



Aprender de los errores

Apuntes desde la *educação do campo* y la educación rural

Limber Santos | Maestro. Lic. en Ciencias de la Educación. Director del Departamento de Educación para el Medio Rural, CEIP.
Docente e investigador de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelAR.

Las cercanías conceptuales entre la educación rural uruguaya y la *educação do campo* desarrollada en Brasil, son evidentes. A pesar de responder a procesos históricos diferentes, la búsqueda de una identidad propia de lo rural y de la educación rural, la defensa de la escuela rural en sus características particulares, el valor del aula multigrado y la elaboración de un constructo teórico que englobe este conjunto de ideas, representan signos de esas cercanías.

Sin embargo se han registrado escasos procesos académicos de referencia mutua, entre docentes e investigadores de uno y otro país, sobre educación rural y *educação do campo*. La propia necesidad de utilizar ambos términos ha permanecido desconocida para unos y otros ámbitos académicos. Este par de términos a su vez remite a otros, cuya correspondencia no resulta del todo evidente, como las *classes multisseriadas* y las *escolas do campo*.

Hagamos el ejercicio de recorrer algunos elementos de la educación y la pedagogía rural uruguaya, estableciendo correlaciones con los procesos que se han dado en Brasil. En todos los casos haremos referencia a los errores

pedagógicos que ambas construcciones teóricas han señalado, y que a partir de las políticas educativas han afectado históricamente a la educación rural. Este recorrido no constituye un estudio comparativo, sino la construcción de una perspectiva diferente que permita ejercer otra mirada acerca de los procesos de educación rural en el Uruguay actual.

La propuesta educativa urbanizada

La primera señal que dan los maestros rurales uruguayos a partir de los aportes de Agustín Ferreiro (1933, 1937) está vinculada con la propuesta excesivamente urbanizada de la enseñanza en las escuelas rurales. Ya el propio Ferreiro, desde sus primeros planteos, fundamentaba esta convicción acerca de una escuela urbana implantada en el campo, a través de dos evidencias: la inadecuación curricular y la inadecuación de la formación de los maestros. Años más tarde, Julio Castro (1944) se referiría ampliamente a la necesidad de revalorizar lo rural en su identidad propia, ante la visión urbanocéntrica que se tenía de su cultura, sus costumbres y modos de vida.



La denuncia de una escuela rural urbanizada, tanto en lo curricular como en las formas de enseñanza y la consideración del medio local, también forma parte central de la *educação* y la *pedagogia do campo* brasileña. Esta se configura a partir de una perspectiva contrahegemónica tendiente a reconocer las especificidades del mundo rural. Aquí es donde cobra sentido la diferencia conceptual entre *educação do campo* y *educação rural*. Más que una cuestión terminológica, los términos connotan concepciones contrapuestas que nos permiten dimensionarlas en su justa medida, en relación al pensamiento pedagógico uruguayo.

De forma diferente a lo que se concibe en nuestro país como educación rural y pedagogía rural, en Brasil existe una idea de *educação rural* como aquella instituida por los organismos oficiales y que tiene como propósito la «*escolarización como instrumento de adaptación del hombre al productivismo y a la idealización de un mundo de trabajo urbano, habiendo sido un elemento que contribuyó ideológicamente para provocar la salida de los sujetos del campo*

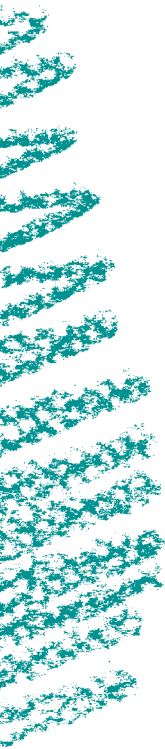
para tornarse operarios en las ciudades» (Teixeira y Campos, 2012:240)¹.

La *educação do campo* surge precisamente en contraposición a esta tendencia histórica. En este sentido, desde esta postura ideológica se promueve la especificidad del mundo rural a partir de la participación de los movimientos sociales del campo en la negociación de las políticas educativas. Esto supone una nueva concepción de educación defendida por esos movimientos, que incluye sus «*cosmologías, luchas, territorialidades, concepciones de naturaleza y familia, arte, prácticas de producción, bien como organización social, o trabajo, entre otros aspectos locales y regionales que comprenden especificidades de un mundo rural*» (Kolling y Molina, 1999; Caldart, 2000; citados en Teixeira y Campos, 2012:240)

La inadecuación curricular

En nuestro país, el *Programa para Escuelas Rurales* de 1949 constituye la síntesis del movimiento a favor de la educación rural que se venía procesando desde la década del treinta. La generación de una nueva estructura curricular propia para las escuelas rurales, y en función de sus especificidades y las del medio, representaba la respuesta a la inadecuación curricular de la educación rural que originalmente había advertido Agustín Ferreiro. En la actualidad, aun cuando ese programa no esté vigente, sus fundamentos pedagógicos impregnan las propuestas de formación permanente y muchas de las prácticas cotidianas de los maestros. De todas maneras, la adecuación/inadecuación curricular la debemos analizar más allá del currículo prescripto. Hoy, este abordaje teórico tiene que ver con los saberes que circulan en una escuela rural, la relación entre los saberes cotidianos y los escolares, los fenómenos de multilingüismo e interculturalidad, y las formas que adopta el mundo de lo rural dentro de las aulas.

¹ N. del A.: La traducción de todas las citas del portugués al español es mía.



Los movimientos de *educação y pedagogia do campo* en Brasil recogen esta inquietud por tratarse de un escenario histórico más reciente, en que la relatividad cultural y la diversidad de manifestaciones sociales, lingüísticas, artísticas y de tradiciones están muy presentes en los discursos. Llevar esto a las prácticas cotidianas de las escuelas, trascendiendo un prototipo –la forma de hacer escuela y sus saberes– constituye el actual desafío. Una vez más, la *educação do campo* se presenta como un movimiento contrahegemónico que lucha contra la saturación de las conciencias con que la hegemonía –en términos gramscianos– se presenta en la sociedad. Una hegemonía que tiende a diferenciar lo bueno y lo malo, según parámetros del medio urbano, la escuela graduada y el currículo uniforme.

Sá Barreto (1986), citado por Miguel Soler, al referirse a la educación en el estado de São Paulo menciona la necesidad de «*superar de una vez las antiguas fórmulas ruralistas que preconizaban una escuela de cara a las especificidades de la vida del campo y a la adecuación estrecha del currículo a ésta (...) Mientras el ruralismo pedagógico se preocupa de formar un profesor capaz de utilizar y supuestamente transmitir técnicas agrícolas y vehicular nociones de salud e higiene en las áreas rurales, importa superar esa visión simplista y formar el profesional que tenga condiciones de entender la problemática del campo y sus implicaciones en la escuela*» (Soler, 1996:146-147).

