF 3, entrevista, 2024).

La ausencia del apoyo técnico DICER se percibe como una debilidad o limitación en las garantías de calidad de la educación, lo que confirma por contraposición, la importancia de este rol en la educación rural uruguaya.

Entre las limitaciones debo citar, casi con alarma, que de los 19 DICER que debería haber a nivel nacional, desde hace muchos años existen solamente 16. Estando casi en octubre del 2024, hay 3 departamentos: Rocha, Durazno y Flores, que no están teniendo DICER. Flores desde hace algunos meses, Durazno no ha tenido durante todo este año, y Rocha hace ya casi dos años que no tiene DICER por razones de, digamos, de no provisión del cargo por circunstancias propias de los llamados que quedaron desiertos o gente que renunció. (Informante calificado INF 1, entrevista, 2024).

En los departamentos que no hay DICER,

Esa tarea la tiene que hacer de alguna manera el inspector de zona de las escuelas que corresponda el inspector departamental y no siempre tiene ni los tiempos ni la disposición para hacerlo debido a la multiplicidad de tareas que a él implica. (Informante calificado, INF 4, entrevista, 2024).

En consonancia con la percepción general del significativo valor que se le asigna al apoyo técnico DICER en las escuelas rurales, las/os informantes de nivel político expresan que la ausencia de dicho rol en la jurisdicción de DGEIP de Canelones Este es una debilidad en la política educativa, una limitación en la cobertura del territorio nacional.

Canelones Este nunca tuvo DICER, siempre se reclamó que lo tuviera porque tiene escuelas rurales más allá de que sean pocas. Pero no, no ha tenido nunca. Y eso es un déficit, una carencia que no es actual. Es actual pero no es,

digamos de ahora, sino desde siempre. Es la única jurisdicción que, teniendo escuelas rurales no tiene DICER. Siempre sostuve que se justificaba ampliamente que sí lo tuviera o que se generara. En algún momento planteé que se generara una figura que atendiera a Canelones Este y también escuelas rurales de Montevideo que, aunque primaria, no categorice ninguna como rural, hay escuelas urbanas en el medio rural que bien merecerían el apoyo técnico que merecen ser categorizadas como escuelas rurales. (Informante calificado INF 1, entrevista, 2024).

Las docentes de escuelas rurales que tienen asignado DICER, participantes en esta investigación, coinciden en señalar que una de los aportes más enriquecedores de la tarea de este apoyo técnico es el trabajo que desarrolla con los Agrupamientos rurales.

Afirman que estimula y planifica acciones conjuntas que nutren a todos sus integrantes. Consideran que esta intervención habilita un espacio que rompe con el aislamiento de las escuelas rurales, que atiende la singularidad de la educación primaria rural desde la construcción colectiva y cooperativa, además de constituirse en un espacio de socialización y profesionalización docente y/o institucional organizado.

En la misma línea, la docente DICER entrevistada señala que el rol

tiene varios cometidos que básicamente son el apoyo pedagógico -didáctico a las escuelas rurales, sobre todo a las escuelas unidocentes o que tienen docentes noveles a cargo. Consiste en la articulación de proyectos para fomentar el trabajo de los agrupamientos. También con la llegada a territorio sabemos que las escuelas rurales no cuentan con recursos que sí tiene una escuela urbana (profesor de educación física, especificidades como la educación inicial, la educación especial). El DICER básicamente genera esas articulaciones para poder llegar a territorio con los recursos necesarios para que el maestro pueda llevar a cabo su tarea con una fortaleza desde diferentes áreas. (Informante calificado DINF 5, entrevista, 2024).

El apoyo técnico DICER cobra un significado especial, además, al ser una figura que cuenta con experiencia y conocimiento de las comunidades rurales y especificidades educativas para ese medio. Se convierte así en un apoyo técnico necesario para las/os docentes de escuelas primarias rurales, en especial, si su trayectoria personal y profesional es urbanizada. Situación que, en la actualidad, es cada vez más frecuente, tal como lo expresa Rebour (2012), maestras/os y profesoras/es “cada vez más provienen de las zonas urbanas, teniendo que trasladarse todos los días al centro educativo. Este elemento es señalado en muchas oportunidades como incidiendo negativamente en la generación de posibilidades de establecimiento del vínculo con la comunidad” (p.99)

En relación a esta variable, cabe destacar que las cuatro docentes de escuelas primarias seleccionadas en esta investigación afirman que provienen de experiencias urbanas. Transitaron solamente un breve pasaje por alguna escuela primaria rural y cuentan con la formación de grado, en la que cursaron el Seminario Taller: Educación Rural de 30 horas (Plan de Estudio generación 2010²³) y una práctica de 15 días en una escuela rural. Esta escasa formación y experiencia en el medio rural, implica mayores necesidades de asesoramiento y de formación específica para trabajar en el medio rural.

La expresión nexo se asocia en forma reiterada al rol de DICER, en la mayoría de los cuestionarios y entrevistas. En este sentido, una de las informantes calificadas que se desempeña como DICER afirma,

Es, en primer lugar, un nexo. La función es de nexo entre el director y el Inspector. En segundo lugar, la función de nuestra coordinación es acercar apoyos pedagógicos, didácticos, socio y culturales a las escuelas rurales y pensar en tender redes interdisciplinarias públicas y privadas. (Informante calificado, DINF 6, entrevista, 2024).

Se constata que todas/os las/os informantes calificadas/os destacan la función de nexo del/la DICER. Nexos entre la comunidad rural y el Estado, entre diferentes escuelas rurales, entre la escuela primaria rural y la Inspección Departamental, entre el/la docente rural y el

²³ Este plan estuvo vigente hasta el año 2022

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/plan2008_modificado2010.pdf

MIZ, entre la comunidad y las especificidades que tiene la enseñanza en el medio rural y el/la docente con escasa o ninguna experiencia y formación en la ruralidad.

III.2. Comunicación y relación con el/la DICER

En este segundo apartado se analiza la comunicación y relación con el apoyo técnico DICER, dos dimensiones fundamentales que coadyuvan a la eficiencia y efectividad de este rol en la educación rural.

Tal como resultó en la dimensión anteriormente expuesta, más allá del rol en que se desempeñan las/os docentes informantes, todas/s coinciden en sus opiniones. Argumentan que la comunicación con el/la DICER es sostenida y constante, que se despliega a través de varios canales que incluyen lo presencial y a distancia.

Por un lado, el uso de las camionetas en este departamento no tiene mayor dificultad porque se puede coordinar con los compañeros de la inspección y se puede usar. El acceso a las escuelas no es tan complicado. A algunas escuelas se puede llegar en ómnibus. El WhatsApp es como el medio más práctico y fácil. Estamos en comunicación diaria. Yo tengo grupos de WhatsApp con cada uno de los agrupamientos y, a su vez, una lista de difusión para circular información que debe llegar a todos los compañeros docentes. Uso las videoconferencias ya sea en Meet o en Zoom, para, por ejemplo, las reuniones con los docentes de agrupamientos, pues generalmente son en la tardecita, ese horario facilita mucho el tema de las videoconferencias. Tenemos también un Aula Crea, desde el 2018 donde está toda la trayectoria de estos años, del proceso que se ha ido haciendo. Tenemos sistematizadas encuentros mensuales con los directores rurales que se hacen en el CAF. Esas instancias se usan como formación, Este año diseñamos un plan de mejora de los agrupamientos. (Informante calificado, DINF 5, entrevista, 2024).

La comunicación resulta una dimensión primordial en el ejercicio del rol de DICER, más aún, teniendo en cuenta que el cometido fundamental es brindar apoyo especialmente a maestras/os rurales unidocentes de escuelas aisladas y Agrupamientos Escolares.

Una buena comunicación con las/os docentes permite al/la DICER conocer y determinar las necesidades, prioridades y demandas de cada centro educativo.

Todas/os las/os docentes entrevistadas/os destacan que la relación con el/la DICER se basa en la confianza y en la capacidad de interrelacionarse desde lo técnico y desde el apoyo humano, lo que pone de relieve el despliegue de las habilidades blandas de la persona que ejerce como DICER.

El estar siempre a disposición, capaz que la solución no va a llegar en el momento, pero en el día me va a contestar y va a tratar de apoyarme en lo que sea y esto me parece muy valioso. El mayor contacto que tenemos se hace por WhatsApp o a veces por mail. (Informante calificado, DE1, entrevista, 2024).

Yo tengo a alguien que le puedo plantear algo, además con la confianza. Pero yo creo que lo que más tenemos que tener es ese vínculo de confianza, ese vínculo que me hace sentir que puedo decir algo, yo sé que le puedo plantear las cosas. El DICER no pasa sólo por lo técnico, por lo pedagógico, sino que pasa mucho, también, por lo humano. (Informante calificado, DE4, entrevista, 2024).

Las/os informantes calificadas/os de naturaleza técnica coinciden en que es importante mejorar la comunicación “a través de estrategias que puedan apostar a una mayor presencialidad” (Informante calificado, INF1, entrevista, 2024) o “instancias virtuales sistemáticas organizadas frecuentes” (Informante calificado, INF4, entrevista, 2024); “en el marco de una planificación y secuenciación de temas atendiendo a las realidades de cada departamento” (Informante calificado, INF4, entrevista, 2024).

Desde las percepciones de las/os informantes calificadas/os de nivel político, se entiende que los cambios realizados en relación a la figura de apoyo técnico dependiente del DER, durante la administración 2020-2024, debilitaron la gestión de los apoyos técnicos en cuanto al relacionamiento con las/os docentes de las escuelas, la comunicación y la gestión integral del rol de DICER.

