



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



FACULTAD DE
CIENCIAS

UDELAR | fcien.edu.uy

Tesis de Grado

Licenciatura en Geografía
Universidad de la República
Facultad de Ciencias
Departamento de Geografía

Impacto territorial de los modelos de agrupamiento y concentración de escuelas rurales y su incidencia en el desarrollo rural

Tesista: Sabrina Pose

Tutora: Mg. Raquel Alvarado

Octubre 2017, Montevideo, Uruguay

Agradecimientos

Antes que nada, quiero agradecer a todos los que fueron parte de este proceso de alguna forma.

Quiero agradecerle a Raquel por haber confiado en mí desde un principio. Por abrir puertas que nunca hubiera imaginado y por acompañar la realización de esta Tesis no solo desde lo profesional sino también desde la amistad.

También quiero agradecer a los compañeros del Departamento de Geografía, por dar vida a ese rinconcito en el piso 14. Es ahí donde se gestó la inquietud que dio origen a este trabajo, a partir del curso de Geografía Económica.

Agradezco a Jimena y Nicolás por formar parte de ese grupo humano comprometido con la extensión universitaria, una labor fundamental de la Universidad. Fue de gran apoyo su compromiso con la problemática abordada y el vínculo construido con los vecinos de la 5ta sección de Cerro Largo.

A los responsables del curso de Agricultura Familiar, la Unidad de Extensión de la Facultad de Ciencias y las autoridades de la Estación Experimental Bernardo Rosengurtt, por abrirme sus puertas.

A Limber, por su disposición para responder a mis inquietudes y su respaldo para abordar la problemática.

A todos los vecinos, vecinas, maestros y maestras que me brindaron parte de su tiempo. Son los verdaderos protagonistas, los que día a día viven en carne propia las decisiones que se toman desde arriba. Espero poder contribuir con mi granito de arena a que se tomen decisiones más justas.

Agradezco a los compas de la licenciatura que formaron parte de esta búsqueda a través de la geografía. En especial a mi dúo dinámico Soledad.

También a los amigos de la vida, a las chiquilinas, por estar ahí siempre.

Dedico esta tesis a mi familia. A mis hermanos y a mis padres, Beto y Vero. Gracias por enseñarme día a día el valor del esfuerzo y darme el coraje suficiente para confiar y cumplir mis sueños. A la pequeña Renata, por las ganas de ayudar a la tía en su trabajo, aunque sea para que termine rápido y salga a jugar.

Y a mi compañero de ruta, Miguel, y a su familia...la verdad que la geografía me dio cosas lindas!

Resumen

La histórica migración campo-ciudad acelerada por los cambios introducidos por el nuevo modelo productivo, así como la reducción de la fecundidad en el marco de una temprana transición demográfica del país, acentuaron la disminución de matrícula en las escuelas rurales. Entre las estrategias de organización institucional implementadas para superar las diversas dificultades que esto genera se encuentran los modelos de *concentración* y de *agrupamiento*, cada uno de ellos asociado a una lógica espacial diferente.

Dada la importancia que tiene la escuela para los habitantes del medio rural como parte de su territorio simbólico, así como su carácter de referente para instituciones y/u organizaciones de diversa índole, se plantea la necesidad de identificar de qué forma la organización espacial de las escuelas rurales modifica la relación de la escuela con su entorno e incide de distinta forma en posibles procesos de desarrollo rural.

Para la realización del estudio se determinó el estudio de caso de dos de las concentraciones impulsadas por el Consejo de Educación Inicial y Primaria en el año 2015, al tiempo que se estudiaron diversos Agrupamientos escolares a fin de contar con un panorama amplio del impacto territorial de dichos modelos.

A partir de la temática analizada, se busca reconocer desde el punto de vista de la geografía el rol que juega la escuela en el territorio y su potencialidad para contribuir en la gestación de procesos de desarrollo.

Palabras clave: escuela rural, concentración, agrupamientos, territorio, desarrollo rural, geografía.

Tabla de contenido

PRIMERA PARTE. ENCUADRE TEÓRICO- METODOLÓGICO	6
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	6
1.2 HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	7
1.2.1 HIPÓTESIS.....	7
1.2.2 OBJETIVO GENERAL	8
1.2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	8
1.3 MARCO TEÓRICO	8
1.3.1 EL TERRITORIO	8
1.3.2 EL DESARROLLO	10
1.3.3 EL MEDIO RURAL	13
1.3.4 ESCUELA Y TERRITORIO.....	18
1.3.5 LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL DE LAS ESCUELAS RURALES.....	21
1.4 MARCO REFERENCIAL	24
1.4.1 LA ESCUELA RURAL EN URUGUAY	24
1.4.2 LOS MODELOS DE AGRUPAMIENTO Y CONCENTRACIÓN EN URUGUAY.....	31
1.5 DISEÑO METODOLÓGICO	40
SEGUNDA PARTE. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	45
2.1 DELIMITACIÓN ESPACIO TEMPORAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	45
2.2 LA ESCUELA COMO ACTOR DINAMIZADOR DEL TERRITORIO	47
2.2.1 EL VÍNCULO DE LA ESCUELA CON OTRAS INSTITUCIONES U ORGANIZACIONES.....	50
2.3 ANÁLISIS DE LOS ESTUDIOS DE CASO	58
2.3.1 CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA DEPARTAMENTO DE CERRO LARGO	58
2.3.2 CONCENTRACIÓN EN ESCUELA N°60.....	61
2.3.3 CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA DEPARTAMENTO DE PAYSANDU	69
2.3.4 CONCENTRACIÓN EN ESCUELA N°19.....	71
2.3.5 OTRAS CONCENTRACIONES.....	75
2.3.6 AGRUPAMIENTOS	75
TERCERA PARTE. INTERPRETACIÓN Y CONCLUSIONES	79
3.1 EL TERRITORIO ESCOLAR: CONSTRUCCIÓN COLECTIVA Y MEDIO DE TERRITORIALIZACIÓN.....	79

3.1.1 EL TERRITORIO ESCOLAR COMO CONSTRUCCIÓN COLECTIVA	81
3.1.2 EL TERRITORIO ESCOLAR COMO MEDIO DE TERRITORIALIZACIÓN	83
3.2 IMPACTO TERRITORIAL DEL MODELO DE CONCENTRACIÓN ESCOLAR	84
3.3 IMPACTO TERRITORIAL DEL MODELO DE AGRUPAMIENTO ESCOLAR	87
3.4 LOS MODELOS DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO	89
3.5 CONCLUSIONES	96
BIBLIOGRAFÍA	98
ANEXOS	104
ANEXO 1- Antecedentes de las políticas de concentración y agrupamiento a nivel internacional.....	104
ANEXO 2- Guía de preguntas utilizadas en las entrevistas.....	111
ANEXO 3- Informe elaborado por la Junta Departamental de Cerro Largo a partir de la recolección de firmas efectuada por vecinos de la zona en torno a la concentración en la escuela nº60	114

PRIMERA PARTE. ENCUADRE TEÓRICO- METODOLÓGICO

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

A comienzos del siglo XX se inicia el proceso de modernización del país. La necesidad de construir un Estado-Nación y de sembrar los nuevos valores del mundo moderno hacen que la escuela se convierta en una de las principales instituciones de referencia del Estado en el medio rural.