Marlene Ribeiro, sobre la base de Petty, Tombim y Vera (1981), se refiere a la negativa histórica de la *educação rural* a adecuar la escuela rural a las características de los campesinos o de sus hijos. Estos autores expresan que la escuela rural ha procurado «*formar grupos sociales semejantes a los que viven en las ciudades, distanciados de valores culturales propios*» (Ribeiro, 2012:295). Al estar la escuela rural comprendida en las relaciones sociales de producción capitalista, tiene «*sus finalidades, programas, contenidos y métodos definidos por el sector industrial,*



por las demandas para el trabajo de este sector» (*idem*, p. 296). En este marco, la *educação rural* aparece históricamente asociada a múltiples preconceptos respecto a los campesinos, no considerando los saberes propios del trabajo de los agricultores (Silvana Gritti, 2003; citada por Ribeiro, 2012). La formación técnica, los programas de capacitación para el trabajo y ciertas formas de extensión rural, constituyen modalidades de llegada al medio rural, sin valorizar el propio trabajo agrícola de los habitantes rurales. Estos movimientos que han tenido como centro la escuela rural, se encuadran en el difusionismo (Rogers y Shoemaker, 1974), influencia que también ha operado en Uruguay, como difusión de innovaciones.

El perfil de la *educação do campo* sin embargo, se presenta como una “conciencia de cambio” (Caldart, 2012), una práctica social que se constituye como una lucha por el acceso a la educación por parte de los trabajadores de campo, pero no cualquier educación, «*hecha por ellos mismos y no apenas en su nombre*» (*idem*, p. 263). En la *educação do campo*, los sujetos ocupan un lugar central en la definición de las formulaciones pedagógicas, valorizando su trabajo y la formación específica. «*Sus sujetos ejercitan el derecho a pensar pedagogía desde su realidad específica, pero no sólo visualizándose a sí mismos: les importa la totalidad y ésta es más amplia que la pedagogía*» (*idem*, p. 264).



La inadecuación de la formación de maestros

En setiembre pasado, durante la Misión Sociopedagógica al paraje Feliciano, en Durazno, estudiantes magisteriales de Durazno, Florida y Trinidad se referían a la escasa formación sobre educación rural que reciben en el Instituto. La misma postura manifestaban estudiantes del Instituto de Formación Docente de Tacuarembó durante el *Tercer Encuentro Nacional* del Departamento de Educación para el Medio Rural, celebrado en la Colonia Escolar de Iporá. Actualmente, la formación en educación rural se reduce a un taller de 30 horas y una práctica en escuelas rurales de un mes en los IFD del interior, y de una semana, en forma opcional, para los Institutos Normales de Montevideo. Estas manifestaciones de los estudiantes son frecuentes y se suman a una postura del magisterio rural que se ha expresado reiteradamente en los cursos de formación permanente, en la Federación Uruguaya de Magisterio y en las Asambleas Técnico Docentes. La formación inicial de los maestros sobre educación rural parece estar atada a las expectativas de inserción laboral. Sin embargo, a juzgar por la relevancia histórica de lo rural en la conformación de la pedagogía nacional y por el potencial de aplicación universal que tienen las prácticas educativas en escuelas rurales, es dable pensar que la pedagogía rural debiera formar parte sustancial de la formación de cualquier maestro uruguayo, aun cuando luego no llegue a trabajar en una escuela rural.

Esta realidad de la formación inicial debe verse compensada necesariamente por la formación continua o de carácter permanente. Los problemas de la vida cotidiana de las escuelas rurales y la singularidad de las prácticas que se desarrollan en esos escenarios, establecen una fuerte demanda de formación. La convicción subjetiva de no estar suficientemente preparado para trabajar en una escuela rural surge como efecto de aquella escasa formación inicial y la complejidad de una realidad no prevista. La ruralización de la formación inicial y continua de los maestros, más allá de su eventual inserción laboral, debería entenderse como una forma de enriquecimiento profesional, ampliando el abanico de posibilidades teóricas y prácticas de construir nuevos modos de hacer escuela, en tiempos en que desde muchos foros se demandan cambios de formato y de propuestas educativas. Los planteos originales de Ferreiro (1937) siguen estando vigentes hoy, con otras pretensiones y alcances, más amplios y abiertos que entonces.

João Bosco Pinto (1981), citado por Marlene Ribeiro (2012), se ha referido al hecho de que los docentes rurales no reciben formación adecuada para trabajar con la realidad del campesinado. Bosco Pinto señala que allí está la causa por la cual los docentes no tienen interés en establecer relaciones con las comunidades. Miguel G. Arroyo plantea la necesidad de superar el prototipo único de docente-educador para la educación primaria, por lo que los intentos que han existido de formar docentes para la especificidad de las escuelas rurales implican vencer la propuesta generalista, que entiende que todo docente está capacitado para desarrollar los mismos contenidos y propuestas más allá de los colectivos humanos con los que trabaje. Arroyo sostiene que en Brasil, la no superación de ese prototipo tiene como efectos una formación que privilegia la visión urbana, «*ve los pueblos y escuelas de campo como una especie en extinción, y privilegia transportar para las escuelas de campo docentes de la ciudad sin vínculos con la cultura y los saberes de los pueblos de campo. Las consecuencias más graves son la inestabilidad de ese cuerpo de docentes urbanos que van a las escuelas de campo, y la no conformación de un cuerpo de docentes identificados y formados para la garantía del derecho a educación básica para los pueblos de campo. Así, un sistema específico de escuelas de campo no se consolida*» (Arroyo, 2012:361).



El valor propio de lo rural

Miguel Soler, al conceptualizar la educación rural como una educación que se imparte a pobladores rurales en el medio rural, expresa que es además una educación «a ruralizar, corrigiendo la tendencia mayoritaria de ignorar las características del medio y de no dar al educando competencias para que domine ese medio, que es ahora el suyo y que para mucha gente lo seguirá siendo en el futuro» (Soler, 1996:147). Esta idea de ruralizar la escuela va más lejos en Malassis (1975), citado por Soler: «habría que 'ruralizar' el sistema educativo global, lo cual equivale a decir que debería hacerse comprender a todos el papel que el mundo rural y el trabajo campesino juegan en las sociedades en transformación y enseñarles el respeto hacia el trabajo manual y la naturaleza» (Soler, 1996:149).

Julio Castro se refería a este fenómeno como “incomprensión del ambiente” por parte de la escuela. «La escuela es independiente del medio y es distinta de él. El medio es campo; la escuela en cambio es ciudad. Un pedacito de ciudad que surge en medio del campo, como un islote emerge inesperadamente sobre la superficie del mar» (Castro, 1944:44). Castro, conocedor del campo uruguayo, advierte sobre esta distancia entre la escuela como un «centro artificial que no tiene raíces en la realidad concreta de alrededor» (ibid.). Según Castro, el efecto de esta distancia es el aislamiento, acentuado por un maestro que tiene otros intereses y estilo de vida que los habitantes del lugar, así como por el espíritu general de las actividades de la escuela. Aquí es donde Julio Castro se acerca a los argumentos antes planteados por Agustín Ferreiro: el maestro «no comprende al campo ni lo ama: criado en la ciudad, educado en sus escuelas, aislado del campo por incomprensión y algunas veces hasta por menosprecio» (Ferreiro, 1937:41-42).