Creo que esas son definiciones de política. Si vos tenés un lugar complejo en el sistema con equipos consolidados, donde tenías un relacionamiento fluido, donde, basta de evidencia decir que, si había un problema, al otro día te enterabas. Si vos desarmás toda la estructura que acompañaba eso, lo que estás haciendo es debilitando. Cabe preguntarse qué es lo que le llega al niño o a la niña en el medio rural en concreto. Me parece que todas las decisiones en la administración fue parte de una estrategia política, es decir, cambiar el departamento de educación rural, modificar la base del concurso medio arbitrariamente, cambiar los criterios de los llamados de los apoyos técnicos, no juntarlos, sacarle la camioneta. Se observan un conjunto de acciones que debilitan la administración de la política educativa focalizada en el medio rural, que tiene complejidades y que requiere saberes específicos. (Informante calificado, INF2, entrevista, 2024).

Estas afirmaciones van en el mismo sentido que las expresadas por las informantes calificadas que ejercen como DICER. Al respecto, una de ellas manifiesta,

El que en esta administración no se pudiese contar con la camioneta para traslados y visitas del/la DICER a las escuelas rurales fue una gran pérdida. Había sido un logro desde el DER (Departamento de Educación Rural) el contar con vehículo que se compartía. Para nosotros no era un simple vehículo. Era una herramienta de trabajo. Era la forma de llegar a la ruralidad profunda con todo esto que nosotros estamos hablando, con todos los técnicos y los actores que uno tiene que llegar a las escuelas. Ahora, cuando me sumo, si me puedo sumar tengo que ver si hay una escuela que esté en el pasaje de la gira de inspectores. Si no va algún inspector a la escuela que quiero visitar, tengo que ver si me pueden dejar de pasada, y si me pueden recoger al regreso. La otra forma, es cuando hacemos visitas en dupla con los inspectores, porque tengo muy buen vínculo y los inspectores me dicen ¿podés acompañarnos? Nuestras miradas son totalmente diferentes. La de él es de supervisión, y la mía es de apoyo. (Informante calificado, DINF 6, entrevista, 2024).

El/la DICER debe conocer el medio rural, requiere frecuencia y sistematicidad en las visitas a las escuelas, necesita establecer una relación de cercanía con el/la docente para

adaptar su intervención al contexto. El conocimiento de las ruralidades le permite focalizar su estrategia de intervención en cada escuela. La presencialidad es fundamental en este tipo de contexto educativo en que el aislamiento y la lejanía son características estructurales.

Desde estos sentidos, se comprende que la decisión tomada por la administración que tuvo a su cargo la ANEP del 2020 al 2024, que supuso la eliminación del vehículo que tenía asignado el CAPDER en cada Inspección, impactó fuertemente en la comunicación entre el/la DICER y las escuelas rurales. La falta de la camioneta para los traslados a las escuelas rurales, impactó más aún en las regiones en que se encuentran las escuelas rurales con mayores dificultades de acceso.

De acuerdo a las percepciones de todas/os las/os informantes participantes en este estudio, la camioneta con que contaba el rol de DICER habilitaba una mayor autonomía en la llegada a cada escuela primaria rural. Era una “herramienta de trabajo” que permitía la sistemática llegada del apoyo técnico a las escuelas, lo que fortalecía la construcción del vínculo y la relación entre el CAPDER (actual DICER) y las/os docentes.

La calidad también implica la cantidad, puedo tener un técnico de excelentísima calidad, pero sí la cantidad de veces de presencia en la escuela es deficiente, el impacto siempre va a ser disminuido. (Informante calificado, INF3, entrevista, 2024).

III.3. Calidad del apoyo técnico ofrecido por el DICER

En este tercer apartado se analizan las percepciones de las/os informantes calificadas/os, sobre la calidad del apoyo técnico ofrecido por el/la DICER. Se constatan claras focalizaciones temáticas en las respuestas ofrecidas, vinculadas con las biografías, la experticia, los roles en que se desempeñan e intereses de las/os docentes participantes de la investigación.

Las docentes que cuentan con DICER explicitan que la dimensión técnico pedagógica y la dimensión administrativa ocupan la mayor demanda de asistencia y consulta. Más, de acuerdo a lo que expresan, no les resulta suficiente la asistencia recibida en dichas dimensiones de la gestión institucional educativa.

Se necesitaría mucho más apoyo en cuanto a planificación. Estaría bueno, que sin solicitarlo lo hicieran, es como que la escuela rural se tiene que adaptar y se tiene que acoplar a lo pensado para el nivel macro. A veces uno siente que lucha con molinos de viento. (Informante calificado, DE4, entrevista, 2024).

Yo no digo que sea mala voluntad, creo que son decisiones que tienen que ver con intenciones que no son casualidades, que no hay una intención de ocuparse de estos espacios rurales. (Informante calificado, DE2, entrevista, 2024).

Creo que hay que fortalecer al magisterio. Lo administrativo también es muy difícil. Creo que, desde la Inspección, hay que fortalecer, acompañar y tener más recursos humanos para poder enfrentar situaciones que se dan en las escuelas rurales. Una en la escuela rural tiene que hacer como el pulpo. (Informante calificado, DE3, entrevista, 2024).

Todas/os las/os docentes de escuelas rurales participantes de este estudio, cuenten o no con el apoyo técnico DICER, expresan la necesidad de fortalecer los apoyos que se brindan en la escuela primaria rural, más aún en el marco de la transformación curricular que se transita. Tal como se observa en las expresiones anteriores, utilizan metáforas para ejemplificar lo difícil que les resulta la labor de la gestión institucional en el medio rural: “luchar con molinos de viento” (DE 4), “hacer como el pulpo” (DE 3).

Expresan pesimismo, sentirse solas/os y carentes de una asistencia sistemática por parte del/la DICER, “no contamos con mucho apoyo, las redes las construimos a base de pulmón”. (Informante calificado, DE3, entrevista, 2024)

nosotros funcionamos con una orientación que es de una Inspectora de Educación Común, es muy desmoralizante porque aparte que uno se siente en esa soledad, hay una carencia en el debate y carencia de consulta a personas que tienen la mirada específica del medio rural. (Informante calificado, DE2, entrevista, 2024)

Los/as docentes informantes calificadas/os de nivel técnico, explicitan la importancia de la formación y compromiso del/la DICER para garantizar la calidad del apoyo técnico brindado. De acuerdo a lo que manifiestan, el cumplimiento de requisitos contemplados en los llamados para optar por ese cargo, tales como formación y trayectoria en la ruralidad, no garantizan el logro de calidad en sus intervenciones y mejoras en las gestiones institucionales educativas de las escuelas primarias rurales a su cargo.

Al respecto, una/os de las/os informantes señala que la calidad del apoyo técnico ofrecido por el/la DICER “está basada en la experiencia, en la formación y en el compromiso que cada DICER tiene para cumplir la función”. (Informante calificado, INF1, entrevista, 2024).

Se advierte una tensión entre el rol de MIZ y el rol del DICER como apoyos técnicos en las escuelas rurales, generándose a veces contradicciones y/o dificultades entre ambas figuras,

El DICER accede al cargo por un llamado, contando con determinados requisitos que aseguran que tenga una formación más amplia y una trayectoria en la ruralidad que no garantiza que la gestión posterior sea buena. El DICER acompaña en la gira por las escuelas rurales al inspector. Su rol es asesorar, pero no supervisar, es un término medio, no es un inspector. Puede ayudar, acompañar. Entonces el maestro no lo ve como alguien que realmente le aporte porque depende más de lo que el inspector diga, y muchas veces no hay coherencia entre la postura del DICER y la postura del inspector que visita la escuela. (Informante calificado, INF4, entrevista, 2024).

Yo creo que debería hacerse mayor hincapié en lo pedagógico didáctico desde la especificidad rural, pero de alguna manera se mezclan los roles del DICER, de la directora del Departamento Rural, del inspector de zona y hay cierta una ética de no meterse en el rol del otro entonces uno no lo hace porque considera que lo tiene que hacer el otro y así quedan muchas situaciones en el vacío. Desde la total honestidad. (Informante calificado INF 4, entrevista, 2024).

En cuanto a la tensión entre MIZ y DICER, las docentes informantes calificadas que se desempeñan como DICER afirman que coordinan en sus respectivas Inspecciones Departamentales, acordando con el MIZ de la escuela rural a la que asesora. Esta coordinación aporta a la consistencia interna de los apoyos técnicos, brinda un sentido de coherencia y unidad, fundamental, ante los sentimientos de soledad y carencia que manifiestan las/os maestras/os rurales.

Se articula en primer lugar con las inspectoras de zona. Nosotros tenemos los agrupamientos que tienen una misma inspectora, eso ha sido algo que hemos probado y nos ha dado resultado porque entonces hay como toda una unidad en la orientación. Si bien las orientaciones pueden ser generales, hay cosas particulares de la modalidad de trabajo de cada compañera que se subsana con esto de que todo el agrupamiento tiene al mismo inspector. Esta coordinación es fundamental porque de las orientaciones que ellas brindan va a resultar nuestro apoyo, de ahí se desprende lo que se va a generar en los agrupamientos. Y después coordinamos también con el centro de tecnología, los coordinadores de educación física, las nutricionistas. Ahora, además, tenemos la figura nueva de la psicomotricista. (Informante calificado, DIN5, entrevista, 2024).

La tensión entre MIZ y DICER sin dudas, incide en la calidad del apoyo técnico ofrecido por el/la DICER, en la resolución de esta tensión se ponen en juegos las habilidades personales y profesionales de ambas figuras.

La horizontalidad en la relación entre DICER y maestras/os rurales favorece la construcción del vínculo entre ellas/os y aporta a la calidad del asesoramiento en todas las dimensiones de la gestión institucional educativa. Ante esto, una de las informantes DICER, explicita lo siguientes,

El plano horizontal entre los maestros y directores rurales y el DICER es muy valorado. No porque no se quiera o no se acepte el inspector, todos sabemos que nuestro sistema es jerárquico, que eso es así. Nosotros tenemos que lograr esa horizontalidad, sin cruzar la raya de que todo vale. Tenemos que lograr generar esa confianza que permita al director pedir ayuda al DICER. No es que no se la pida al inspector, obviamente que sí, pero nosotros, los DICER somos

los que tenemos que estar más cercanos. (Informante calificado, DINF6, entrevista, 2024).