La histórica migración campo-ciudad acelerada por los cambios introducidos por el nuevo modelo productivo, así como la reducción de la fecundidad en el marco de una temprana transición demográfica del país, acentuaron la disminución de matrícula en las escuelas rurales. Entre las estrategias de organización institucional implementadas para superar las diversas dificultades que esto genera se encuentran los modelos de *concentración* y de *agrupamiento*, cada uno de ellos asociado a una lógica espacial diferente.

El modelo de concentración supone que alumnos de escuelas de baja matrícula se concentren en una escuela central de mayores dimensiones para recibir una mejor oferta educativa. Dicho modelo implica el traslado diario de los niños a la escuela central, debilitando en algunos casos el vínculo con las comunidades de origen. Se trata de una política que en nuestro país fue implementada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) en la década de los 90 y que durante el año 2015 fue retomada como “plan piloto”.

El modelo de agrupamiento constituye una alternativa para solucionar el problema del aislamiento a través de la realización de actividades conjuntas entre escuelas relativamente cercanas. Varían de frecuencia, algunas escuelas se reúnen una vez al mes y otras tan solo una vez al año. El motivo de esta variabilidad se debe a las dificultades ocasionadas por los costos de transporte y su carácter voluntario. En la actualidad la mayoría de las escuelas rurales del país funcionan bajo esta modalidad, la cual no es excluyente con el modelo de concentración.

Dada la importancia que tiene la escuela para los habitantes del medio rural como parte de su territorio simbólico, así como el carácter referencial para instituciones y/u organizaciones de diversa índole, se plantea la necesidad de identificar de qué forma los modelos espaciales presentados modifican la relación de la escuela con su entorno y eventuales procesos de desarrollo.

Se concibe a la escuela como un actor dinamizador e integrador que puede cobrar un rol protagónico en un desarrollo rural cuyo eje principal dependa de la participación organizada de la población.

1.2 HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

1.2.1 HIPÓTESIS

La escuela rural es un actor que dinamiza el territorio, con potencial para fomentar procesos de desarrollo rural.

Históricamente, la dispersión de escuelas rurales ha asegurado una mínima presencia del Estado en el territorio, estableciendo además un vínculo con todos los sectores sociales y productivos, siendo un punto de referencia para la población del entorno.

Los cambios en el medio rural han ocasionado la baja de matrículas escolares lo cual, además de debilitar la presencia institucional, genera dificultades para brindar una educación de calidad a los niños del medio rural.

Para superar el aislamiento tanto de los niños como de los maestros se han planteado diversas modalidades de organización espacial de las escuelas (concentración y agrupamiento)

En base a esto, puede suponerse que las diferentes modalidades de organización espacial de las escuelas rurales modifican las dinámicas territoriales y el rol de la escuela como articulador del desarrollo rural.

1.2.2 OBJETIVO GENERAL

Identificar la incidencia de los diversos modelos de organización espacial de las escuelas rurales en el desarrollo rural

1.2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar el rol de la escuela como actor dinamizador del territorio
- Identificar la incidencia del modelo de agrupamiento escolar en el medio rural
- Identificar la incidencia del modelo de concentración escolar en el medio rural

1.3 MARCO TEÓRICO

1.3.1 EL TERRITORIO

El concepto de territorio ha tenido a lo largo del tiempo diversas connotaciones. En este apartado me baso principalmente en el análisis desarrollado por Haesbaert en “O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” á multiterritorialidade”. El autor presenta un amplio panorama de las definiciones atribuidas al territorio desde diversas disciplinas profundizando finalmente en el carácter relacional del mismo.

Haesbaert distingue dos perspectivas teóricas sobre las que es construido el concepto de territorio: el binomio *materialismo-idealismo* y el carácter *absoluto o relacional*. En el marco del materialismo, se encuentran las nociones naturalistas (el hombre como especie territorial, vinculado a la etología), económicas (el territorio como fuente de recursos y “funcionalizado”) y jurídico-políticas (territorio como ámbito espacial delimitado y controlado políticamente, muchas veces relacionado al territorio del Estado). Dentro del idealismo se encuentra la dimensión subjetiva del territorio, resultado de la apropiación simbólica de un grupo o individuo respecto a su espacio vivido. Todas estas esferas constituyen desde un punto de vista integral de la definición, múltiples dimensiones de un mismo concepto.

Por otra parte, bajo la perspectiva *absoluta del* concepto se lo asume como la base material sobre la cual se reproduce la sociedad, mientras que lo *relacional* refiere al territorio como un conjunto de relaciones sociales (Haesbaert, 2007)

Uno de los autores que desarrolla la perspectiva relacional es Raffestin. En su libro “Por una Geografía del Poder”, el autor analiza la importancia de las relaciones sociales permeadas por las relaciones de poder, en la medida que en cada relación hay asimetrías e intereses diversos.

El autor dedica un capítulo a la definición de lo que entiende por poder, sirviéndose de las ideas de Foucault para determinar la naturaleza del mismo. Así, el poder sería ejercido desde innumerables puntos e inherente a todos los tipos de relaciones, sin oposición binaria de dominador y dominados sino más bien un constante diálogo de intereses. Donde hay poder hay resistencia, y esta no es externa a la relación de poder. (Raffestin, 1980, p.161)

Por otro lado, Sack(1986), otro de los autores de referencia en la perspectiva relacional del territorio, define como territorialidad:

“el intento, por un individuo o grupo, de conseguir/afectar, influenciar y controlar personas, fenómenos y relaciones, por la delimitación y afirmación del control sobre un área geográfica. Esta área será llamada territorio”. (Haesbaert, 2007, p.31)

Por otro lado, Manzanal (2007) señala: “la territorialidad implica relaciones de poder delimitadas, ejercidas espacialmente, pero cuyos actores pueden localizarse dentro o fuera de dicho espacio - territorio.” (p.41)

Así, “El territorio sintetiza relaciones de poder especializadas, relaciones entre capacidades diferenciales para transformar, producir e imponer acciones y voluntades, sea bajo resistencia o no, bajo conflicto o no”. (Manzanal, 2007, p.33)

En síntesis, “el territorio, relacionalmente hablando, o sea, en cuanto mediación espacial del poder, resulta de la interacción diferenciada entre las múltiples dimensiones de ese poder, desde su naturaleza más estrictamente política hasta su carácter más propiamente simbólico, pasando por las relaciones dentro del llamado poder económico, indisociable de la esfera jurídico-política”. (Haesbaert, 2007, p.35)

Por otro lado, las relaciones de poder son construidas en y con el espacio, combinando procesos de *desterritorialización* y de *reterritorialización*. Al respecto, Haesbaert señala:

“El territorio está vinculado siempre con el poder y con el control de procesos sociales mediante el control del espacio. La desterritorialización nunca puede dissociarse de la reterritorialización, y puede tener tanto un sentido positivo cuanto negativo. Entendida como fragilización o pérdida de control territorial, ella tiene un sentido negativo más estricto — como precarización social—; pero el término puede tener también un sentido potencialmente positivo, porque en su acepción más general, la desterritorialización significa que todo proceso y toda relación social implica siempre simultáneamente una destrucción y una reconstrucción territorial. Por lo tanto, para construir un nuevo territorio hay que salir del territorio en que se está, o construir allí mismo otro distinto.” (Haesbaert, 2012, p.13)