Para Castro y, por ende, para todo el movimiento pedagógico de entonces, el fenómeno da cuenta de un proceso de colonización que desde la ciudad considera al campo como la tierra a conquistar. Aquí se mezclan la orientación difusionista y la actitud filantrópica urbanocéntrica: «el espíritu ciudadano quiere contribuir a la superación del hombre de campo y en esto hay una actitud generosa y

humana. Pero entiende esa superación como la transformación del espíritu rural hacia las formas corrientes de la vida urbana. Y aquí está el error y las consecuencias negativas del desconocimiento de la existencia de dos psicologías y dos modos de vida distintos» (Castro, 1944:56). En este planteo, la actitud colonizadora procura eliminar el dualismo campo-ciudad, con la imposición de los valores de la ciudad. La posición ruralizadora que defendían Castro y sus compañeros, se preocupaba por hacer que ambos modos de vida, el rural y el urbano, coordinaran y se entendieran. «El proceso educacional en el campo debe hacerse mediante el aprovechamiento educacional de los valores culturales que el campo ofrece» (idem, p. 57).

José María Tardin se refiere a la cultura campesina y sus señas de identidad, de un modo similar a los planteos de Julio Castro en el Uruguay de la década del cuarenta. Esto implica valorar lo rural por la positiva, y no por contraposición a lo urbano y lo que le falta del medio urbano. Las maneras de definir lo rural por lo carente, lo lejano y lo aislado, son formas de definición en función de lo urbano que se toma como referencia cultural a ser alcanzada. Para Tardin, el campesinado se fue constituyendo a partir de una diversidad de sujetos sociales históricos, forjados en el marco de una íntima relación familiar, comunitaria y con la naturaleza, «demarcando territorialidades como las transformaciones necesarias a su reproducción material y espiritual, generando una miríada de expresiones particulares que, al mismo tiempo, se respaldan en elementos societarios generales, marcando su humanización y humanizando la naturaleza, en un intrincado complejo de agroecosistemas» (Tardin, 2012:181).

Dos cuestiones aparecen como centrales en esta conceptualización. Por un lado, la consideración del campesinado como sujeto social histórico que se formó en condiciones sociales, materiales y políticas adversas; sufriendo violencia y agresiones, siendo activo en procesos de rebeliones y representando, en el caso brasileño, un alto grado de radicalidad en su accionar político. Por otro lado, la relación del campesinado con la naturaleza, lo cual marca profundamente su subjetividad y, por ende, particulares



estéticas de expresión: música, danza, poesía, teatro, festividades, instrumentos musicales, historias y leyendas, artesanías, artes plásticas, ritos, mitos, etc.

Como expresa Arroyo (1982:5), «tenemos que optar entre continuar tratando al hombre de campo como un carente crónico que precisa ser alimentado, curado, informado, integrado, educado o pasar a tratarlo como un ciudadano trabajador históricamente excluido de los derechos básicos, que viene tomando conciencia de esta exclusión y se organiza en la reivindicación de sus derechos».

La implantación de modelos externos

La tríada de pedagogos Ferreiro-Castro-Jesualdo distaba de tener afinidad ideológica. Los dos primeros formaron parte del contínuum histórico que se configuró como el movimiento a favor de la educación rural, no así Jesualdo que fue contemporáneo al movimiento, pero por carriles de pensamiento y de acción diferentes. Sin embargo, aun con las cercanías y distancias, algo había en común entre ellos: realizar un llamamiento a los educadores rurales a construir un pensamiento pedagógico propio y adecuado a las circunstancias de nuestro país. Esto evitaría caer en el error de la imitación de modelos y métodos, nacidos y aplicados originalmente

en contextos europeos o norteamericanos, demasiado alejados de nuestra idiosincrasia y posibilidades materiales.

La discusión, por lo tanto, giraba en torno a las pautas de la Escuela Nueva. En sus planteos generales y sus propuestas prácticas, en los tres puede verse la influencia del escolanovismo. Sin embargo, ninguno de los tres se declara escolanovista, y los tres marcan distancia al respecto y critican diversos aspectos de sus prescripciones. Este distanciamiento de la Escuela Nueva no era fácil de hacer en las décadas del treinta y del cuarenta, en tanto el discurso escolanovista saturaba el ambiente pedagógico con un alto grado de legitimidad en el Río de la Plata. Sin embargo, en aras de apostar a lo propio, estas críticas a la Escuela Nueva y sus métodos, bajo la forma de desconfianza o negación de la panacea, son visibles tanto en *Vida de un maestro*, de Jesualdo Sosa (1937); en *La enseñanza primaria en el medio rural*, de Agustín Ferreiro (1937); como en *El banco fijo y la mesa colectiva*, de Julio Castro (1966), aparecido por primera vez en 1942.

El error a evitar es la *imitación servil*, ponderando la figura del maestro como el verdadero protagonista de los procesos de cambio. El texto más contundente en este sentido es el de Agustín Ferreiro: «es necesario que el magisterio nacional ocupe posiciones personales frente a los

problemas que son propios de nuestra escuela y no se deje seguir arrastrando por corrientes extrañas al medio que, pulverizando lo actual, todo lo prometen a condición de que se les brinden recursos tan desmesurados y faltos de relación con la capacidad económica del país, que es prácticamente imposible el proporcionárselos» (Ferreiro, 1937:6). En este marco señala que, más allá de los programas, los planes, los medios y los fines de la educación, será siempre sobre los hombros de los maestros que recaerá toda la responsabilidad; «sin él no habrá nada y no será nada, si el maestro pierde la conciencia de su propia capacidad» (idem, p. 7), en tiempos de un período pedagógico “alquímico” con sus “palabras mágicas”.

Aquí es donde aparece el señalamiento del gran error para Ferreiro, coincidiendo con lo que al mismo tiempo expresaba Jesualdo y más tarde diría Julio Castro: «leed a todos los autores, estudiad sus sistemas; pero no los imitéis servilmente, que todo sistema es bueno en manos de su creador; pero puede ser pésimo en manos de sus imitadores (...) No os dejéis cegar por la pirotécnica de los palabrerios: luz que ciega, cierra caminos: la verdad es clara: sencilla: saldrá de vosotros: no la esperéis de afuera. Aparecerá sin explosiones ni deslumbramientos como si toda ella, al decir de James, cupiera en el cuenco de una mano» (idem, p. 9).