La confianza con el/la DICER es fundamental para garantizar la calidad del apoyo que brinda. Esa confianza permite que las/os maestras/os soliciten apoyo ante cualquier duda, y que las/os DICER adapten sus aportes a cada contexto, a cada docente y cada escuela. En este sentido, una de las informantes afirma,

Lo administrativo muchas veces es una gran debilidad en los directores que asumen noveles, que no tienen la experiencia. Muchas veces nos piden ayuda para hacer un memorando, algo que a uno le parece muy fácil, pero entendemos que ellos, que recién inician, necesitan apoyo, como tienen confianza nos piden ayuda en eso. En toda la parte administrativa le apoyamos mucho, con el programa Gurí y en las evaluaciones. (Informante calificado, DINF6, entrevista, 2024).

Todas/os las/os informantes calificadas/os coinciden en que la presencia, la horizontalidad, la implicancia, la buena comunicación, la contextualización, la continuidad, la sistematización y la planificación articulada de los recursos que se ofrecen a la escuela rural abonan la calidad del apoyo técnico DICER.

Un apoyo de calidad quiere decir que tiene que haber una implicancia de las personas que están en esos lugares, que hay una planificación en esos recursos o esos dispositivos de apoyo a la escuela rural. (Informante calificado, INF3, entrevista, 2024).

Yo creo que el dispositivo de DICER de hoy está bien pero para que sea suficiente su intervención tiene que haber una planificación muy exhaustiva, para poder articular y para coordinar con las diferentes figuras que van a intervenir en el agrupamiento o en una escuela, pero además, se necesita ese apoyo constante que tiene que ir hacia lo pedagógico didáctico. (Informante calificado, INF3, entrevista, 2024).

A partir de las opiniones vertidas en este estudio, se desprende que existe una percepción general de que se requieren mayores aportes de parte del/la DICER a las/os docentes de escuelas rurales en relación a la dimensión pedagógica didáctica.

Esta dimensión de la gestión institucional es prioritaria, “estructura las demás y les da sentido a las otras [...] siempre fue la más desafiante para los CAPDER. Entiendo que para los DICER sigue siéndolo porque es la dimensión más técnica” (Informante calificado INF1, entrevista, 2024).

Para ofrecer apoyo y asesoramiento en la dimensión pedagógica didáctica se requiere de mayor formación, supone apoyar a las/os docentes en “términos de enseñanza y de aprendizaje, en términos de organización curricular, planificación. Se requiere formación, una experticia técnica que es de mayor complejidad, pero también de mayor necesidad” (Informante calificado INF1, entrevista, 2024).

En las escuelas rurales, el apoyo y asesoramiento en esta dimensión supone exigencias particulares, que hacen a la identidad de la educación rural. Implica asesorar, acompañar y apoyar en el trabajo con aulas multigrado, supone formación y experiencia en la didáctica multigrado, así como en otros aspectos específicos a la ruralidad, tales como “el relacionamiento con el mundo productivo, con el gobierno departamental, con el sistema de salud, con cuestiones vinculadas a las condiciones de vida, un conjunto de cosas que hacen a la conexión de la escuela rural con la Comunidad” (Informante calificado INF 2, entrevista, 2024)

A las exigencias específicas del contexto rural se le agregan las que plantea la transformación curricular que se transita en la actualidad. Toda esta realidad exige del/la DICER poner mayor énfasis en la dimensión pedagógica didáctica al momento de desempeñar su labor,

Es una dimensión en la que hay que poner énfasis, sobre todo en estos tiempos de transformación curricular, con programas nuevos y el enfoque competencial, con una lógica diferente, aunque, en definitiva, quizás no lo sea tanto, pues desde el punto de vista conceptual esta cuestión de la centralidad del estudiante, creo que siempre la hemos tenido. Uno lee a Agustín Ferreiro un texto de casi 90 años y no habla de otra cosa que la centralidad del estudiante, habla de la didáctica de la problematización: enseñar a través de problemas reales con que el niño se podía encontrar fuera de la escuela y hablaba de ser- no lo decía con esas palabras- de o ser competente o

desarrollar la habilidad para resolver problemas [...] La planificación con los programas nuevos es muy compleja y nadie está diciéndole a los maestros rurales cómo planificar cuando se trabaja en multigrado. (Informante calificado INF1, entrevista, 2024).

Finalmente, si bien se reconoce que las/os docentes rurales de Uruguay, en términos generales, poseen la más alta formación profesional en comparación con otros países de la región, lo que según las/os informantes se evidencia en los congresos y seminarios internacionales, se entiende que “tenemos un activo que es bien relevante, pero al cual la política no ha acompañado todo lo que debe” (Informante calificado, INF2, entrevista, 2024).

Capítulo IV. Conclusiones y recomendaciones

En este último apartado, se exponen las conclusiones de estudio, luego del análisis de las percepciones y opiniones de las/os docentes y tomadores de decisión en relación al apoyo técnico DICER en la educación primaria rural uruguaya, en 2024.

De la información aportada por todas/os las/os informantes calificadas/os se desprende el reconocimiento del alto valor e importancia del apoyo técnico DICER para las escuelas primarias rurales.

Las ausencias de este apoyo en algunas Inspecciones departamentales genera inequidades en el sistema, en término de acceso a recursos, de articulaciones en territorio, de asesoramiento contextualizado sistemático. Se entiende que esta carencia provoca una profundización de lo que Terigi (2008) denomina “*una invención del hacer*”, aumentando además, el sentimiento de soledad que rodea a las/os docentes de educación primaria rural.

Durante el año 2024, cuatro Inspecciones departamentales, Durazno, Flores, Rocha y Canelones Este, no cuentan con apoyo técnico DICER. En las tres primeras Inspecciones departamentales se efectuó el llamado y el mismo o no se cubrió, o quien hizo opción, presentó renuncia. En la última Inspección departamental nunca se asignó este apoyo técnico.

De acuerdo a lo indagado, desde el Monitor Educativo y datos de dominio público, carecen de este apoyo técnico DICER aproximadamente 112 escuelas rurales- de las 1014 escuelas rurales censadas al año 2023. Estas escuelas primarias rurales reciben sólo el apoyo ofrecido por el/la MIZ y el/la MID, en la medida que les es posible.

En relación a la comunicación y relación con el DICER, los/as docentes informantes calificados/as resaltan el plano de horizontalidad como factor favorecedor de la construcción de relaciones de confianza y cercanía con las/os docentes de escuelas rurales.

Se plantea la tensión DICER-MIZ como apoyos técnicos a las escuelas rurales. La mayoría de las/os informantes calificadas/os destacan como fortaleza la diferencia con respecto al rol del/la MIZ, dado que el/la DICER asesora, acompaña, pero no supervisa ni ni califica a las/os maestras/os rurales. Con el/la MIZ se establece un vínculo más vertical, producto de la propia conformación jerárquica del subsistema educativo. Una de las

informantes de nivel técnico manifiesta, asimismo, que el hecho de que el rol de DICER es de asesoramiento y no de supervisión, en ocasiones provoca que sus aportes sean considerados menos relevantes que los realizados por el/la MIZ.

En esta tensión MIZ-DICER resulta fundamental, de acuerdo a lo expresado por las/os informantes calificadas/os, la coordinación entre ambas figuras.

Las llamadas habilidades blandas - comunicación, la adaptabilidad, la empatía, la creatividad, el liderazgo, la resolución de problemas- abordadas en el capítulo teórico, favorecen esta coordinación, así como la construcción de la relación horizontal y el vínculo de confianza que todas/os las/os informantes reconocen en el apoyo técnico DICER.

En relación a la calidad que el apoyo técnico DICER ofrece a las escuelas y docentes en las ruralidades se entiende que existe una percepción general de insuficiencia, la que se profundiza en cuanto a los aportes en la dimensión pedagógico didáctica. Más aún en este momento en que se transita la transformación curricular.

Todas/os los/as informantes calificados/as coinciden en que las dimensiones pedagógicas didácticas y socio comunitaria resultan ser las prioritarias para asistir en las escuelas rurales, sin embargo, se reconoce e incluso reclama, la necesidad de mayor aporte y profundización del apoyo técnico brindado por el/la DICER

De acuerdo a lo aportado por los/as diferentes docentes informantes, se requiere de formaciones específicas para el desempeño del rol de apoyo técnico DICER (previo o post opción del cargo) que trasciende la trayectoria y formación paralela personal en la educación primaria rural. La especificidad del rol demanda, en primer lugar, enmarcarlo de manera más precisa para dotarlo de jerarquización y valoración ante cada una de las dependencias: la técnica (DER) y la administrativa (Inspección departamental), las que articulan su accionar. Las especificidades, en sus vertientes didácticas y sociales, requieren ser atendidas formativamente a los efectos de mejorar la calidad de intervención en territorio máxime si se tiene en cuenta la TCI y las dificultades que, advierten los/as docentes informantes calificados/as consultados/as de esta investigación, tiene su implementación en el multigrado y en la gestión institucional educativa.

Todas/os las/os participantes de este estudio coinciden en que las políticas educativas implementadas en el DER en la administración 2020-2024, han generado cierta inestabilidad

y debilitamiento del apoyo técnico DICER. Se percibe una desvalorización del rol de DICER desde las propias políticas educativas.