“(…) Se necesita identificar, en los territorios en cuestión, las acciones y los hechos sociales tendientes a transformar dichas relaciones de poder (en ámbitos ‘sensibles y clave’ como puede ser la tenencia y disponibilidad de tierra y agua); y, consecuentemente, aumentar la capacidad de intervención en la gestión de los recursos locales (de los actores y organizaciones representativas de los sectores sociales mayoritarios del ámbito local). Pero para esto, para alcanzar una mayor injerencia en el desarrollo, en la producción del espacio, en el control de las instituciones respectivas, se necesita más poder.” (Manzanal, 2007, p.32)

Asimilar la naturaleza del territorio permite visualizar de manera crítica las propuestas de desarrollo que se hacen en torno al mismo. Muchas veces se presume que el conflicto no debe existir o se debe superar si se quiere lograr el desarrollo, lo cual es una falta grave si se quieren enfrentar realmente las desigualdades existentes. (Manzanal, 2007)

1.3.2 EL DESARROLLO

El concepto de desarrollo tiene su auge en la década del 50. En un principio con una connotación fuertemente economicista, fue incorporando posteriormente dimensiones sociales, ambientales, humanas, culturales, etc.

Desde hace unas décadas, los intensos cambios ocurridos tanto en países de primer como de tercer mundo, resultado de políticas de liberalización, desregulación y privatizaciones hicieron necesario redefinir los modelos interpretativos en el marco de la globalización, dando lugar a nuevos paradigmas asociados al desarrollo local, desarrollo endógeno, descentralización y participación, innovación, competitividad sistémica, y de *enfoque*

territorial. (Altschuler , 2013). Sin embargo, el devenir de un nuevo paradigma de desarrollo dentro del propio modelo neoliberal ha vaciado de conflicto a las realidades resultantes de estos cambios. Así, se insiste en la necesidad de “empoderamiento” y “autonomía” a escala local, se marca la concertación público- privada como clave para fomentar procesos de desarrollo local y rural, haciendo énfasis en la formación de redes de colaboración y participación, un círculo virtuoso que hacen al avance de una democracia participativa, sin dejar en claro de qué forma es posible lograr estos procesos si se desconocen las tensiones del territorio. De hecho, también cuando se proponen procesos de desarrollo de “enfoque territorial” se utiliza una concepción de territorio omitiendo su esencia conflictual para presentarlo como un territorio contenedor y como un modo de acción para valorar lo local, obviando las discusiones conceptuales que se han dado en torno al mismo. (Manzanal, 2006).

“si bien desde el desarrollo territorial rural se insiste en la importancia de la participación social, y conjuntamente del ‘empoderamiento’ de los sectores marginales y de menores recursos, no aparecen nunca reales intenciones de indagar en las relaciones de poder existentes en los territorios (en sus aspectos materiales y simbólicos). Si esto es así, entonces no debería sorprender que las prácticas participativas implementadas no conduzcan a los resultados proyectados” (Manzanal, 2007, p.46)

Para que sea real un proceso de desarrollo, Manzanal (2006) propone:

“[...] la formulación de políticas de desarrollo rural local debe partir de las siguientes premisas: a) el desarrollo rural local depende del ejercicio de una democracia local participativa. b) desarrollo rural local y democracia local participativa requieren de la participación organizada de la población del territorio en cuestión. c) la participación organizada de la población redefine la manera de hacer política y es el camino para avanzar hacia la conformación de una nueva hegemonía del poder. d) participación organizada y construcción de otra hegemonía son condición necesaria para la equidad social y la redistribución de ingresos con sustentabilidad ambiental (p. 39).

“(...) la participación organizada construye fortaleza para: a) exigir en el corto y mediano plazo, mejoras a favor de los habitantes locales de menores recursos - de carácter social, económico, ambiental, jurídico, político- ; b) conformar en el largo plazo, una malla de articulaciones económicas, institucionales, políticas y sociales, que apoye y consolide el

desarrollo territorial, rural, local (expresado a través de mejoras en la calidad y nivel de vida de la población respectiva). De aquí surgen los dos ejes que entendemos deben ser el foco desde el cual se gestiona la propuesta de desarrollo territorial de las organizaciones locales, promovida y gestionada desde ellas mismas:

- a. Participación. Multiplicación y profundización de la participación de la población organizada en la gestación, gestión y control social del desarrollo territorial.
- b. Articulación. Reproducción y mejora en la calidad y funcionalidad de las articulaciones interinstitucionales de cada ámbito territorial y de sus organizaciones (entre sí y con el exterior provincial, nacional y mundial) ” (Manzanal, 2005, p.21)

Manzanal señala que para que se den transformaciones sociales y procesos de desarrollo reales, se tiene que trascender la órbita del Estado y de los organismos internacionales, dado que el objetivo del desarrollo territorial y la democracia participativa local va en contra los intereses del poder hegemónico representado por estas instituciones. Así, la propia población local organizada tiene que ser la que impulse estos cambios apoyados por las organizaciones de educadores, técnicos, profesionales, políticos, funcionarios, y no viceversa. Solo así sería posible construir una nueva hegemonía que construya un nuevo contrato social con el Estado. Es decir, no se desconoce el rol que puede jugar este, sino que se plantean nuevas formas de diseño de participación de actores en estas políticas. (Manzanal, 2007)

En este sentido, la escuela rural se presenta como un actor estratégico para el desarrollo de estos procesos, siendo un ámbito de integración y participación de los habitantes de las zonas aledañas.

En Uruguay, entre las definiciones de desarrollo asociadas a instituciones vinculadas con el medio rural encontramos:

El Instituto Nacional de Colonización(INC), en su Plan Político Estratégico para el período 2015-2019, menciona: “En definitiva esta política pública de redistribución equitativa de la tierra, tiene su fundamento en reconocer la función social que tiene la tierra, generando condiciones para el desarrollo rural sustentable donde se integra: lo productivo, económico, ambiental y social como construcción estratégica que consolida la seguridad alimentaria bajo un **enfoque soberano**.” (INC, 2015, p.01)

El Ministerio de Agricultura Ganadería y Pesca (MGAP) posee entre sus Unidades Organizativas, la División General de Desarrollo Rural (DGDR) creada por Ley N° 17.930 del Presupuesto Nacional 2005-2010 en abril de 2008. En la web en donde se detalla la “misión” de la División, se señala: “La DGDR se crea para ser la responsable de diseñar las políticas diferenciadas para la actividad agropecuaria, con el objetivo de alcanzar el **desarrollo rural con una nueva concepción de modelo de producción, basado en la sustentabilidad económica, social y ambiental y con la participación de los actores en el territorio.**” (MGAP (n.d.))