No debe confundirse la Escuela Nueva como corriente pedagógica con el Programa Escuela Nueva, implementado más adelante en escuelas rurales de Colombia. Rosa María Torres (1992), citada por Miguel Soler, describe la Escuela Nueva colombiana como una «propuesta integral que combina aspectos curriculares, de capacitación de docentes, administrativos y comunitarios, sobre la base de los principios de pedagogía activa, promoción flexible, gobierno escolar y fuerte relación escuela-comunidad» (Soler, 1996:228). En términos generales se trata de una propuesta muy didáctica, aunque no se limita solo a lo metodológico, caracterizada por las guías que orientan el autoaprendizaje, espacios físicos alternativos –rincones, bibliotecas, museo, huerta, etc.–, instrumentos –calendario agrícola, fichas familiares, croquis de la comunidad–; «sencillos pero poderosos medios de interpretación de la realidad que mucho han de facilitar la socialización de los alumnos y

la articulación de la teoría con la práctica en la actividad escolar. Escuela Nueva se ha mostrado pródiga en la proposición de este tipo de apoyos didácticos» (idem, p. 230).

Aquellos mismos señalamientos que Castro, Jesualdo y Ferreiro hacían respecto a la implantación literal de la Escuela Nueva en el Uruguay de los años treinta, ha ocurrido en los últimos años respecto a la implantación de la Escuela Nueva colombiana en Brasil. Aquel programa, tan bien considerado por Rosa María Torres y por Miguel Soler en los años noventa, merece las peores críticas por parte de la *educação do campo*. Con el nombre de *Escola ativa*, el modelo colombiano se implementó a partir de 1996 como una estrategia metodológica para ser implementada en las aulas multigrado y, en general, en escuelas pequeñas y unidocentes. Comenzó en los estados del noreste, a partir de fondos del Banco Mundial, y tuvo su punto fuerte en la formación de los maestros. Al comienzo, un conjunto de técnicos brasileños tomaron un curso en Colombia sobre la propuesta, tras lo cual se generó el documento “Directrices para la implantación e implementación de la estrategia metodológica escuela activa”. Desde 1996 a 2004, el programa –implementado por el Fondo Nacional de Desarrollo de Educación– fue muy criticado por la procedencia de los fondos para sustentarlos, sus referencias teóricas constructivistas y su ineficacia para mejorar la calidad de la educación básica en el campo (D’Agostini y otros, 2012). A partir de 2007, el programa se comenzó a administrar con recursos propios, expandiéndose a otras regiones, pasando a gestionarse por la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión. Una evaluación del programa le fue solicitada a la Universidad Federal de Pará, pero según D’Agostini y otros, este informe nunca fue tenido en cuenta. Igualmente, algunas modificaciones se le hicieron al programa, incorporándose cuestiones planteadas por diversos autores de la *educação do campo*, pero sin asumir su referencial teórico y metodológico.

En 2008, el programa se expandió a todo el país, con apoyo financiero del Ministerio de Educación y Cultura. Pero el objetivo de «mejorar la calidad del desempeño escolar en clases multigrado de las escuelas de campo»



(D'Agostini y otros, 2012:317) no ha sido alcanzado. Además de una larga lista de problemas operativos, el propio espíritu de un programa implantado parece ser el principal problema. Una formación en cascada y la distribución de unos kits pedagógicos, configuran las características principales de la propuesta, con un excesivo énfasis instrumentalista y metodológico. En este sentido, la formación de los docentes está vinculada solo a los aspectos técnicos de la enseñanza, poniendo en un segundo plano las dimensiones políticas, éticas, morales, estéticas y epistemológicas de los actos de enseñar y aprender. La base teórica del programa *«tiene sus raíces en el pragmatismo y en las concepciones escolanovistas y neo-constructivistas, no atiende las necesidades de una consistente base teórica sobre educação do campo para sustentar el trabajo pedagógico de las escuelas de campo. La orientación política del programa es alienadora, en tanto es apenas una estrategia metodológica, centrada en la neutralidad de la técnica de enseñanza»* (idem, p. 320)

El error que señalaban Castro, Jesualdo y Ferreiro se ha cometido en Brasil con el programa *escola ativa*, en cuya implementación han operado, al menos, dos fantasías. Por un

lado, la creencia en el valor de los métodos en sí mismos, cuya aplicación literal garantizaría el mismo éxito que en las condiciones originales. Muchos ejemplos en la historia de la educación demuestran la falsedad de este enunciado. En segundo lugar, la creencia en la dimensión técnica de la enseñanza como válida y suficiente. Esto equivale al fenómeno de quitar pedagogía y política a la didáctica, entendiendo que la intervención técnica apolítica y exenta de sustento pedagógico conducirá a alguna parte.

Consolidaciones y nuclearizaciones

«No es atrevido asegurar que cuando se ha encarado el problema de la especialización para maestros rurales, el de la edificación rural, el de la creación de escuelas consolidadas, el de la enseñanza agraria, etc., se han omitido elementos fundamentales que son los que en definitiva condicionan las soluciones» (Castro, 1944:59). La referencia a las escuelas consolidadas que aquí hace Castro no es casual. Este modelo de gestión territorial de escuelas rurales ya se había propuesto en reiteradas ocasiones en nuestro país, tomando como referencia el modelo norteamericano y que María Espínola Espínola (1922) había planteado para nuestro país ya en la década del veinte.



Este modelo, que implicaba el cierre de escuelas rurales consolidándolas en una escuela céntrica de mayores dimensiones basándose en el transporte escolar para su funcionamiento, en nuestro país constituye una historia de intentos fallidos y fracasos reiterados. La propia María Espínola Espínola era muy cauta en su propuesta original, en tanto planteaba la consolidación solo para algunas escuelas, ubicadas en lugares y condiciones que habilitaran e hicieran viable ese funcionamiento. Uno de estos fracasos está muy asociado al movimiento de educación rural, e involucra al local que asumió como propio el Instituto Normal Rural en 1959, en Cruz de los Caminos. El local había sido construido en la década del cuarenta para la “Escuela consolidada de Cruz de los Caminos”, que surgiría del cierre de varias escuelas de los alrededores. Una vez construido el local, con toda la inversión que ello supuso, la consolidación no se pudo hacer efectiva y se trasladó solo una escuela que pasó a ocupar un sector del enorme edificio. La resistencia de las comunidades al cierre de sus escuelas impidió que prosperara la iniciativa, aun cuando las distancias de esta zona del departamento de Canelones no eran muy grandes y el nuevo emplazamiento que se ofrecía era de inmejorables condiciones materiales. Miguel

Soler ha relatado el episodio ocurrido luego de la creación de la Sección Educación Rural en 1958, en el que él mismo y otros referentes de la educación rural de la época visitaron la zona de Cruz de los Caminos, para conocer las características del lugar. Esto derivó en el traslado del Instituto Normal Rural desde la Escuela Granja de Estación González a este local casi vacío.