Al cambio de la jefatura del DER se le suma la pérdida de un recurso considerado “herramienta de trabajo”, el vehículo que antes tenía asignado cada DICER para acceder a las escuelas rurales. A estos cambios, se le agrega la escasa y/o nula convocatoria del DER para actividades de formación, orientación y análisis de realidad contextualizada sobre la educación primaria rural. Lo que impacta además, en el nivel de conocimiento de las/os DICER entre sí a nivel nacional, determina la pérdida del “nexo” que existía entre ellas/os, debilitando el sentimiento de pertenencia a un equipo, a “la gran familia” (DINF6) del DER conformada en las administraciones anteriores.

La estabilización en la jefatura del DER se presenta como uno de los aspectos que podría brindar mayores consistencias a los actuales apoyos técnicos DICER. Los continuos cambios en estos dos últimos años se perciben como obstáculos y retroceso a nivel de líneas de intervención estratégicas acordadas a nivel nacional, en todas las dimensiones de gestión.

En lo que hace al rol específico que poseen las docentes informantes calificadas DICER, asumido desde el año 2022, se trasluce una añoranza sobre lo experimentado y vivido cuando se desempeñaban como CAPDER (DINF5 - DINF6). Si bien, esta investigación no tiene como objetivo analizar o efectuar paralelismos entre el rol de CAPDER y el de DICER, no se puede desconocer lo que las propias docentes informantes mencionan, de forma reiterada, a lo largo de las entrevistas, en virtud de que ponen en palabras su percepción y opinión sobre su rol como apoyo técnico DICER. Ambas coinciden en manifestar que, desde el rol de CAPDER lograron concretar un equipo sólido del DER, con capacidad de investigar, planificar acciones en conjunto a nivel nacional y departamental, con un encuadre más claro al de DICER.

Los que somos más antiguos en el rol, somos quienes estamos más en contacto y, a veces, apuntalándonos, en privado. Nos apoyamos como equipo para no perder esa fortaleza que habíamos formado, éramos una gran familia rural. Entonces, los nuevos muchas veces nos preguntan a los más experientes. No quiere decir que nosotros tengamos la verdad, pero tenemos esa experiencia de cómo nos manejamos en territorio o cómo nos venimos manejando más allá de tener la supervisión y acatar y respetar lo que dice el inspector nacional. No

hemos tenido muchas instancias de reunirnos como equipo. El año pasado tuvimos una sola instancia de encuentro. Antes teníamos cuatro encuentros de los CAPDER por año, más el seminario, más el coloquio, ahí van seis, más el día de la educación rural, y un encuentro siempre obligatoriamente era en territorio, o sea no se hacía en el CAF, se hacía en un departamento. Así conocimos, durante diez años, la ruralidad entera. Conocí escuelas en Artigas, en Treinta y Tres, siempre obligatoriamente, tenía que haber un encuentro del DER en uno de los departamentos. Era una obligación y se planificaba en diciembre toda la agenda del año siguiente. (Informante calificado, DINF6, entrevista, 2024)

Se observa que también a nivel de las/os DICER está presente lo expresado por Terigi (2008) en cuanto a la *“invención del hacer”*, quienes poseen años de trayectoria profesional y experiencia como CAPDER auxilian a quienes, sin haber transitado por esa experiencia anterior, se desempeñan en el rol de apoyo técnico DICER.

En suma, a partir de todo lo indagado, se puede afirmar que el apoyo técnico DICER se percibe altamente valioso para las escuelas primarias rurales uruguayas en 2024. Es un apoyo que tiene incidencia positiva en la educación rural, que aporta a la mejora de la gestión institucional. Es un rol que requiere de construir vínculos de horizontalidad con las/os docentes de las escuelas rurales, de conocimiento del contexto y la comunidad de cada centro escolar, de coordinación con las figuras de supervisión, conocimiento y articulación con los recursos de la jurisdicción.

La presencia, la horizontalidad, la implicancia, la buena comunicación, la contextualización, la continuidad, la sistematización y la planificación articulada de los recursos que se ofrecen a la escuela rural abonan la calidad del apoyo técnico DICER.

Si bien se reconoce la gran importancia que tiene este apoyo técnico para la educación rural, se observa que se necesitan ajustes, acompañamientos más cercanos por parte del DER, una valoración más explícita de este rol por parte de los diferentes integrantes que acompañan la labor de gestión institucional educativa ante la escuela primaria rural o sea la propia Inspección departamental de la que dependen. Al mismo tiempo, se constata la inequidad de asignación de este recurso de apoyo técnico dependiente del DER en el país.

De acuerdo a los resultados de esta investigación de carácter exploratorio, emergen algunas interrogantes que podrían ser objeto de futuras investigaciones, entre ellas, se comparten las siguientes: ¿sobre qué aspectos debería implementarse la formación específica de las/os DICER para mejorar el ejercicio de su rol en las escuelas primarias rurales?; ¿cómo jerarquizar el rol del apoyo técnico DICER a nivel nacional y departamental?; ¿qué encuadre requiere las bases del llamado para ocupar la función de apoyo técnico DICER?

Por último, al cierre de este trabajo, se considera de interés exponer algunas recomendaciones de política educativa que pretenden contribuir a la mejora de la calidad del apoyo técnico DICER:

- Implementar propuestas de formación profesional presencial- virtual, integral y específica, tanto para el apoyo técnico DICER como para las/os MIZ referentes en Educación Rural a nivel departamento.
- Considerar las regiones en las que se subdivide el país por parte de Inspección Técnica para establecer las coordinaciones entre todos los actores involucrados en una planificación articulada y contextualizada.
- Dotar de mayor autonomía de gestión a las Inspecciones Departamentales al contextualizar la labor del apoyo técnico DICER al proyecto departamental y a las necesidades reales de las escuelas primarias rurales.
- Promover instancias de encuentros de trabajo conjuntos, acuerdos, entre apoyos técnicos DICER y MIZ con referencia a la educación rural de su departamento, convocados por el DER e Inspección Departamental, para planificar acciones e intervenciones en encuadre consensuado a implementar en territorio.
- Impulsar la definición de líneas de evaluaciones específicas para la educación primaria rural y las intervenciones de apoyos técnicos a fin de conocer el alcance y efectividad de los mismos en la mejora educativa de las escuelas de primaria rural. A partir de ello, planificar de manera fundada los mecanismos de acción en territorio.
- Articular con la formación académica en formación docente, fin de propiciar un acercamiento de los/as DICER al Seminario Taller: Educación Rural, profundizando el conocimiento de las especificidades de la educación primaria rural en clave territorial.

Finalmente, cabe señalar que se entiende que a partir de las técnicas de investigación desarrolladas, se logró cumplir con el objetivo general y los objetivos específicos formulados en esta investigación. Este estudio cualitativo de carácter interpretativo conforma una base a partir de la cual se pueden desarrollar otras investigaciones a futuro, profundizando acerca del apoyo técnico DICER en la escuela primaria rural uruguaya.

Bibliografía

- Abarca, Allan; Alpízar, Felipe; Sibaja; Gina y Rojas, Carla (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. Costa Rica: UCR.
- Abós, Pilar y Lorenzo Juan (2019). Ser maestro en la escuela rural, de la obligación a la opción. *Cuadernos de pedagogía*. 2019, n. 496, febrero. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/513843>
- Alejo, Mariela y Osorio, Belkis (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de Pedagogía* N° 35. Venezuela. Disponible en <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/552/512>
- Alva, Raúl (2008). *Diseño de Notas de Laboratorio*. México. Disponible en <https://www.galeon1.com/scienceducation/bitacora>
- Andrioli Villanueva, María del Carmen (2018). *Noveles docentes en Escuelas Rurales de Chile y Uruguay: estudio de caso sobre la percepción de su desempeño al inicio de su trayectoria profesional*. Tesis de maestría. Uruguay: FLACSO
- Angione, Ana María *et al* (1987). Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas. *Revista Educación del Pueblo*. Montevideo. Uruguay.
- Barra Almagia, Enrique (1998). *Psicología social*. Chile: Concepción. Disponible en https://www.academia.edu/34562989/Psicologia_Social_UdeC_Enrique_Barra_Almagia
- Bentancur, Nicolás y Mancebo, María Esther (2012). Presentación. Políticas educativas en tiempos de cambio. Actores, programas e instituciones en Uruguay y la región. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 21, n°. 1, pp.1-6.
- Bisquerra Alzina, Rafael (Compilador) (2009). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blejmar, Bernardo (2007). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Capocasale, Alejandra (2013). La investigación educativa cualitativa. Presentación de dos métodos. La escuela desde adentro. aportes desde la teoría y la investigación, que brindan insumos a la formación de los docentes. Aspectos metodológicos para el abordaje de la realidad educativa. *Revista Quehacer Educativo*, Año XXIII (120), agosto, pp. 96-100, Disponible en <https://www.fumtep.edu.uy/component/k2/item/990-la-investigacion-educativa-cualitativa-presentacion-de-dos-metodos-la-escuela-desde-adentro-aportes-desde-la-teoria-y-la-investigacion-que-brindan-insumos-a-la-formacion-de-los-docentes-aspectos-metodologicos>