Por otra parte, dentro de los programas impulsados por OPP para el medio rural en articulación con otras instituciones, encontramos el programa “Uruguay más cerca”. Según lo que figura en la web de OPP, se establece que “incentiva y acompaña procesos de **desarrollo territorial que contribuyen al fortalecimiento de capacidades y a la generación de oportunidades económicas con equidad.** El programa hace especial énfasis en el trabajo con las poblaciones con mayores dificultades de acceso” (OPP, 2017)

Así, podemos ver más claro lo mencionado anteriormente en el apartado que refiere al uso del concepto de desarrollo. Desde distintas órbitas se buscan impulsar desarrollos sustentables, territoriales y rurales, que coinciden algunas veces con la necesidad de participación de la sociedad civil. No se trata, sin embargo, de realizar una revisión exhaustiva de los usos del concepto pero sí de contextualizar lo que se concibe como desarrollo a nivel oficial, para poder articularlo con la definición presentada en este trabajo y repensar de qué manera la escuela puede insertarse en estos procesos como actor clave en el territorio.

Antes de ahondar en la relación entre escuela y desarrollo, es importante definir lo rural, en el sentido de que parte de las políticas que repercuten en el territorio de las escuelas rurales son en el marco del desarrollo rural.

1.3.3 EL MEDIO RURAL

Desde la década de los 70, la creciente liberalización de los estados latinoamericanos dejó a su paso una serie de cambios en el medio rural que hizo necesaria una redefinición del

concepto que superara la tradicional dicotomía campo- ciudad, donde rural es definido por oposición a lo urbano (Castro y Reboratti 2008)

A nivel latinoamericano los análisis de los cambios en el medio rural se han desarrollado en torno al concepto de “nueva ruralidad”. Esta nueva ruralidad intenta dar cuenta de los fenómenos que el capitalismo globalizado ha dejado a su paso.

El sistema agroindustrial mundial, dominado por grandes corporaciones transnacionales, maneja los mercados de insumos y tecnología que incluye toda la cadena productiva, desde la venta de semillas y agroquímicos a la comercialización de los productos procesados. La apertura y liberalización del mercado y la baja intervención estatal operaron en favor del capital más concentrado, agravando la exclusión social afectando a medianos y pequeños productores y a trabajadores rurales. Aumento del trabajo asalariado, precarización del empleo rural, multiempleo, migraciones campo-ciudad, vinculación de la producción con complejos agroindustriales de capital transnacional, concentración de la tierra, concentración del capital en los sectores integrantes de los sistemas agroalimentarios, problemas ambientales consecuencia de la utilización de agroquímicos, son algunas de las características de estas nuevas ruralidades (Teubal 2001)

Uruguay no escapa a estas transformaciones. Si bien tradicionalmente existe en el campo uruguayo una tendencia latifundista, los procesos acaecidos a partir de la década de los 70 en los cuales se da una apertura de la economía hacia modos de producción mencionados agravaron la situación preexistente.

La rentabilidad de los negocios agropecuarios, tanto forestación como cultivos de secano y biocombustibles a nivel mundial, generaron una fuerte presión en la compra de la tierra lo que condujo a una creciente concentración y extranjerización (Piñeiro 2010)

Según datos del Anuario Estadístico Agropecuario 2015, de un total de 1245 operaciones de compraventa realizadas, 1047 fueron en propiedades menores a 200 há.

En el período 2000-2011 cerca del 50% de las explotaciones menores a 4 ha desaparecieron mientras que aumentaron las mayores a 1000 ha.

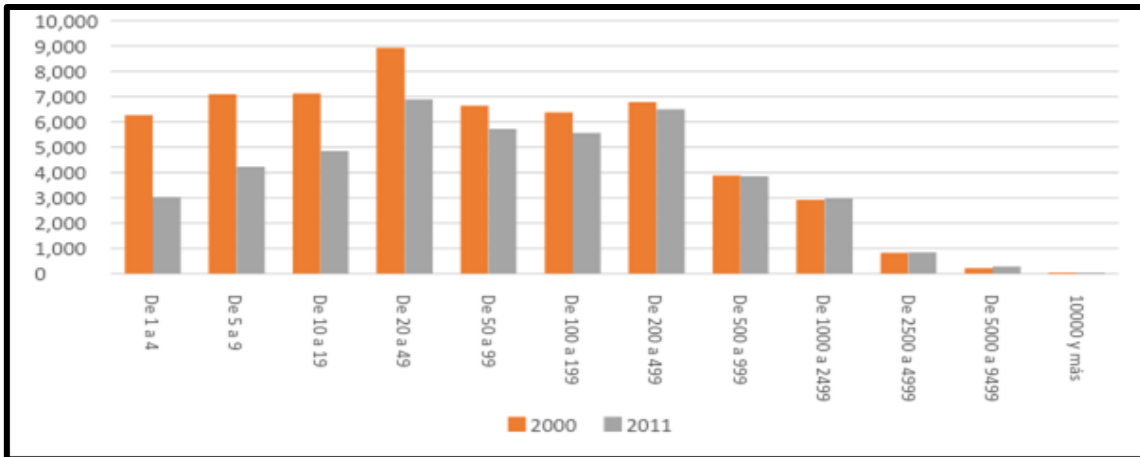


Gráfico 1. Número de explotaciones según tamaño (ha). Censos 2000 y 2011 para todo el país.

Elaboración propia. Fuente: General Agropecuario 2011- MGAP

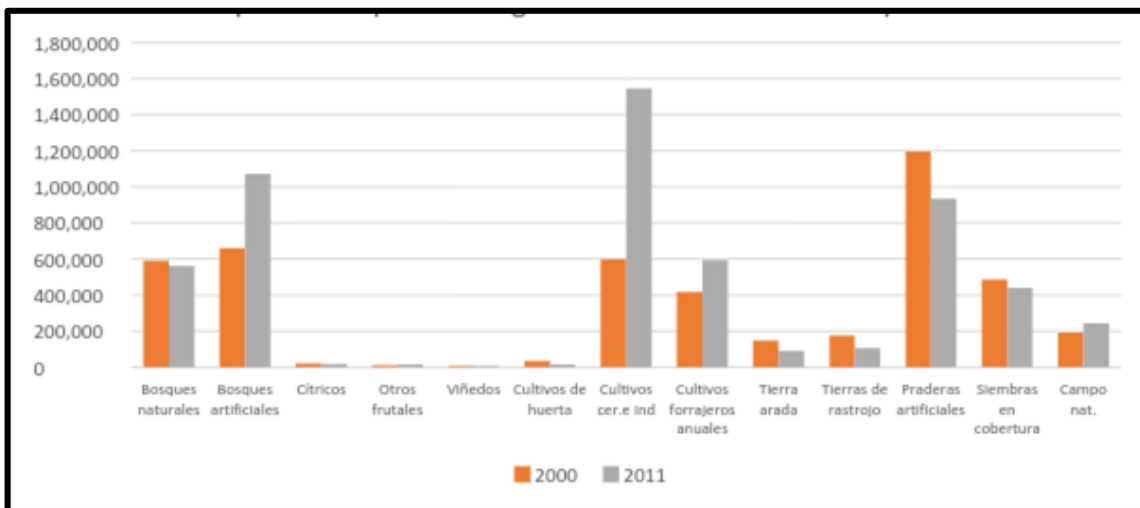


Gráfico 2. Superficie explotada en hectáreas según uso del suelo para el total del país. Elaboración propia. Fuente: General Agropecuario 2011- MGAP