En la década de los noventa hubo varios intentos. Uno de ellos se procesó a partir de 1993, en la región noreste del departamento de Canelones. Las escuelas de Sauce Solo de Montes (Ruta 108) y Sarandí de Migueles se cerraron, niños y maestros se trasladaron a la escuela de Sauce Solo de Migueles. Esta última fue mejorada en sus condiciones edilicias y materiales, y se habilitó un servicio de transporte a través de la licitación a empresas de ómnibus. En el mapa, las escuelas parecían encontrarse cercanas geográficamente. En el territorio, sin embargo, las condiciones de los caminos y la necesidad de salir y entrar desde el eje de la ruta 108 hacían que el recorrido fuese excesivamente largo, máxime cuando la escuela centro no quedaba en el centro, sino en un extremo alejado de las escuelas cerradas.

Con los Maestros Rosa Gómez y Salvador Pittamiglio conocimos la experiencia en 1996, en el marco de nuestra práctica rural durante la formación magisterial. Ya en ese momento, a poco de comenzada la experiencia, el servicio de transporte presentaba problemas operativos que hacían peligrar la concurrencia regular de los niños a la escuela. Altos costos del transporte, problemas de pago, problemas de mantenimiento, excesivo tiempo de viaje para algunos niños, constituyeron a partir de entonces una lógica de funcionamiento irregular que incluso, en algunos períodos, derivó en la imposibilidad absoluta de muchos niños de llegar a la escuela. En aquel momento decidimos reconstruir el proceso de consolidación, visitando a los vecinos de las escuelas cerradas. En sus testimonios quedó claro que el proceso de cierre de las escuelas fue rápido e inconsulto, y la gran mayoría de ellos se mostraron contrarios al consumado cierre de la escuela de su comunidad. Excepto uno de ellos, los locales estaban en buenas condiciones y el número de niños en cada escuela habría permitido mantenerlas abiertas por muchos años más.

Después de una década de consolidación eran evidentes sus efectos sociales. La ruta 108 marcaba una realidad hacia el lado de la escuela consolidada, y otra muy diferente hacia el territorio de las escuelas cerradas. Al desaparecer su influjo directo sobre el entorno, este se vio disminuido en sus relaciones sociales, aceleración del despoblamiento y empobrecimiento general.

Este y otros casos puntuales de consolidación constituyeron la antesala de lo que, en la Ley de Presupuesto 1995-1999, se marcaría como principal línea de política educativa del quinquenio para las escuelas rurales. En el marco de la llamada “reforma educativa” se proponía llevar el modelo de consolidación a su máxima expresión: cerrar el 50% de las escuelas rurales y nuclearlas en grandes consolidaciones de diez a doce escuelas cada una. Esto nunca se desarrolló en la práctica. Los docentes, las comunidades, y diversas entidades gremiales y sociales ejercieron una fuerte presión para que las escuelas no se cerraran y ese capítulo de la administración de Germán Rama quedó trunco. Es posible también que aquellas escuelas representadas por pequeños puntos en un mapa, luego se comprobara que en el territorio estaban a distancias y condiciones insalvables.

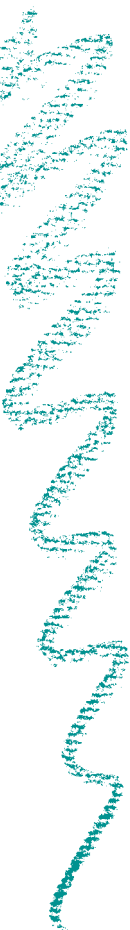
Ya vimos que el modelo de consolidación no es nuevo. Según María Espínola Espínola, las primeras consolidaciones se organizaron en Massachusetts a partir de una ley del año 1869, «y a ellas dio origen el hecho de que la campaña se despoblaba yendo sus habitantes a trabajar en las fábricas de las ciudades, que crecían en población, en comercio y en industria» (Espínola Espínola, 1922:68). «Llaman consolidación a la reunión de dos o más distritos rurales en un distrito escolar, de modo que los niños que antes formaban parte de distintos distritos escolares concurren, por consiguiente, a una escuela común...» (ibid.). Espínola Espínola describe en detalle el funcionamiento de estas escuelas, incluyendo el sistema de transporte escolar a través de carruajes y del ferrocarril, allí donde era esto posible. Contrapone a las críticas al modelo una serie de ventajas importantes. Aun así no propone el modelo para todo el país ni para cualquier escuela. Expresa que las escuelas consolidadas «deben implantarse en aquellos lugares en que así convenga» (idem, p. 102), considerando que esto puede desarrollarse

solo en los departamentos de Colonia, Canelones, San José y Montevideo.

Como fenómeno de todos los tiempos, el modelo se ha materializado en los últimos años en Brasil con el nombre de nuclearización. El origen formal de los procesos de nuclearización se ubica en 1976 en el estado de Paraná, a partir de un acuerdo entre el Ministerio de Cultura y Educación de Brasil y la United States Agency for International Development (USAID) de Estados Unidos. Desde aquel momento hasta hoy se han cerrado miles de escuelas rurales en Brasil, con el beneplácito de las políticas educativas, y las críticas desde el lugar de los educadores y de la reflexión pedagógica. El cierre de las escuelas y el transporte de los alumnos ha dado lugar al surgimiento de una nueva categoría de escuela: la escuela-polo, aquella que permanece abierta como centro de la nuclearización.

Lydia M. Assis analiza este fenómeno en el distrito de São Gabriel, Rio Grande do Sul, una zona rural muy próxima a la frontera con nuestro país. «Factores como el transporte y la deslocalización de los alumnos; las condiciones precarias de los caminos; la no participación de las comunidades en la decisión de nuclear las escuelas; el desarraigo cultural de los niños de sus comunidades de origen; una estructura organizacional y logística inadecuada de transporte escolar (...); las dificultades para concurrir en días de lluvia; muchos niños saliendo de sus casas de madrugada para tomar el ómnibus, debido a las largas distancias; entre otros obstáculos se encuentran presentes hoy en las escuelas nucleadas y son seguramente responsables por el malestar que aqueja a las comunidades del campo» (Assis, 2013:5).





En São Gabriel a partir de 1992, casi contemporáneamente al proceso de consolidación de Sauce Solo de Migués, se cerraron más de cuarenta escuelas rurales, nucleándose en torno a cinco escuelas-polo. En la investigación que allí ha desarrollado Assis se recogen testimonios de las protestas que ejercieron, al comienzo, las comunidades involucradas. Estas no aceptaban el cierre de las pequeñas escuelas y tampoco el hecho de tener que entregar a sus hijos —muchos de grados inferiores— al transporte escolar. «Fueron tres reuniones de la Secretaría (de Educación) con la comunidad en la tentativa de imponer esa innovación como mejora y modernización. Al final, aún sin consenso y no siendo oídas sus voces, fue aprobado e implementado el proyecto» (*ibid.*). Para la autora, esto hace que se comprometan los derechos básicos de los niños en edad escolar, en tanto la retirada del ámbito familiar donde nacen y crecen les traerá prejuicios a su propia identidad cultural, dificultándose el involucramiento de las comunidades en los procesos educativos.