- Carro, Sandra y Fernández, Alberto (2012). *Tejiendo redes. La relación Escuela, Familia y Comunidad en el medio rural*. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Errandonea Lennon, Gabriel (Coordinador) (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay*. Montevideo: MEC
- Galván Mora, Lucila (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Revista de Educación: Márgenes*. España: Universidad de Málaga. 1 (2), pp. 48-69. Disponible en <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598/9969>
- Gather Thurler, Mónica (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gómez, Sergio (2013). ¿Nueva ruralidad? Una contribución al debate. Publicación *Estudos Sociedade e Agricultura*, v 9, n.2. Brasil: Universidad Federal de Rio Janeiro Disponible en <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/issue/view/18>
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, María del Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª edición. *McGraw-Hill*. México: Interamericana Ed. S.A. Disponible en https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Kwan Chung, Chap Kau y Alegre Brítez, Miguel Ángel (2022). Teoría Interpretativa y su relación con la investigación cualitativa. *Revista Unida Científica*. Paraguay: Universidad de la Integración de las Américas. Disponible en <https://revistacientifica.unida.edu.py/publicaciones/index.php/cientifica/article/view/139/110>
- Lösch, Silmara; Rambo, Carlos Alberto y Ferreira, Jacques de Lima (2023). La investigación exploratoria en el enfoque cualitativo en educación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Brasil. Disponible en <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/17958/17248/72768>
- Lovesio, Beatriz (2019). *Herramientas conceptuales para el diseño de una tesis II. La investigación cualitativa en Ciencias Sociales*. Uruguay: FLACSO
- Moas, Alicia (2004). *Las relaciones entre la escuela y las familias rurales: ¿cambios o permanencias?* Tesis de grado. Uruguay: UdelaR. Fac. Ciencias Sociales.
- Morales Gómez, Juan Miguel; Rodríguez Manzanares, Eduardo; Reyes Montes, Ma. Cristina y O'quinn Parrales, José Antonio (2011). Opinión pública y democracia, algunas aportaciones para su estudio. *Espacios Públicos*, vol. 14, núm. 32, pp. 183-205. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

- Ortega, Miguel Ángel (1993). La pariente pobre. Significados y significantes de la escuela rural. *Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE)*. España. Disponible en https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-parienta-pobre-significante-y-significados-de-la-escuela-rural_183474/
- Pascual, Liliana (2015). Panorama de la Educación Rural en Argentina. Ministerio de Educación *Temas de Educación*, Boletín N° 12, octubre de 2015. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/boletin-12-1_12_15.pdf
- Perea, Alexa y Mora, Jairo (2023). En busca de lo rural: el currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos. *Praxis y sable*, 14 (36), 15107. Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/4772/477278723005/html/>
- Rattero, Carina (Coordinadora) (2019). *Escuelas en contexto rural. Los vínculos pedagógicos de la nueva ruralidad*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Noveduc.
- Reboratti, Carlos y Castro, Hortensia (2008). Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición. *Serie de Estudios e Investigaciones* 15:1-102. Buenos Aires: PROINDER.
- Rebour, Martín (2012). *Educación rural: continuidades y rupturas en la tradición pedagógica en el marco del debate educativo y la Ley General de Educación*. Tesis de maestría. Uruguay: UdelaR, Facultad de Psicología.
- Rodríguez Sabiote, Clemente; Pozo Llorente, Teresa y Gutiérrez Pérez, José (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *Relieve*, v. 12, n. 2, p. 289-305. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm
- Ruhalahiti, Sanna y Heinonen, Virpi (2024). Habilidades blandas en la educación: claves para empoderar a los docentes. Recuperado de <https://blogs.iadb.org/educacion/es/habilidades-blandas/>
- Sampieri, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana Ed. S.A.
- Sánchez Albarrán, Armando (2011). Sociología rural: el nuevo campesino entre la globalización y la tierra prometida. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*. Vol. 20 No. 4. pp. 561 - 577. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/122/12220531001.pdf>
- Sandín, María Paz (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill.

- Santamaría Córdoba, Noelia y Sampedro, Rosario (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager*. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural, núm. 30, pp. 153-176. España: Centro de Estudios sobre la Despoblación y Desarrollo de Áreas Rurales. Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/296/29668176005/html/>
- Santos Gómez, Marcos (2006). De la *verticalidad* a la *horizontalidad*. Reflexiones para una educación emancipadora España: Universidad de Granada. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/322035291_De_la_verticalidad_a_la_horizont_alidad_Reflexiones_para_una_educacion_emancipadora
- Santos, Limber (2013). La educación rural como objeto de estudio. Investigación académica, formación y prácticas. Revista *Quehacer Educativo*. Año XXIII (117),84-96. febrero. Disponible en <https://www.fumtep.edu.uy/didactica/item/929-la-educacion-rural-como-objeto-de-estudio-investigacion-academica-formacion-y-practicas>
- Santos, Limber (2018). *El estatuto de cientificidad del conocimiento didáctico. Un análisis teórico de la Didáctica Multigrado y sus vertientes*. Tesis de maestría. Uruguay: FLACSO .
- Santos, Limber (2012). La pedagogía rural hoy: una actualización necesaria. Revista *Quehacer Educativo*, Año XXII (116), 9-15, diciembre Disponible en <https://fumtep.edu.uy/editorial/item/884-la-pedagogia-rural-hoy-una-actualizacion-necesaria>
- Santos, Limber (2019). Diez claves educativas en el siglo XXI. Educación para el medio rural. Uruguay: CEIP. Disponible en: <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/varios/10claves-Rural.pdf>
- Santos, Limber (2021). Las escuelas rurales como casas del pueblo. los casos de México y Uruguay en las estructuras curriculares latinoamericanas. Revista *Espaço do Currículo*. v. 14, n. 2, p. 1-15 Brasil. Disponible en <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/58022/33789/166082>
- Tarrés, María Luisa (Coordinadora) (2015). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO.
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, Flavia (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría Argentina: FLACSO . Disponible en <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>

- Valles, Miguel (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis
 Disponible en https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/valles_miguel_s_tecnicas_cualitativas_de_investigacion_social_reflexion_metodologica_y_practica_profesional_.pdf
- Vargas Melgarejo, Luz María (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Vázquez Gutiérrez, Juan Pablo (2012). La concepción de hecho social en Durkheim. De la realidad material al mundo de las representaciones colectivas. *Política y Sociedad*, 2012, Vol. 49 Núm. 2, pp. 331-351 Ciudad de México: *Universidad Iberoamericana*. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/38819738.pdf>
- Záttara, Olga y Serafini, Claudia (2012). *La educación en contextos rurales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Documentación, planes, leyes, normativas

- ANEP (2018). *Análisis del tamaño de las escuelas rurales*. Uruguay: Departamento de investigación y estadística educativa. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Presentaciones%20PDF%20y%20documentos/Presentacion%20Analisis%20del%20tama%C3%B1o%20de%20las%20escuelas%20rurales.pdf>
- ANEP (2020). *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Uruguay. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/15-d/plan-desarrollo-educativo-2020-2024-anep>
- ANEP (2022). *Marco curricular integral*. Uruguay. Disponible en <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/documentos/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- ANEP (2023). *Datos Nacionales. Monitor educativo de la DGEIP*. Uruguay. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/datosnacionales>
- ANEP (2023b). *Programas de Educación Básica Integrada*. Uruguay Disponible en <https://www.anep.edu.uy/programas-ebi-2023-2023>
- CEIP (2019). *Diez claves educativas en el siglo XXI*. Uruguay. Disponible en https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/varios/10claves_20190828.pdf
- DGEIP (2022). Datos estadísticos a diciembre de 2022. Disponible en <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2023/estadistica/BDEEPP-202212.pdf>

DGEIP (2022). *Bases para el llamado a aspiraciones para proveer el cargo de Director Coordinador de Escuelas Rurales de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DICER)*. Disponible en

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/llamados/docentes/2022/5152/Acta213R32_22.pdf

DGEIP (2022). Acta N.236. Resolución N.14, 16/12/2022. Uruguay: DGEIP Disponible en https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2022/A236R14_22.pdf

DGEIP (2023). *Departamento de Educación Rural*. <https://www.dgeip.edu.uy/departamentos/rural/>

DGEIP (2024). Boletín estadístico de alumnos inscriptos en educación primaria pública. Abril 2024, p. 20. Disponible en <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2024/estadistica/BDEEPP-202404.pdf>

INEEd (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. Montevideo: INEEd Disponible en <https://www.ineed.edu.uy/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-uruguay-2019-2020/>

INEEd (2023). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*. Uruguay. Disponible en <https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/noticias/poblacion-preliminar-3444263-habitantes>

Parlamento uruguayo. (2009). Ley N° 18.437, Ley General de Educación. Disponible en: https://pmb.parlamento.gub.uy/pmb/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=112196

Parlamento uruguayo. (2020). Ley N°19.889 Ley de Urgente Consideración. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

Anexos

Anexo I - Autorización de ANEP

Expediente N°: 2024-25-1-001317



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Montevideo,

14 AGO 2024

ACTA N° 27
RES. N° 1860/24
EXP. 2024-25-1-001317
Vm./dbb/pm

VISTO: la solicitud de autorización de acceso a centros educativos formulada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Uruguay), a efectos de que estudiantes realicen trabajo de campo en el marco de las tesis de posgrados en educación;

RESULTANDO: I) que el grupo de cursantes pertenecen a la Maestría en Educación, Sociedad y Política (cohorta VI) y Maestría en Educación, Innovación y Tecnologías (cohorta III), quienes han iniciado los cursos de los talleres de tesis orientados por un equipo de docentes tutores;

II) que en ese marco el grupo de estudiantes, cuya nómina, proyectos y centros educativos lucen de fs. 2 a 4 de obrados, deberá desarrollar el trabajo de campo con el fin de obtener los insumos para sus investigaciones;

III) que la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas a fs. 7, 10, 12 y 17 solicita a las Direcciones Generales de Educación Técnico Profesional, Inicial y Primaria, Secundaria y el Consejo de Formación en Educación, respectivamente, su pronunciamiento respecto de lo peticionado;

IV) que las Direcciones Generales de Educación Técnico Profesional e Inicial y Primaria y el Consejo de Formación en Educación manifiestan no tener objeciones a la autorización solicitada por FLACSO;

V) que la Dirección General de Educación Secundaria expresa que debe aplicarse lo establecido en la Circular 3432/18, referida a los criterios de valoración y selección para este tipo de solicitudes;