En el gráfico n°2 según uso del suelo, se puede observar un notorio aumento en bosques artificiales y cultivos cerealeros e industriales del año 2000 al 2011. En el lo que respecta al mercado laboral, existe una tendencia de aumento de trabajadores asalariados que residen en el medio urbano. En el gráfico se observa el descenso de personas que residen en las explotaciones. Por otro lado, se ha incrementado la presencia de contratistas que intermedian tanto para la contratación de mano de obra y maquinaria agrícola. Ambos procesos tendrían efectos diversos. Mientras el primero podría suponer la nuclearización de los trabajadores y consecuente sindicalización, el segundo podría agravar las situaciones de precarización. (Piñeiro 2010)

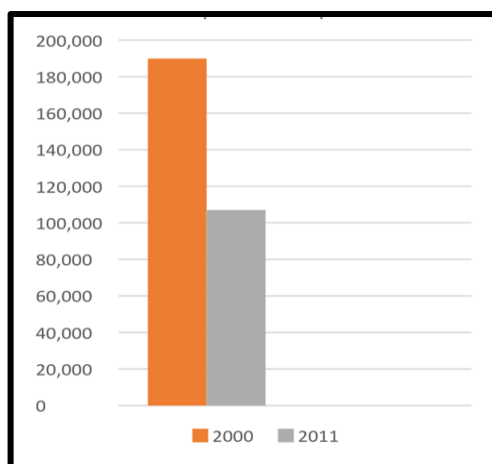


Gráfico 3. Personas que residían en las explotaciones. Censos 2000 y 2011. Elaboración propia. Fuente: Censo General Agropecuario 2011- MGAP

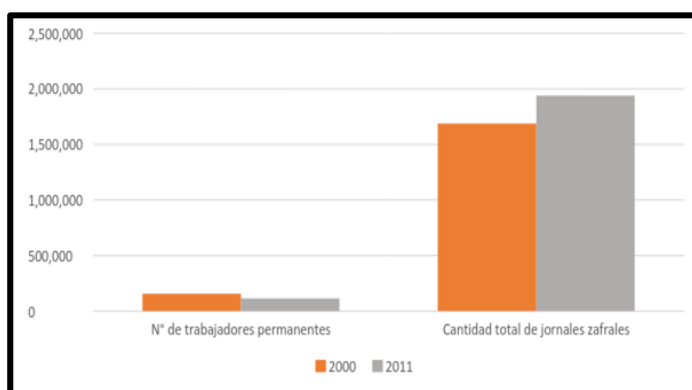


Gráfico 4. Trabajadores permanentes y cantidad de jornales zafrales contratados. Censos 2000 y 2011. Elaboración propia. Fuente: Censo General Agropecuario 2011- MGAP

Como se observa en los gráficos, el número de trabajadores permanentes en explotaciones descendió entre el 2000 y 2011 en tanto que hubo un aumento de jornales zafrales.

Cabe aclarar que si bien a nivel productivo el nivel del PBI Nacional dependiente del agro aumentado favorablemente, esta riqueza no ha sido distribuida entre todos sus actores. Piñeiro cita a Paolino y Perera (2008) para referirse a que “mientras el PBI agropecuario creció al 7% anual entre 2000 y 2007, la población por debajo de la línea de pobreza creció de 18% a 26% entre la población rural dispersa y la que reside en poblados de menos de 5.000 habitantes en el mismo período.” (Piñeiro 2010, p.10)

Estos procesos se dan en el marco de la estrategia neoliberal, en la que el Estado ha abogado por una apertura del mercado en favor del capital concentrado, avanzando en tecnologías que buscan ahorrar mano de obra e intensifican el uso de agroquímicos. Se

consolida entonces, el sistema agroalimentario mundial con corporaciones transnacionales y una creciente marginalización de los sectores con menos recursos. (Manzanal 2006)

“Estas tendencias de la globalización apuntan al empobrecimiento e incluso la desaparición de los tradicionales actores sociales del medio rural: campesinos, medianos y pequeños productores agropecuarios, trabajadores rurales, etcétera.(...)Sin embargo, debemos remarcar que lo señalado aquí constituye tan sólo tendencias y, por lo tanto, factores que pueden ser contrarrestados por otros, en particular por la lucha de múltiples movimientos sociales tanto dentro como fuera del sector rural (...)estos movimientos resisten el empuje de los procesos de globalización que hemos descrito en este artículo, y por lo tanto habrán de contribuir a la definición de otra ruralidad, diferente a la que aparentemente estaría siendo impulsada por los Estados y las grandes corporaciones transnacionales agroindustriales de la globalización.” (Teubal , 2001, p. 62)

En Uruguay, las definiciones oficiales de rural denotan la ausencia de criterio unificado. “(...) es sintomático el tratamiento que el INE (Instituto Nacional de Estadística) ha dado a lo rural. Como ya se ha discutido en extenso, esa definición conceptual “por oposición y deficiencia” parece haber generado un contexto propicio para que se generara una definición operativa de lo rural como complemento: rural es lo que no es urbano, y urbano es lo que está amanzanado o nucleado. (...)La imagen predominante de lo rural para los uruguayos en la actualidad sigue asociada a la ganadería y la producción extensiva. Algo de esto puede haber influido para que cuando en la última década se produjo un inédito proceso de concentración de la tierra de la mano de los agronegocios y de las grandes empresas nacionales y extranjeras, la cuestión haya tenido sólo una moderada repercusión política y casi ninguna consecuencia en términos de políticas públicas que hubiesen intentado moderar o frenar este proceso. (Piñeiro, 2014, p.66)

Según Piñeiro, el igualar la población rural a la población dispersa ha generado la ausencia relativa de políticas destinadas al sector existiendo la confusión de una “desaparición” de lo rural, siendo que una de las dimensiones de los nuevos cambios acaecidos en el medio rural refiere a la nuclearización de la población. Por otro lado “un enfoque “productivista”, invisibiliza otras dimensiones relevantes, sociales y culturales, orientando las intervenciones estatales de un modo que no se adecúa a la heterogeneidad y complejidad que tiene el espacio social rural en la actualidad” (Piñeiro, 2014, p.69)

Las dificultades en la definición de lo rural alcanzan a la propia escuela pública. El Consejo de Educación Inicial y Primaria no posee un criterio unificado para la distinción entre escuelas rurales y urbanas.

Los cambios en el medio rural y los conflictos por el uso del territorio y sus consecuencias sociales y económicas son claves para dimensionar los procesos de desarrollo como procesos de disputa entre el poder hegemónico y las clases subalternas. La escuela se encuentra permeada por estas problemáticas.