Tres categorías de razones se han esgrimido para fundamentar la consolidación o nuclearización de escuelas. Las primeras son económicas y se basan en el menor costo que tendría, por alumno por año, su educación en una escuela grande en relación al costo en una escuela pequeña. Este fundamento está en el origen del modelo en Estados Unidos, y es sobre el que pone énfasis María Espínola Espínola cuando trae el planteo a Uruguay. En ocasiones directamente y muchas veces enmascarada con otros argumentos, la cuestión de bajar o racionalizar los costos del Estado en educación rural, tanto en Brasil como en Uruguay, ha estado presente en los planteos de política educativa tendientes a la consolidación. Sin embargo, veamos la explicación que ofrece María Espínola Espínola acerca del modelo norteamericano de consolidación. Tiene que ver con los costos, pero en un sentido muy distinto del que puede tener para una administración centralizada como la nuestra.

En el último tercio del siglo XIX, escuelas en Estados Unidos que habían tenido ochenta alumnos pasaron a tener diez en virtud del éxodo rural. Aun con tan pocos niños, había que seguir sosteniendo un local escolar, el sueldo de un maestro y su casa. Pero fueron los contribuyentes del

distrito los que vinieron a solventar estos gastos, en el marco de una administración descentralizada y dependiente de la fuerza contributiva local. Con tan escasa población, el presupuesto también era escaso. «De aquí el sueldo del maestro y el alquiler de la casa, bajos, y como consecuencia, casa y maestro malos. Y todavía, haciendo el cálculo, la educación de cada niño costaba mucho» (Espínola Espínola, 1922:68). Esta situación, por el modo de funcionamiento de la administración, hacía inevitable el cierre de muchas de estas escuelas. «Había un solo remedio para contrarrestar la catástrofe y las autoridades escolares lo pusieron en práctica: reunir varias escuelas en una, es decir, consolidar» (*idem*, p. 69). Ahora bien, en una administración centralizada, el diferencial costo por alumno no debe llamar la atención. Así funciona lo público: para ofrecer el mismo servicio para todos, existen costos diferenciales que se compensan mutuamente en función de las ubicaciones geográficas o las necesidades particulares.

Para el contexto de educación norteamericana había mucha validez en el lema “si la escuela no podía ir hasta los niños, era necesario que los niños fueran hasta ella”, en referencia a los servicios de transporte que deberían utilizar para llegar a una escuela, ahora más distante. Esa validez nunca fue tal en Uruguay que, en las primeras décadas del siglo XX, extendió el servicio de educación primaria pública de una forma universal en lo territorial, aun allí donde las ecuaciones económicas fueran inviables. De ahí que en Uruguay, la escuela efectivamente fue a los niños, de tal modo que su derecho a la educación quedara garantizado en las cercanías y sin desarraigo.

La segunda categoría de razones refiere al fenómeno de la socialización, y parte del entendimiento de que en las escuelas demasiado pequeñas, los niños no tienen muchas oportunidades de socializar con otros niños. Sobre este aspecto, María Espínola Espínola expresaba: «es claro que el trato con mayor cantidad de compañeros en clases más numerosas despertará el espíritu de sociabilidad» (*idem*, p. 96). Estos argumentos resultan en gran medida irrefutables. Sin embargo, muchos de los argumentos relacionados con la socialización están atravesados por criterios urbanos de entender las relaciones humanas, las comunicaciones, los juegos



y la percepción de los tiempos y los espacios. Si se miden esas cuestiones desde parámetros contruidos de acuerdo a lo que sucede en las ciudades, necesariamente la mirada al campo tendrá, una vez más, una visión por la negativa en tanto será carente, insuficiente, alejada y pobre. Para un criterio de esa naturaleza se hace difícil comprender que en el campo y en la escuela rural, los signos tienen otros significados y que las relaciones sociales necesariamente se dan entre pocas personas, con otros ritmos y con otra valoración del entorno. Esto comprende no solo a los acontecimientos de la escuela, sino también a las prácticas de crianza, las circunstancias familiares y las dinámicas comunitarias. Comprenderlas en su justa medida, desdramatiza la exacerbada preocupación política por las escuelas rurales de baja matrícula.

La tercera categoría de razones refiere a evitar la multigraducción. En ocasiones, la percepción que considera al multigrado como un mal necesario o una distorsión indeseable de la escuela graduada, apuesta a la consolidación como forma de mantener el esquema graduado. En María Espínola Espínola, la idea pasaba al menos por atenuar la multigraducción. La escuela consolidada *«estará mejor graduada porque habiendo más maestros en un mismo local,*

cada uno tendrá menos número de clases y no habrá inconveniente en hacer las divisiones necesarias» (*idem*, pp. 94-95). Según Lydia M. Assis, este factor de evitar la multigraducción —en el caso de Brasil, la multiseriación— es muy potente en ese país como criterio determinante para cerrar escuelas multiseriadas y crear escuelas-polo con seriación completa, esto es, con un docente por cada grado.

Aun defendiendo la multigraducción como una situación educativa que tiene un enorme potencial para el aprendizaje, resulta evidente que en una matrícula escolar excesivamente baja, cuyo umbral podría estar por debajo de cinco alumnos, se manifiestan algunos problemas. Si ese potencial para aprender en un aula multigrado radica en la interacción entre pares asimétricos (Santos, 2011), el potencial se diluye en un ambiente de tan bajo alumnado. Tampoco aquí debe pensarse que el niño va a sufrir en esas condiciones, perjuicios frustrantes y traumáticos. Considerar así las cosas sería desconocer el enorme trabajo que los maestros realizan en esas condiciones, para hacer que esos pocos niños tengan posibilidad de acceder al mundo del conocimiento y de las relaciones sociales, no importando cuáles sean sus circunstancias cotidianas.

A modo de comienzo

Más que posibilitar un cierre, este tipo de análisis solo abre algunas puertas para seguir avanzando. En nuestro país no son frecuentes los estudios comparativos en educación, y aún cuando este esbozo no representa ni pretende la comparación, surgen algunas primeras conclusiones. Estas, a su vez, permiten observar nuestras problemáticas, nuestros aciertos y nuestros errores, desde otra perspectiva.