CONSIDERANDO: I) que la Unidad Letrada sugiere que los investigadores, previo a la aplicación de las encuestas y entrevistas, deberán obtener el consentimiento informado de los encuestados (funcionarios, docentes, estudiantes y/o responsables de los estudiantes encuestados menores de edad) y suscribir un compromiso de confidencialidad y reserva en el tratamiento de los datos obtenidos;

II) que las acciones necesarias de coordinación de las visitas con las Direcciones y Presidencia de los subsistemas correspondientes o con quienes estas designen, para evitar la afectación o interferencia del normal desarrollo de los cursos, quedará a cargo de FLACSO Uruguay;

III) que recomienda solicitar a FLACSO Uruguay que proporcione al Consejo Directivo Central los resultados obtenidos de las investigaciones desarrolladas en el marco de las referidas tesis;

IV) que la Asesoría Letrada con lo informado por la citada Unidad y teniendo presente las precisiones realizadas en relación con lo preceptuado por la Ley N°18.331 de protección de datos personales eleva las actuaciones, a efectos de ser tratadas por el Consejo Directivo Central;

V) que en mérito a lo que surge en obrados, se estima pertinente autorizar al grupo de estudiantes el acceso a los centros educativos solicitados;

ATENCIÓN: a lo expuesto y a lo establecido en el artículo 60 de la Ley N°18.437 del 12 de diciembre de 2008 en redacción dada por el artículo 153 de la Ley N°19.889 de fecha 9 de julio de 2020;

EL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, resuelve:

1) Autorizar al grupo de cursantes de la Maestría en Educación, Sociedad y Política (cohorte VI) y de la Maestría en Educación, Innovación y Tecnologías (cohorte III) detallados de fs. 2 a 4 de obrados, a tener acceso a los centros educativos indicados en cada caso para realizar trabajo de campo en el marco de los talleres de tesis.



ADMINISTRACION NACIONAL DE
EDUCACION PUBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

2) Hacer saber a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales que deberá dar estricto cumplimiento de lo dispuesto por la Ley N°18.331, en especial, a la protección de datos personales, el consentimiento informado y la preservación de datos sensibles, así como a la responsabilidad que corresponde a quien los utilice o divulgue con un fin diferente al solicitado o en contravención a las disposiciones legales vigentes.

3) Disponer que los investigadores, previo a la aplicación de las encuestas y entrevistas, deberán obtener el consentimiento informado de los encuestados y suscribir un compromiso de confidencialidad y reserva en el tratamiento de los datos obtenidos.

4) Solicitar a la mencionada Facultad que realice las acciones necesarias de coordinación de visitas con las jerarquías de los centros educativos correspondientes.

5) Solicitar, asimismo, a FLACSO Uruguay brinde un ejemplar de las tesis doctorales al Consejo Directivo Central, una vez finalizadas, en virtud de la relevancia de la temática a abordar en dicho proyecto.

Notifíquese a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Uruguay. Comuníquese a las Direcciones Generales de Educación Inicial y Primaria, Secundaria, Técnico Profesional y al Consejo de Formación en Educación y a la Asesoría Letrada. Cumplido, pase a la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas a todos sus efectos.


Dra. Camila Senar-Borad
Secretaría General
ANEP-CODICEN


Dra. Virginia Cáceres Batalla
Presidenta
ANEP - CODICEN

Anexo II - Consentimiento informado

Consentimiento informado

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Patricia Ortega* estudiante de la Maestría en Educación, Sociedad y Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Uruguay, asesorada por la docente *Meg. Patricia Píriz*. La investigación tiene como propósito conocer la valoración docente de primaria rural sobre los apoyos técnicos que reciben, brindando insumos de comprensión de visiones situadas y contextualizadas.

Se le ha contactado a usted en calidad de docente. Si usted accede a participar en una entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado. La entrevista, vía Zoom, tomará aproximadamente unos 40 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de la tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal protegida mediante contraseña por un periodo de tres años, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio.

Al concluir la investigación se compartirá el resultado final del estudio realizado que estará como lectura pública.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: patortega1@gmail.com o al número 094513651. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos de ética de la investigación, puede comunicarse con el Comité de Ética de la FLACSO, al correo electrónico secretaria@flacso.edu.uy

Recibirá copia de este Consentimiento informado.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera (marcar una de las siguientes opciones): *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Declarada, es decir, que en la tesis se hará referencia expresa de mi nombre
- Confidencial, es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesis utilizará un código de identificación o pseudónimo.

 Copia de Consentimier       

Preguntas Respuestas Configuración

pública.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: patortega1@gmail.com o al número 094513651. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos de ética de la investigación, puede comunicarse con el Comité de Ética de la FLACSO, al correo electrónico secretaria@flacso.edu.uy

Recibirá copia de este Consentimiento informado.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera (marcar una de las siguientes opciones): *

Declarada, es decir, que en la tesis se hará referencia expresa de mi nombre

Confidencial, es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista ...

Complete los datos solicitados. Nombre, mail de contacto *

Texto de respuesta largo

Datos solicitante

Nombre de la solicitante: Patricia Ortega

Fecha

https://docs.google.com/forms/d/1amOH2NjgNU5Rwdb2a5BvmN8isudAicU_mioxk0esit 1/1

Copia Consentimiento informado. GoogleForms (2024)

Anexo III - Cuestionario

Cuestionario

El presente cuestionario se presenta en el marco de una investigación perteneciente a la Maestría en Educación, Sociedad y Política de FLACSO, Cohorte 6.

El objeto de esta investigación es recabar las percepciones y opiniones docentes sobre los apoyos técnicos a escuelas primarias rurales en Uruguay.

Se recurre a UD. en calidad de informante, teniendo en cuenta su experiencia y su trayectoria profesional.

Se garantiza el anonimato y privacidad de sus aportes.

Los datos se manejarán con discreción en la elaboración de la tesis y su informe final.

Se agradece toda la información que pueda aportar.

Escala 1 al 4 donde 4 es suficiente; 3 es básica; 2 es poco, 1 es nada

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Consentimiento informado

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se ▼ Dropdown
utilice en el mismo.

Marca solo un óvalo.

- Nombre y apellido
 Mail de contacto

2. 1. Antigüedad en la escuela actual. *

▼ Dropdown

Marca solo un óvalo.

- 1 año
 2 años
 3 años
 4 años
 5 años
 Más de 5 años

3. 2. Lugar de trabajo en los últimos 3 años *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Escuela urbana	Escuela rural CON DICER	Escuela rural SIN DICER	Otro
2024	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2023	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2022	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. 3. ¿Qué formación has transitado que aporta a tu trayectoria en la educación primaria rural? Marca todas las respuestas que consideres pertinentes. *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Formación de grado como docente (Seminario de Educación Rural y/o práctica en escuela rural en IFD).
 Formación presencial ofrecida por DGEIP/ANEP (IPES, CAF, DER, IFS, Udelar, Centro de Formación Permanente).
 Formación en cursos virtuales ofrecida por DGEIP/ANEP/MEC.
 Talleres, seminarios y/o cursos cortos (otras instituciones educativas formales, ONGs, Municipios, otros).
 Ninguna.

5. 4. En base a la formación transitada, ¿cómo la valoras en cada dimensión? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Suficiente	Básica	Poco	Nada
Dimensión técnico-pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dimensión administrativa organizativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dimensión sociocomunitaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. 5. ¿Dónde encuentras apoyos técnicos para trabajar en tu escuela rural con estudiantes y familias? Marca todas las respuestas * que consideres pertinentes.

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Me apoyo en colega docente con desempeño anterior en la escuela en la que trabajo.
- Me apoyo en colegas docentes de otras escuelas rurales SIN DICER.
- Me apoyo en colegas docentes de otras escuelas rurales CON DICER.
- Me apoyo en la web, en aula CREA, en recursos digitales.
- Me apoyo en grupos de redes sociales para la educación primaria.
- Me apoyo en grupos de redes sociales para la educación primaria rural.
- Me apoyo en DICER.
- Me apoyo en Inspector/a de Zona.
- Me apoyo en Agrupamientos Rurales
- No cuento con apoyos técnicos.

7. 6. En cuanto al apoyo técnico DICER, marca todas las respuestas que consideres correctas *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Se han realizado encuentros virtuales y/o presenciales con DICER pero no ha visitado aún la escuela.
- Se cuenta con esa figura de manera sostenida, continua, con comunicación sincrónica y asincrónica.
- Aún no ha sido necesario su apoyo en la escuela.
- La escuela ha logrado mejoras en las diferentes dimensiones a partir del apoyo técnico DICER.
- Se ha solicitado su asistencia y aún no se ha tenido respuesta.
- La escuela no tiene asignado DICER.
- No hay asignado DICER en la Inspección Departamental que trabajo pero recibo asistencia de otro DICER de otra Inspección Departamental.

COMUNICACIÓN Y RELACIÓN CON APOYO TÉCNICO RECIBIDO

Hace referencia al apoyo técnico de DICER o el que recibas en tu institución escolar.

8. 7. Indica tu nivel de satisfacción con el apoyo técnico que recibes o has recibido en los últimos tres años desde el rol de DICER *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Suficiente	Básico	Poco	Nada	No aplica
Frecuencia de comunicación y diálogo con DICER.	<input type="checkbox"/>				
Efectividad en las respuestas recibidas del DICER.	<input type="checkbox"/>				
Grado de confianza establecido con el DICER.	<input type="checkbox"/>				
Aportes formativos en conocimientos y habilidades en relación con el trabajo con estudiantes y familias.	<input type="checkbox"/>				
Asistencia técnica-administrativa en gestión institucional.	<input type="checkbox"/>				

SATISFACCIÓN EN RELACIÓN AL APOYO TÉCNICO RECIBIDO

Hace referencia al apoyo técnico de DICER o al que recibas en tu institución escolar.