1.3.4 ESCUELA Y TERRITORIO

A lo largo de la historia la escuela ha jugado un rol clave en la construcción del Estado-nación. Desde un primer momento, la escuela se convirtió en un actor presente en todo el territorio capaz de sembrar en cada uno de sus habitantes los valores de una sociedad moderna. El origen del sistema educativo uruguayo se encuentra fuertemente vinculado a los grupos de poder económico, siendo la Asociación Rural una de las organizaciones con constante puja para que la educación actuara como “factor de orden y pacificación” de la campaña. Estableciendo un mínimo de educación común se consolidaron las normas morales de la propiedad privada y el trabajo, siendo la escolarización un medio de estabilidad social y pacificación (Demarchi y Richero 1999)

Varela, en “ La legislación escolar” afirma: “Con la escuela y con el maestro, con sus métodos, con su disciplina, con su orden, con sus textos, con sus útiles, irán también gérmenes fecundos destinados a transformar, no sólo a los niños sino a todos los habitantes del desierto” (Demarchi y Richero, 1999, p.20)

Al analizar estos elementos a través de la definición de instituciones, es posible vislumbrar las relaciones de poder que permean la escuela.

Según Portes, una institución se define como “(...) el conjunto de reglas, escritas o informales, que gobiernan las relaciones entre los ocupantes de roles en la organización social (como la familia, la escuela y otras áreas estructuradas institucionalmente de la vida organizacional como la política, la economía, la religión, la comunicación, el descanso. (Portes p.241) (...) las organizaciones son grupos de personas que conforman una instancia,

un sistema o una estructura, formal o informal de coordinación y cooperación, con el fin de alcanzar objetivos comunes.” (Manzanal, 2008, p.27)

Así, las instituciones poseen relaciones de poder en la medida que articulan intereses de diversos individuos, siendo a veces legitimadoras de los intereses del poder hegemónico o los grupos dominantes. Las relaciones de poder presentes en las instituciones se evidencian con la presencia de conflictos, pero la mayoría de las veces permanecen ocultas, “adoptan la forma de mecanismos legales o de normas éticas, aceptados consensualmente, de cumplimiento voluntario u obligatorio” (Manzanal, 2008, p.29)

En palabras de Foucault la escuela constituye un “espacio disciplinario”, transmitiendo desde una temprana edad los valores del sistema hegemónico. El espacio escolar disciplinario es un espacio parcelado en donde cada individuo puede ser fácilmente localizado y vigilado. A su vez, el tiempo es regulado con el rigor del tiempo conventual o el de la fábrica, constituyendo un tiempo disciplinario y productivo. A su vez, el poder se ejerce sobre los cuerpos dóciles. (Rojas 2010)

Es así que la escuela supone un territorio de disputa en donde no solo se reproducen sino también se transforman los proyectos políticos de la sociedad:

“La disputa por este espacio social se hace sobre la organización del sistema escolar, desde la intencionalidad en las relaciones con otros sectores, en las tendencias en la formación de sujetos y en la orientación educativa pertinente a determinados intereses. Este juego social se escenifica en disputas o confrontación en torno a intereses, bienes físicos o simbólicos, objetivos internos y externos a los límites del espacio escolar, evidenciado desde demandas, exigencias y presiones de sectores como los económicos, político-jurídicos, sociales, culturales.” (Ruiz, 2007, P.33)

Además del territorio inherente a las funciones de la institución escolar, la escuela se relaciona con diversas instituciones y organizaciones tanto de la órbita pública como la privada, que buscan acercarse a los habitantes circundantes con diversos objetivos.

Si bien es un error considerar que la institución escolar por si sola puede realizar cambios de fondo a nivel local, resulta esencial, sin embargo, profundizar en la potencialidad de la misma para contribuir a procesos de desarrollo. Ruiz (2011) afirma que “La escuela rural es una institución que puede colaborar en la dinamización cultural, económica y social del entorno y contribuir de este modo en el desarrollo local y comunitario” (p.51)

Así, la escuela constituye no solamente un centro educativo, sino también un centro cultural, social y de participación. (Ruiz 2011)

La territorialización de la escuela se encuentra ligada a la forma en que se materializa esta institución en el espacio. Así, en el apartado siguiente se visualizan los modelos de organización espacial que puede adoptar la escuela rural, con los respectivos matices en lo que refiere a cómo se organizan las relaciones a la interna de cada modelo.

1.3.5 LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL DE LAS ESCUELAS RURALES

Tradicionalmente, las problemáticas asociadas a la baja matrícula de los locales escolares se han intentado solucionar principalmente de dos formas: concentrando escuelas y agrupándolas. A continuación, se analizarán las principales características de ambas modalidades con algunos matices en su organización administrativa.

1.3.5.1 CONCENTRACIÓN

La *concentración* de escuelas refiere a la unión de varias escuelas en una central. A este modelo también se le llama de *consolidación* ya que, como dice la palabra “consolida” varias escuelas en una. Como se verá más adelante, a este modelo también se le denomina *nucleamiento*.

Entre los motivos que se presentan para justificar la puesta en práctica de las concentraciones, se encuentran mejorar la oferta educativa disponible para los alumnos a fin de brindar las mismas oportunidades del medio urbano. Es así que, “este modelo, inspirado en una política que tenía lugar en Estados Unidos, pretendía reducir el gasto por alumno “mejorando los aprendizajes “y el “producto educativo”. (Esto mejoraba “de inmediato” los aprendizajes, producía la “economía automática de los recursos” y un “mejor producto educativo”.” (Rodríguez, 2008, p.22)

Se identifican dos modalidades de concentración. Una totalmente centralizada en la que las escuelas que trasladan a sus niños son cerradas, y otra “intermedia” en la que, si bien la actividad escolar es concentrada en una escuela central, se mantiene el carácter administrativo de cada escuela. (funcionarios, maestros, partidas económicas).

En el caso de España, la implementación del modelo de concentración centralizado se relaciona con políticas de urbanización, en las que trasladar las escuelas a los centros de mayor población implicaba la consecuente migración de las familias hacia los mismos lo que implica un aumento de disponibilidad de mano de obra para industria, construcción y servicios. (Santamaría 2012)

Entre las virtudes del modelo, se encuentran la rápida disponibilidad recursos, dotando las escuelas centrales de salas de reuniones, campos deportivos, bibliotecas y una mayor oferta educativa y de “calidad”. La concentración sería un modelo para solucionar el acceso a materiales o educación específica (Renna 2000), ofreciendo una mayor cantidad y variedad de ofertas y opciones que puedan ampliar los horizontes del niño. A su vez, aumenta la socialización de profesores y alumnos. (Morales 2013)

Entre las críticas se encuentran la descontextualización con el entorno y el debilitamiento del vínculo entre los maestros y los padres. Asimismo, no siempre es aceptado por las comunidades el cierre de las escuelas locales dada la carga simbólica de las mismas.

Por otro lado, el gasto en el transporte de los niños de las diversas zonas rurales a una escuela central, en algunos casos termina siendo más costoso que mantener la propia escuela. Además, resulta una preocupación para los padres la seguridad de los vehículos utilizados (Morales 2013)

1.3.5.2 AGRUPAMIENTOS

Los agrupamientos escolares consisten en la organización conjunta de varias escuelas dispersas para llevar adelante objetivos comunes.