El fenómeno de las consolidaciones en Uruguay y las nuclearizaciones en Brasil, es un buen ejemplo de ello. Los casos de Sauce Solo de Migueis en Canelones y de São Gabriel en Rio Grande do Sul, son muy significativos. Sin pretensiones de generalización alguna, se trata de dos casos ubicados en contextos geográficos y socioculturales bien diferentes, pero que sufrieron procesos llamativamente similares. Los excesivos tiempos de viaje de los niños, la mala caminería, la resistencia de las comunidades al cierre de sus escuelas, lo inconsulto de los procesos por parte de las administraciones, el desarraigo de los niños de sus lugares de origen; constituyeron todos signos comunes a ambos procesos. Las justificaciones explícitas e implícitas, en Uruguay han estado por el lado de la racionalización económica y por la necesidad de una mejor socialización. En el caso de Brasil se agrega un fuerte énfasis en evitar la multigraduación, extremo que en nuestro país está mucho menos explicitado.

En las políticas educativas que históricamente se han dado tanto en Uruguay como en Brasil, hay muchas líneas de parentesco sobre la educación en medios rurales: propuestas urbanizadas, estructuras curriculares inadecuadas, formación específica de los docentes inexistente o insuficiente, valoración de lo rural por la negativa y desde parámetros estrictamente urbanos. En tiempos diferentes pero a partir de diagnósticos similares, se conformaron movimientos pedagógicos que también guardan muchas líneas de parentesco: la educación y pedagogía rural en Uruguay; la *educação* y *pedagogia do/no campo* en Brasil: conceptualización de lo rural en virtud de una valoración propia en lo social y cultural; valoración de la multigraduación; necesidad de una formación docente específica; construcción de una propuesta curricular adecuada.

En estas tensiones, los modelos de gestión territorial de las escuelas rurales atraviesan el debate, bajo la forma de materialización práctica de los preceptos políticos y pedagógicos. Resulta claro que de los dos grandes modelos de gestión territorial que se han aplicado en el mundo —el de consolidación y el de agrupamiento— este último es el que mayor aceptación y significación ha tenido en la pedagogía rural. Aun cuando el fenómeno de la despoblación del campo no es reciente, en tiempos actuales, como ha ocurrido cíclicamente, el modelo de consolidación aparece en el escenario como alternativa.

Negar la consolidación sin más, no se correspondería con la responsabilidad intelectual que estas cuestiones demandan. Aceptar el modelo como la única alternativa posible no sería honesto ni éticamente admisible. Esto debe abrir el juego del debate a diversas posibilidades de acción, pero obliga a considerarlas en función de criterios pedagógicos que se deben clarificar. Aprender de los errores pedagógicos ayuda más que nunca a construir caminos más seguros para futuros cada vez más inciertos. Lo primero que cabe considerar es la necesidad de analizar caso a caso. Aquellas mismas precauciones de María Espínola Espínola en la década del veinte deberían primar en estos tiempos, invalidando cualquier aplicación universal del modelo.

Dos criterios mínimos deberían tomarse en cuenta para el estudio caso a caso: el beneficio del niño y el consenso entre los actores. En efecto, todo proyecto de consolidación debería surgir del consenso entre todos los integrantes de la comunidad educativa de la escuela, evitando de ese modo recaer en los errores del pasado, en el que la imposición arbitraria pudo más que la apertura democrática a la participación de todos los involucrados. En tiempos de abogar por la participación de las comunidades y por el empoderamiento de los actores sociales, sería muy contradictorio operar en contrario, máxime teniendo en cuenta que la pedagogía rural uruguaya defendió desde sus inicios, la idea de la escuela rural como la «*casa del pueblo porque es la casa de los hijos del pueblo*» (CNEPyN, 1950). Pero antes, resulta impostergable la aplicación del criterio del beneficio del niño. Todo lo que se proponga debe tener como norte que el niño va a ser beneficiado, y en ningún caso

perjudicado en virtud de atender otros factores que van más allá de sus derechos y su bienestar. Las escenas brasileñas y uruguayas derivadas de las consolidaciones, en las que los niños deben madrugar y viajar durante mucho tiempo para llegar a una escuela pública, son inaceptables y no resultan compensadas por otros eventuales beneficios como concurrir a una escuela mejor equipada y con mayor número de maestros y alumnos. «...todo niño tiene derecho a estudiar próximo a su casa y a sus familiares; el transporte escolar es demasiado peligroso para los niños pequeños, y el cansancio causado por el mismo es un agravante para el aprendizaje» (D'Agostini y otros, 2012:315-316).

Al incorporar consideraciones pedagógicas al debate, aparecen alternativas a la consolidación allí donde no es posible desarrollarla. Esto es necesario, en tanto no son muchas las situaciones en que se puedan cumplir los requisitos anteriormente señalados. En nuestro país, la gran dispersión demográfica en la que se encuentra la mayor parte de las 250 escuelas con cinco niños o menos, acentúa esta realidad. Una de las alternativas está, precisamente, en el modelo de gestión territorial contrapuesto al de consolidación: el agrupamiento. Este tiene muy diversas manifestaciones en el mundo –Colegios Rurales Agrupados (CRA) en España; Zonas Escolares Rurales en Cataluña; Colectivos de Escuelas Rurales en Islas Canarias; Colegios Públicos Rurales en Andalucía; Colegios Públicos Rurales Agrupados en Galicia; Microcentros en Chile; Áreas Educativas en Paraguay– y recoge en el caso uruguayo, además de los actuales agrupamientos voluntarios, las más formales experiencias del Núcleo Experimental y, posteriormente, las Unidades Escolares. Aun manteniendo su carácter voluntario para la conformación y el funcionamiento del agrupamiento, ciertas definiciones técnicas y políticas podrían potenciar esta modalidad apelando a recursos pensados para la consolidación, como es el caso del transporte. Para las escuelas rurales muy pequeñas, tener la posibilidad regular de movilidad e intercambios, supone acercamientos permanentes de los niños entre sí, de las escuelas pequeñas a las grandes, pero también de las grandes a las pequeñas que, por regla general, cuentan con locales que admiten albergar un número grande de niños.

El fortalecimiento de los agrupamientos con apoyos materiales concretos implica también la itinerancia de docentes especializados, técnicos y referentes de las respectivas comunidades. Esto configura que, como se dice en España, los caminos rurales sean los pasillos de los Colegios Rurales Agrupados.

Los formatos de niños de escuelas rurales pequeñas que en ocasiones concurren a escuelas vecinas, se aplican en experiencias muy exitosas, en las que la asistencia del pequeño grupo a escuelas cercanas más grandes, con una frecuencia semanal, ya configura una situación cualitativamente superior para los aprendizajes y la socialización. Profesores que están al servicio de un agrupamiento y recorren los campos para llegar a cada una de sus escuelas, configuran manifestaciones de racionalidad de recursos humanos y mejor propuesta educativa. Escuelas y maestros itinerantes para los enclaves de mayor dispersión y fluctuación poblacional, debería ser una alternativa a tener en cuenta.