9. 8. En tu opinión, el apoyo técnico DICER en la escuela primaria rural, posibilita *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

	Suficiente	Básico	Poco	Nada	No aplica
Impulso de formación permanente en educación primaria rural.	<input type="checkbox"/>				
Apoya todas las dimensiones de la gestión educativa institucional.	<input type="checkbox"/>				
Orienta, junto a MIZ de áreas de Especial e Inicial, abordaje en tratamiento de la diversidad y primera infancia.	<input type="checkbox"/>				
Vincula con otros recursos institucionales de la DGEIP.	<input type="checkbox"/>				
Vincula con otros recursos comunitarios (Municipio, DGES, DGTEP, ONGs, MEC, etc.).	<input type="checkbox"/>				
Asiste y promueve el Agrupamiento de escuelas rurales.	<input type="checkbox"/>				
Apoya el trabajo con estudiantes, familias y comunidad.	<input type="checkbox"/>				
Asiste en el enfoque competencial que refiere a la TCI.	<input type="checkbox"/>				

Estimada

¡Muchas gracias por tu tiempo y tu disponibilidad para responder! Nos reencontraremos en la entrevista a la brevedad para seguir dialogando.

Anexo IV - Pautas de entrevista

A. Propósito de la entrevista

La presente entrevista se hace en el marco de una investigación perteneciente a la Maestría en Educación, Sociedad y Política de FLACSO, cohorte 6. El objeto de esta investigación es la valoración docente sobre los apoyos técnicos a escuelas primarias rurales. Se recurre a UD. en calidad de informante, teniendo en cuenta su experiencia y su trayectoria profesional. Los datos se manejarán con discreción en la elaboración de la tesis y su informe final. Se agradece toda la información que pueda aportar.

B. Guión de entrevista

- Saludo y agradecimiento (sin grabación)
- Solicitar nuevamente el permiso de grabación (en forma distendida) Grabar
- Retomar el encuadre de la entrevista (el objetivo y título de la investigación, duración de la entrevista, se grabará, que puede negarse o retirarse cuando quiera)
- Preguntas de apertura
- Preguntas medulares
- Comentario de síntesis por parte de la investigadora y cierre

C. Preguntas de apertura y medulares

Docente rural con DICER (DE1)

1- ¿Por qué optaste por trabajar en la escuela primaria rural?

2- ¿Alguna vez tuviste experiencia de trabajar en otras escuelas de primaria rural?
¿Trabajaste en alguna oportunidad con el apoyo técnico DICER en esas otras instituciones?
¿Tenían DICER?

3- ¿Qué fortalezas tiene el DICER asignado por la Inspección Departamental?

4- ¿Qué significa para ti como docente de escuela primaria rural que se inicia como MD contar con el apoyo técnico de DICER en tu labor de gestión institucional educativa?

5- En el Cuestionario, respondiste que la formación recibida por el DICER es básica en la dimensión socio-comunitaria y poca en la dimensión administrativa-organizativa, ¿Qué te parece que debería hacer el DICER para mejorar en este aspecto? ¿Qué esperas de ese rol? ¿Por qué crees que básica y poca? Según tu opinión, ¿cómo podría mejorar en este aspecto?

6 - ¿Crees que, como docente de escuela rural, tu opinión es tomada en cuenta para la planificación de las acciones a realizar por parte del DICER en territorio? ¿Por qué?

7- ¿Qué modificarías, si pudieras hacerlo, en lo que refiere al apoyo técnico DICER para la escuela primaria rural?

8-¿Cómo percibes los apoyos del sistema a la educación primaria rural hoy, y en el marco del desafío de la TCI? ¿Qué te parece más notorios y en qué podría ser mejorado o atendido de otra manera?

9- ¿Tiene alguna anécdota y/o experiencia que desee compartir y consideres significativa sobre el apoyo DICER a la escuela rural?

Docente rural con DICER (DE2)

1- ¿Por qué optaste por trabajar en la escuela primaria rural?

2- ¿Alguna vez tuviste experiencia de trabajar en otras escuelas de primaria rural? ¿Tenían DICER o CAPDER?

3 - ¿Conoces o has escuchado de este apoyo técnico? ¿Qué opinión te merece como apoyo para la escuela rural en la actualidad?

4- ¿Qué significaría para ti contar con un apoyo técnico como un DICER que depende del Departamento de Educación Rural para tu labor de gestión institucional educativa?

5- ¿Han tenido la oportunidad de expresar la necesidad de contar con apoyo técnico DICER en la jurisdicción? Si la tuvieras ¿lo pedirías? ¿Por qué?

6- ¿Has dialogado con docentes de escuela primaria rural de otros departamentos que cuentan con dicho apoyo? ¿Has procurado contactar con otros en procura de colaboración e

intercambios en las diversas dimensiones de la gestión institucional educativa que nutran tu labor?

7- En el Cuestionario, respondiste que NO cuentas con DICER y también que la formación recibida es NADA en la dimensión técnico pedagógica, la dimensión socio-comunitaria y la dimensión administrativa-organizativa, ¿cómo gestionas tu labor institucional educativa sin esa figura que te asista en estas dimensiones?

8- ¿Quién te orienta entonces? ¿Qué pasa con tu MIZ? ¿Se lo has pedido?

9- ¿Has procurado contactar con otros docentes de escuelas primarias rurales sin DICER en procura de colaboración e intercambios en las diversas dimensiones de la gestión institucional educativa que nutran tu labor?

10- ¿Cómo percibes los apoyos del sistema a la educación primaria rural hoy, y en el marco del desafío de la TCI? ¿Qué te parece más notorios y en qué podría ser mejorado o atendido de otra manera?

11 - ¿Tienes alguna anécdota y/o experiencia que desees compartir y consideres significativa sobre el apoyo DICER en la escuela rural? (hacer sólo si tuvo alguna vez experiencia con CAPDER o DICER)

Docente rural sin DICER (DE3)

1- ¿Por qué optaste por trabajar en la escuela primaria rural?

2- ¿Cómo ha sido tu experiencia de trabajo en las otras escuelas de primaria rural? ¿Tenían DICER o CAPDER?

3 - ¿Conoces o has escuchado de este apoyo técnico? ¿Qué opinión te merece como apoyo para la escuela rural en la actualidad?

4- ¿Han tenido la oportunidad de expresar la necesidad de contar con apoyo técnico DICER en la jurisdicción? Si la tuvieras ¿lo pedirías? ¿Por qué?

5 - En el Cuestionario, respondiste que NO cuentas con DICER y también que la formación recibida es POCO en la dimensión técnico pedagógica y la dimensión administrativa-organizativa, que es básica en la dimensión socio-comunitaria, ¿por qué dices poco o básico?

¿cómo gestionas tu labor institucional educativa sin esa figura que te asista en estas dimensiones?

6- - Mencionas en el Cuestionario que te apoyas en MIZ y en Agrupamientos Rurales ¿coordinados por MIZ o voluntarios entre docentes de dónde? ¿Qué acciones realizan?

7- ¿Has dialogado con docentes de escuela primaria rural de otros departamentos que cuentan DICER?

8- ¿Has procurado contactar con otros docentes de escuelas primarias rurales sin DICER en procura de colaboración e intercambios en las diversas dimensiones de la gestión institucional educativa que nutran tu labor?

9- ¿Cómo percibes los apoyos del sistema a la educación primaria rural hoy, y en el marco del desafío de la TCI? ¿Qué te parece más notorios y en qué podría ser mejorado o atendido de otra manera?

10- ¿Tienes alguna anécdota y/o experiencia que desee compartir y consideres significativa sobre el apoyo DICER en la escuela rural? (hacer sólo si tuvo alguna vez experiencia con CAPDER o DICER)

Docente rural sin DICER (DE4)

1- ¿Por qué optas, desde hace dos años, por trabajar en la escuela primaria rural?

2 - ¿Alguna vez tuviste experiencia de trabajar en otras escuelas de primaria rural? ¿Trabajaste en alguna oportunidad con el apoyo técnico DICER o CAPDER en esas otras instituciones?

3- En formación docente ¿no tuviste Seminario de Educación Rural, ni práctica rural mientras te formabas en el IFD? ¿Te parece que eso influye en tu labor de gestión institucional educativa en tu escuela hoy?

4- ¿Qué fortalezas tiene el DICER asignado por la Inspección Departamental?

5- ¿Qué significa para ti contar con un apoyo técnico como el DICER para tu labor de gestión institucional educativa?

6-En el Cuestionario, respondiste que cuentas con DICER y también que la formación recibida mediante Talleres, te ha permitido formarte de manera básica en la dimensión socio-comunitaria, en la dimensión administrativa-organizativa y en la técnica pedagógica, ¿el apoyo técnico con el que cuentas DICER, te asiste en estas dimensiones? ¿Se lo has pedido? ¿Por qué crees que es suficiente el apoyo del DICER en estos aspectos? ¿En qué medida te ha aportado en tu gestión institucional educativa?

7 - ¿Crees que, como docente de escuela rural, tu opinión es tenida en cuenta para la planificación de las acciones a realizar por parte del DICER en territorio? ¿Por qué?

8- ¿Qué modificarías, si pudieras hacerlo, en lo que refiere al apoyo técnico DICER para la escuela primaria rural?

9- ¿Cómo percibes los apoyos del sistema a la educación primaria rural hoy, y en el marco del desafío de la TCI? ¿Qué te parece más notorios y en qué podría ser mejorado o atendido de otra manera?

10- ¿Tiene alguna anécdota y/o experiencia que desee compartir y consideres significativa sobre el apoyo DICER a la escuela rural?

Docentes DICER

1. ¿Desde cuándo ocupa el rol DICER en la Inspección Departamental?
2. ¿Posee antecedentes calificados en lo técnico en la educación primaria rural? Describa brevemente los mismos.
3. Preguntas en relación a las categorías
4. ¿Puede describir en qué consiste su tarea como DICER?
5. ¿Cómo caracteriza Ud. a las escuelas primarias rurales bajo su atención?
6. ¿Conoce el rol de CAPDER? De conocerlo: en qué circunstancias, sí puede explicitar en qué consistía, qué diferencias o similitudes tiene ese cargo con el DICER...
7. ¿Cómo es el vínculo y la actividad entre Ud. como DICER y el centro educativo en el cual interviene?