Pueden identificarse aquellos agrupamientos de carácter centralizados, como serían los Colegios Rurales Agrupados (CRA) en España o Reagrupamiento Pedagógico Intercomunal Disperso (RPID) en Francia. En este caso, se centralizan las tareas administrativas y de gestión en uno de los centros manteniéndose un vínculo estrecho con escuelas participantes. En el caso de los CRA:

“La cabecera es la referencia y sede administrativa, siendo aquí donde llega toda la correspondencia y los documentos oficiales. No siempre es la localidad con mayor número de alumnos ni de habitantes. Se trata de buscar una localidad céntrica, a la cual se pueda llegar desde cualquier otra localidad del CRA, recorriendo el menor número de kilómetros. Puesto que es aquí donde se celebran reuniones, Claustros, Consejos Escolares, (...) También es la cabecera donde el Equipo Directivo desarrolla la mayor parte de su trabajo, ya que desde aquí se gestiona todo el Centro. En cada localidad se encuentra el profesorado, tiene su Ayuntamiento y se establecen relaciones muy cercanas con todos los vecinos de la localidad.” (Domingo, 2013, p.56)

Según Grande (1987) Los CRA constituyen el precedente de las concentraciones llevadas adelante en España, siendo que en algunos casos se concentró en los Centros de Cabecera. (Morales 2013)

Entre las críticas que recibe este modelo desarrollado de forma centralizada, se encuentra que por momentos se vuelve imperativo por parte de la Administración la adherencia al agrupamiento, en tanto que la pérdida de autonomía de las escuelas en torno a la escuela de cabecera debilita su marco de acción a nivel local.

Por otro lado, es posible identificar agrupamientos de índole descentralizada. En este caso, al tiempo que se impulsan proyectos conjuntos, cada escuela mantiene su independencia administrativa. El objetivo es organizar “proyectos educativos coherentes” entre la inspección académica, las colectividades, docentes y autoridades locales, referentes de diversas instituciones y grupos locales.

En un documento del Ministerio de Educación Argentino, denominado “Apoyo socioeducativo a escuelas rurales de personal único y de grados agrupados”, se describen las características de los mismos:

“Conformar un agrupamiento no supone una sumatoria de escuelas. Por el contrario, hace referencia a un conjunto de escuelas que, sin perder su propia autonomía e identidad, establezcan objetivos comunes y desarrollen acciones e interacciones entre sí conformando un sistema abierto. Implica vínculos formalmente constituidos entre un conjunto de escuelas, por lo común geográficamente cercanas, pero fundamentalmente con posibilidades reales de encuentro. Progresivamente estos espacios pueden avanzar hacia la conformación de redes sustentables.” (Ministerio de Educación, 2015, p.5)

Interesa señalar la alusión a las “posibilidades reales de encuentro”. En el medio rural, aunque las distancias en kilómetros a veces sean mínimas, las características de los caminos dificultan enormemente la capacidad de las escuelas de trabajar en conjunto.

A veces estos agrupamientos pueden contar con un Coordinador que apoya la tarea de los directores.

“Se trata de reemplazar la consideración de cada escuela individualmente por la del análisis de las necesidades y particularidades de una zona expresada en el conjunto de escuelas. Contemplar esta unidad posibilita aplicar criterios integrales para la resolución de las

problemáticas locales, analizando aspectos organizacionales, institucionales y didácticos comunes y teniendo en cuenta la trayectoria escolar del conjunto de alumnos de la zona.” (Ministerio de Educación, 2015, p.6)

En el Anexo 1, se encuentra un resumen de estas experiencias en Francia, España, Argentina y Brasil, con mayor detalle.

1.4 MARCO REFERENCIAL

1.4.1 LA ESCUELA RURAL EN URUGUAY

A comienzos del siglo XX la matrícula en educación primaria comienza a aumentar de manera considerable, existiendo un especial interés por aumentar la cobertura en el medio rural (ver gráfico 5). Esto refleja la preocupación de la época por controlar el territorio nacional, siendo urgente impartir los valores de la sociedad moderna.

Durante la etapa de modernización del Estado uruguayo se consolida la estructura actual de la propiedad de la tierra, cerca del 10% de la población rural de la época es expulsada de sus tierras durante el proceso de alambramiento de los campos (Piñeiro 2014), conformándose los llamados “rancheríos”, asentamientos donde la población expulsada tras el paso de la estancia cimarrona a la estancia moderna, se concentraba en condiciones extremas de miseria. (Soler 2005)

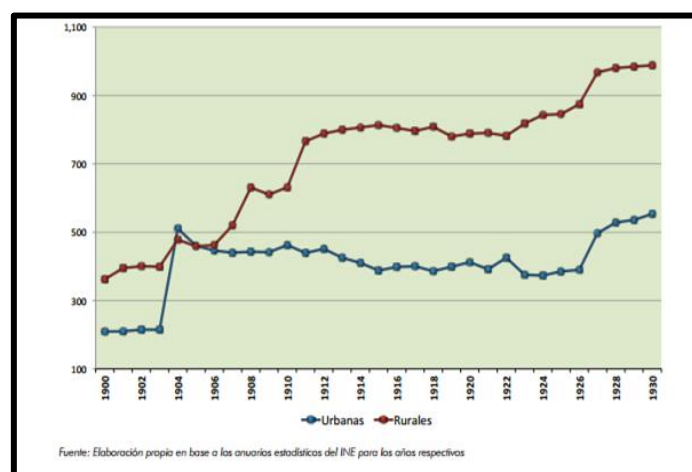


Gráfico 5. Cantidad de establecimientos de educación primaria pública y privada común por año. (1900-1930) Fuente: Dirección de Educación. Área de investigación y Estadística, 2014.

Julio Castro (1940) señala, sobre el origen de los rancheríos: “puede ser determinado por distintos factores: por los agregados que, desplazados de la estancia, van a poblar una sobra inútil de campo; por los retazos de tierra inservibles que quedan entre la delineación de dos caminos, por las tierras fiscales no aprovechadas, llamadas “de nadie”. En una palabra, su formación se debe a que donde hay un pedazo de tierra sin dueño es inmediatamente poblado por familias pobres que logran así “resolver” el problema de su vivienda” (Soler 2005 p. x)

Los maestros serán sensibles a la situación del medio rural, siendo imposible mantenerse indiferente al contexto de pobreza si se quería impartir educación de calidad a los niños del campo.

Este contexto dio lugar a la construcción de una pedagogía rural en donde el rol de la escuela se encontraba estrechamente vinculado al contexto en el que estaba inmersa, “ lo que se comienza a estructurar como pensamiento en torno al rol de la escuela rural es un discurso que a partir de 1930 se comienza a desarrollar en forma de denuncia (...) el magisterio rural tuvo un papel muy importante, en tanto puso sobre la mesa la discusión acerca de ese Uruguay que desde Montevideo- sobre todo en el Uruguay de la década de 1940, de la posguerra y aletargado por la bonanza económica de ese período- no se veía o no se quería ver” (Santos, 2011, p.18)

Este proceso de construcción pedagógica desemboca en la creación del Programa del 1949, programa diseñado específicamente para contemplar las características de las escuelas rurales y su potencial para interactuar con su medio. “La cuestión del rol en relación a lo social de la escuela rural era un componente muy fuerte de esa pedagogía y, de algún modo, constituía la identidad propia y característica de ese proceso de discusión” (Santos, 2011, p.19)

Santos señala que el Programa del 1949 elaborado en el Congreso de maestros rurales de 1949 para las escuelas rurales, determinaba como fundamental el vínculo de la escuela con otras instituciones y la comunidad, siendo el maestro un actor clave para facilitar ese tipo de vínculos. Atribuía a la escuela “el fin social de ser el centro de la comunidad, ser la “casa del pueblo porque es la casa de los hijos del pueblo”, en palabras de Julio Castro; constituirse

en el lugar de confluencia de las acciones para el mejoramiento de la sociedad rural.”(Santos, 2011, p. 19)

El Informe de la Comisión de Delegados de las Asociaciones de Maestros que diseñó el Programa indicaba: “ La escuela debe realizar una acción compensadora a los efectos de contrarrestar las deficiencias del medio: si hay hambre dará de comer, si ignorancia, ofrecerá cultura; si trabajo excesivo para los niños, hará del juego una de sus actividades fundamentales” (Demarchi y Richero ,1999, p.84)

En torno a estos debates se identificaba el hecho de que para que la escuela cumpliera ese rol, de ningún modo podía desempeñarse sola, sino que era necesario el trabajo con otras instituciones, siendo la escuela un “ punto de confluencia”.