Aun cuando las bondades de los agrupamientos rurales son ampliamente reconocidas, concebirlos como alternativas a la consolidación abre el debate a nuevas posibilidades.² Entre ellas se cuentan: su institucionalización de tal manera que “existan” para la administración pública, “con todas las de la ley”; la superación del aislamiento de los docentes; superación del aislamiento social de los niños a través de las jornadas y actividades de integración; incorporación de profesores especiales –música, inglés, educación física– que itineran por las escuelas del agrupamiento; integración de las comunidades a través de los intercambios generados con la movilidad de niños y referentes locales; intercambios de experiencias y propuestas técnico-docentes entre los maestros; racionalización de la gestión administrativa, con la posibilidad de facilitar algunas tareas centralizándolas a nivel de agrupamiento; la posibilidad de compartir recursos materiales que, al igual que algunos recursos humanos, también puedan itinerar entre las escuelas; facilidad para cubrir suplencias si se dispone de maestros itinerantes en el agrupamiento o posibilitando eventuales dobles turnos de maestros con cargos en escuelas del agrupamiento; posibilidad de aprovechamiento de las nuevas tecnologías para la comunicación cotidiana entre las escuelas del agrupamiento, y de este con otros más alejados.

² De acuerdo con los argumentos que respecto a los Colegios Rurales Agrupados (CRA) formula José Luis Bernal Agudo, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.



Salvo en aquellas situaciones donde los consensos y la convicción de que hay un real beneficio para el niño habiliten la instrumentación del transporte escolar, la experiencia histórica y las condiciones de los medios rurales de nuestro país obligan a concebir necesariamente otras alternativas. La fuerza de la realidad determina esa necesidad. Si existiera disponibilidad de recursos para transporte, recursos humanos y materiales adicionales, será preferible en la mayoría de los casos respetar el derecho del niño de contar con educación pública en su lugar, con su valor propio, su paisaje y su cultura. Será preferible, por tanto, no exponer al niño rural a viajes largos, tortuosos y extenuantes, y hacer que los

docentes y la escuela lleguen hasta ellos. Será preferible ofrecer diversas alternativas de socialización, facilitando su propia movilidad con cierta frecuencia hacia otras escuelas y escenarios. Será preferible que su propio escenario cotidiano sea abierto a jornadas con visitas desde otras escuelas, tanto urbanas como rurales. Será preferible que, en este mismo sentido, se conciban agrupamientos rurales ampliados, que incluyan la participación de escuelas urbanas y otras instituciones educativas y culturales. Será preferible, por tanto, aprender de los errores pedagógicos del pasado y valorar el medio y la educación rural por lo que son y no por lo que les falta. @

Referencias bibliográficas

ARROYO, Miguel G. (1982): "Escola, Cidadania e Participação no Campo" en *Em aberto*, Año 1, N° 9 (setiembre). En línea: http://educampoparaense.locasite.com.br/arquivo/pdf/texto_de_estudo_uiama.pdf

ARROYO, Miguel G. (2012): "Formação de educadores do campo" en R. S. Caldart y otros: *Dicionário da Educação do Campo*, pp. 361-367. Rio de Janeiro - São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Expressão Popular. En línea: <http://racismoambiental.net.br/wp-content/uploads/2012/08/DICIONARIO-CAMPON%C3%8AS.pdf>

ASSIS, Lydia M. (2013): "Análise do processo de nucleação de escolas multisseriadas do município de São Gabriel/RS - Brasil" en *II Seminário Regional de Educação do Campo*. Jaguarão: UNIPAMPA.

CALDART, Roseli S. (2012): "Educação do campo" en R. S. Caldart y otros: *Dicionário da Educação do Campo*, pp. 259-267. Rio de Janeiro - São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Expressão Popular. En línea: <http://racismoambiental.net.br/wp-content/uploads/2012/08/DICIONARIO-CAMPON%C3%8AS.pdf>

CASTRO, Julio (1944): *La Escuela Rural en el Uruguay*. Montevideo: Talleres Gráficos 33.

CASTRO, Julio (1966): *El banco fijo y la mesa colectiva (Vieja y nueva educación)*. Montevideo: ICER - Instituto Cooperativo de Educación Rural.

CONSEJO NACIONAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL. República Oriental del Uruguay (1950): *Programa para Escuelas Rurales*. Montevideo: Imprenta Nacional.

D'AGOSTINI, Adriana y otros (2012): "Escola ativa" en R. S. Caldart y otros: *Dicionário da Educação do Campo*, pp. 315-326. Rio de Janeiro - São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Expressão Popular. En línea: <http://racismoambiental.net.br/wp-content/uploads/2012/08/DICIONARIO-CAMPON%C3%8AS.pdf>

ESPÍNOLA ESPÍNOLA, María (1922): *La escuela y el progreso*. Montevideo: Cooperativa Editorial Pegaso.

FERREIRO, Agustín (1933): "Organización de la escuela rural en forma que influya para evitar la despoblación de los campos" en *Congreso de maestros de 1933*. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.

FERREIRO, Agustín (1937): *La Enseñanza Primaria en el medio rural*. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.

RIBEIRO, Marlene (2012): "Educação rural" en R. S. Caldart y otros: *Dicionário da Educação do Campo*, pp. 295-301. Rio de Janeiro - São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Expressão Popular. En línea: <http://racismoambiental.net.br/wp-content/uploads/2012/08/DICIONARIO-CAMPON%C3%8AS.pdf>

ROGERS, Everett M.; SHOEMAKER, F. Floyd (1974): *La comunicación de innovaciones. Un enfoque transcultural*. México: Centro Regional de Ayuda Técnica, Agencia para el Desarrollo Internacional.

SANTOS, Limber (2011): "Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural" en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 15, N° 2, pp. 71-91. En línea: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART5.pdf>

SOLER ROCA, Miguel (1996): *Educación y vida rural en América Latina*. Montevideo: Federación Uruguaya de Magisterio - ITeM.

SOSA, Jesualdo (1937): *Vida de un maestro*. Buenos Aires: Editorial Claridad.

TARDIN, José María (2012): "Cultura camponesa" en R. S. Caldart y otros: *Dicionário da Educação do Campo*, pp. 180-188. Rio de Janeiro - São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Expressão Popular. En línea: <http://racismoambiental.net.br/wp-content/uploads/2012/08/DICIONARIO-CAMPON%C3%8AS.pdf>

TEIXEIRA DE OLIVEIRA, Lia M.; CAMPOS, Marília (2012): "Educação básica do campo" en R. S. Caldart y otros: *Dicionário da Educação do Campo*, pp. 239-246. Rio de Janeiro - São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Expressão Popular. En línea: <http://racismoambiental.net.br/wp-content/uploads/2012/08/DICIONARIO-CAMPON%C3%8AS.pdf>