8. ¿Cuál es su opinión sobre la escuela rural en general? ¿Y sobre la que Usted apoya?
9. ¿Qué características identifica en las escuelas primarias rurales bajo su apoyo?
10. ¿Qué asuntos le consultan o piden asistencia en las escuelas primarias rurales?
11. ¿Considera suficientes las intervenciones que viene realizando en las escuelas primarias rurales que tiene asignadas? Explícite qué, por qué.
12. ¿Considera necesario profundizar, o intervenir en otros aspectos en la escuela primaria rural? Explícite cuáles, cómo, por qué.
13. Si Ud. pudiera en la labor de apoyo técnico a la escuela primaria rural ¿sobre qué lo haría? ¿cómo? ¿por qué?
14. ¿Quedó algo para decir? Espacio para que DICER manifieste, amplíe, exprese lo que desee.

Docentes de nivel técnico

INF1

1. ¿Cuáles son los apoyos técnicos que se ofrecen a las escuelas primarias rurales en la actualidad?
2. ¿Qué piensa acerca de la calidad del apoyo técnico DICER que se brinda a las escuelas primarias rurales en Uruguay en la actualidad? ¿por qué?
3. ¿Cree que son suficientes para atender las necesidades de los docentes y estudiantes en la actualidad? ¿por qué?
4. En su mirada y experticia hacia la educación primaria rural uruguaya hoy ¿Cuál es la función del DICER desde su punto de vista y experiencia? ¿Cuál es su valor para educación rural?
5. ¿Ha tenido la experiencia de acompañar a algún DICER a una escuela primaria rural en este año? ¿Cómo ha sido su experiencia?

6. ¿Considera que el DICER aporta a la mejora del desempeño del docente en el aula y por tanto beneficia a los estudiantes y familias? ¿por qué?
7. Tomando en cuenta las 3 dimensiones de la gestión, ¿Cree que el DICER aporta orientaciones en las tres dimensiones, atendiendo a las necesidades específicas de las escuelas rurales? ¿Hay alguna dimensión en la que cree que deberían centrarse más? ¿por qué?
8. ¿Existen barreras para acceder al DICER en las escuelas primarias rurales en la región de Canelones y Maldonado? ¿Qué medidas cree que podrían tomarse para mejorar el acceso?
9. Desde tu percepción, ¿cree que existe una adecuada comunicación entre DICER y los docentes de las escuelas primarias rurales en esta misma región? ¿Cómo podría mejorarse la comunicación?
10. Como Director del XXX (se menciona la institución) ¿qué actividades se están llevando en coordinación con el apoyo técnico DICER en la región? ¿Cuáles son las finalidades de esas actividades?
11. En su mirada y experticia hacia la educación primaria rural uruguaya hoy ¿cómo la percibe? ¿considera que habría que mejorar o modificar algunos aspectos desde lo educativo? ¿cómo? ¿cuáles? ¿con quién?
12. ¿Algo que desee compartir o agregar?

INF 4

1. ¿Cuáles son los apoyos técnicos que se ofrecen a las escuelas primarias rurales en la actualidad?
2. ¿Qué piensa acerca de la calidad de los apoyos técnicos que se brindan a las escuelas primarias rurales en Uruguay?
3. ¿Cree que son suficientes para atender las necesidades de los docentes y estudiantes en la actualidad? ¿por qué?

4. En su mirada y experticia hacia la educación primaria rural uruguaya hoy ¿Cuál es la función del DICER desde su punto de vista y experiencia? ¿Cuál es su valor para educación rural?
5. ¿Ha tenido la experiencia de acompañar a algún DICER a una escuela primaria rural en este año? ¿Cómo ha sido su experiencia?
6. ¿Piensa que el DICER es un apoyo técnico efectivo para mejorar la calidad educativa en las escuelas primarias rurales en la actualidad? ¿Tiene algún ejemplo de éxito que pueda compartir?
7. Tomando en cuenta las tres dimensiones de la gestión, ¿Cree que el DICER aporta orientaciones en las tres dimensiones, atendiendo a las necesidades específicas de las escuelas rurales? ¿Hay alguna dimensión en la que cree que deberían centrarse más? ¿por qué?
8. Desde su experiencia, ¿conoce si existen barreras para acceder al DICER al sur del país o en la región de XXX y XXX (se menciona lugares) donde se centra esta investigación exploratoria? ¿Qué medidas cree usted que podrían tomarse para mejorar el acceso al DICER por parte de las escuelas rurales en esta región?
9. Desde su percepción, ¿cree que existe una adecuada comunicación entre DICER y los docentes de las escuelas primarias rurales en la región? ¿Cómo podría mejorarse la comunicación?
10. ¿Se toman en cuenta las opiniones y experiencias de los DICER en el territorio en el diseño de las políticas educativas del DER para las escuelas rurales? ¿Por qué?
11. En su mirada y experticia hacia la educación primaria rural uruguaya hoy ¿cómo la percibe? ¿considera que habría que mejorar o modificar algunos aspectos desde lo educativo? ¿cómo? ¿cuáles? ¿con quién?
12. ¿Algo que desee compartir o agregar?

Docentes de nivel político

INF2

1. ¿Considera que la educación primaria rural uruguaya ocupa un lugar en la agenda político educativa desde la ANEP y el subsistema DGEIP? ¿Por qué?
2. ¿Qué piensa acerca de la calidad de los apoyos técnicos que se brindan a las escuelas primarias rurales en Uruguay en la actualidad? ¿Por qué? (ver si habla de obstáculos y dificultades actuales, por ejemplos los recortes, preguntar ¿cómo inciden esas cosas en calidad, comunicación y relación?)
3. ¿Cree que los apoyos técnicos que se brindan a las escuelas primarias rurales en la actualidad son suficientes para atender las necesidades de los docentes, estudiantes y familias? ¿Por qué?
4. En la investigación surge que las Inspecciones Departamentales de Rocha, Durazno, Flores y Canelones Este, no cuentan con apoyo técnico DICER a pesar de tener escuelas primarias rurales. ¿Estás en conocimiento de esta situación? ¿Qué opina al respecto?
5. Considera que desde la gobernanza y conducción de política educativa ¿se está abordando con equidad el apoyo a través del DER y sus apoyos técnicos a los docentes, estudiantes y familias de las escuelas primarias rurales actualmente? ¿Por qué?
6. ¿Cree que la figura creada del DICER está orientada a las necesidades específicas de las escuelas rurales en la actualidad? ¿Por qué? (¿te parece que necesitaría algún tipo de formación previa o post elección del cargo DICER para atender las diferentes ruralidades? ¿Hay alguna área en la que cree que deberían centrarse más?)
7. ¿Cree que existe una adecuada comunicación entre los apoyos técnicos, las autoridades educativas y los docentes de las escuelas primarias rurales? ¿Cómo podría mejorarse la comunicación?
8. ¿Cree Ud. que una estrategia posible podría ser la necesidad de contar con equipos en regiones específicas para mejorar los apoyos técnicos en determinados territorios? ¿Qué opinión le merece esa posibilidad?

9. ¿Por qué un Departamento de Educación Rural y no pensar en la creación de una Inspección Nacional de Educación Rural?
10. Estableciendo los cambios demográficos, económicos, productivos, las dificultades de cohesión entre familias que se intensifican en determinados contextos como el rural. ¿Cree que los apoyos técnicos deberían involucrarse en el diseño de las políticas educativas para las escuelas rurales? ¿Por qué?
11. ¿Algo que desee compartir o agregar?

INF3

1. ¿Considera que la educación primaria rural uruguaya ocupa un lugar en la agenda político educativa desde la ANEP y el subsistema DGEIP? ¿Por qué?
2. ¿Qué piensa acerca de la calidad de los apoyos técnicos que se brindan a las escuelas primarias rurales en Uruguay en la actualidad? ¿Por qué?
3. ¿Cree que los apoyos técnicos que se brindan a las escuelas primarias rurales en la actualidad son suficientes para atender las necesidades de los docentes, estudiantes y familias? ¿Por qué?
4. En la investigación surge que las Inspecciones Departamentales de Rocha, Durazno, Flores y Canelones Este, no cuentan con apoyo técnico DICER a pesar de tener escuelas primarias rurales. ¿Estás en conocimiento de esta situación? ¿Qué opinas al respecto?
5. Considera que desde la gobernanza y conducción de política educativa ¿se está abordando con equidad el apoyo a través del DER y sus apoyos técnicos a los docentes, estudiantes y familias de las escuelas primarias rurales actualmente? ¿Por qué?
6. ¿Cree que la figura creada del DICER está orientada a las necesidades específicas de las escuelas rurales en la actualidad? ¿Por qué? (¿te parece que necesitaría algún tipo de formación previa o post elección del cargo DICER para atender las diferentes ruralidades? ¿Hay alguna área en la que cree que deberían centrarse más?)
7. ¿Cree Ud. que una estrategia posible podría ser la necesidad de contar con equipos en regiones específicas para mejorar los apoyos técnicos en determinados territorios? ¿Qué opinión le merece esa posibilidad?

8. ¿Por qué un Departamento de Educación Rural y no pensar en la creación de una Inspección Nacional de Educación Rural?
9. Estableciendo los cambios demográficos, económicos, productivos, las dificultades de cohesión entre familias que se intensifican en determinados contextos como el rural. ¿Cree que los apoyos técnicos deberían involucrarse en el diseño de las políticas educativas para las escuelas rurales? ¿Por qué?
10. ¿Algo que desee compartir o agregar?