“La escuela impulsa a la comunidad para que se organice en torno a problemas que requieren solución colectiva y participa además ofreciendo su local como sede de reunión. De este modo pasa a ser la principal institución cultural y social del medio y propicia el desarrollo social al convertirse en el lugar de encuentro con otros” (Demarchi y Richero , 1999, p. 84)

Tanto a nivel de producciones individuales de maestros como de los Congresos de maestros de los años 1933, 1944 y 1949, se encuentra latente la preocupación por la situación del campo y la escuela rural, así como la necesidad de contar con una formación especializada en el tema.

1.4.1.1 RECORRIDO HISTÓRICO

LAS ESCUELAS GRANJA

Por resolución del 6 de diciembre de 1944 se asigna a 40 escuelas rurales el carácter de escuelas granjas. La misión de estas escuelas era la de incidir en los habitantes del entorno, en su forma de vida y el trabajo. La escuela estaba destinada a un público que excedía a aquellos en edad escolar, todos los que estuvieran en su área de influencia podrían hacer uso de ella. La idea era aumentar las funciones sociales de la escuela. Además, se buscaba convertirla en escuela productiva. Se buscaba mejorar en cantidad y calidad la producción granjera, articular con diversas instituciones agrarias, facilitar obtención de créditos y favorecer la comercialización de la producción. A su vez la producción de cada escuela

granja debía cubrir las necesidades de consumo del comedor de la escuela (Demarchi y Richero 1999)

Agustín Ferreiro señalaba: “En primer término vamos a darle a la expresión local escolar un nuevo carácter: la escuela será hasta el último centímetro de superficie de 5 Km de radio tomando como centro el local escolar. Nada de lo que ocurra dentro de esa zona acaece fuera de la escuela, estará dentro de ella. En segundo término, iremos a otra ampliación del servicio: todo ser humano, todo habitante de la zona, sea cual sea su edad y condición será considerado como alumno de la escuela” (Demarchi y Richero, 1999, p.98)

LAS MISIONES SOCIO PEDAGÓGICAS

Las Misiones Socio pedagógicas surgen en 1945 con el impulso de la Asociación de Estudiantes Magisteriales de Montevideo. Dichas misiones tienen sus antecedentes en España y México. En Uruguay, centraron su actuación en tres ejes: cultural, sanitario y de superación docente.

La primera misión tuvo lugar en 1945 en Caraguatá, en la octava sección del Departamento de Tacuarembó y fue llevada adelante por estudiantes de magisterio, ayudados por maestros, profesores de los Institutos Normales y alumnos de algunas facultades de la Universidad, como son las de Agronomía, Veterinaria, Medicina, etc. A partir de entonces el movimiento se fue extendiendo, siendo en la mayoría de los casos un carácter temporal a excepción de las que se desarrollaron en los departamentos de Tacuarembó y Cerro Largo. (Silveira, 2012, p.96).

Entre los objetivos de las Misiones se detallaba:

- “a. Poner al futuro maestro en contacto directo con el medio en que tendrá que actuar y que le es desconocido por estar formándose profesionalmente en un ambiente teórico y urbano; (...)
- b. Romper el aislamiento en que se encuentra el maestro rural, situado lejos de los centros de cultura, sin contacto con los que dedicados a igual función que la suya, podrían ser el sostén espiritual mutuo para las horas de decaimiento. (..)
- c. Actuar sobre el grupo social buscando superar algunas deficiencias de orden sanitario, recreativo, moral, cultural” (...)

“preparar a las gentes para el cambio; promover la formación de líderes campesinos donde no los haya; capacitar y orientar a los ya existentes; estimular una idea clara y concreta en cada grupo acerca de cuál será su papel en el momento en que tengan que actuar como productores, con función de responsabilidad en el desarrollo económico del país” (Silveira, 2012, p.94)

En ese momento se consideraba que lograr el alcance nacional con un respaldo formal permitiría generar avances más integrales en las mejoras de la calidad de vida de la población. En enero de 1957 este movimiento se oficializa por ley, y por resolución del 15 de agosto del mismo año el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (CNEPyN) aprueba el reglamento que normaba su funcionamiento. (Demarchi y Richero 1999).

Sin embargo, la excesiva burocratización y las trabas institucionales generaron la renuncia de los principales dirigentes del movimiento.

“En los comienzos del movimiento misionero en nuestro país, se le daba más o menos la misma importancia a estos dos grupos de fines. [formación docente y ayuda social] Pero a medida que se fue haciendo una experiencia y que esta experiencia permitió hacer un balance se llegó a la conclusión de que los fines docentes (proyección de la misión sobre el misionero), debían prevalecer sobre los fines asistenciales (proyección de la misión sobre la zona misionada). Y debían prevalecer, sencillamente, porque lo que la misión podía ofrecer al rancharío, sin recursos y sin planes nacionales para su recuperación, era una simple ayuda social, tipo beneficencia, que permitiese la solución paliativa de algunos de los problemas más agudos. (Cantera, 2012, p.121)

EL INSTITUTO NORMAL RURAL

Como se mencionó anteriormente, una de las preocupaciones en congresos de maestros refería a la formación especializada de maestros para trabajar en las escuelas rurales. En 1948 se crea el Instituto Normal Rural lográndose conformar gradualmente un instituto de especialización con profesionales en el tema. En 1958 pasa a depender de la Sección de Educación Rural, siendo desarticulado en la década del 60. La necesidad de los maestros por continuar con la doctrina los lleva a formar en 1961 el Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER), como parte del movimiento de resistencia al desbaratamiento de los logros en términos de educación rural hasta el momento (Demarchi y Richero 1999)

La dictadura marcó un antes y un después en los tópicos de debate vinculados a la educación y a la escuela rural.

“En un proceso sistemático el oficialismo fue cortando gajo a gajo: Centro de Misiones, Núcleo Experimental de la Mina, Ensayo experimental del Movimiento por la Escuela DIEA- Dirección de Investigaciones Estadísticas Agropecuarias Nueva en Nuevo París... Y les llegó el turno luego a las Escuelas Granjas, a las escuelas experimentales de Malvín y del departamento de Canelones, hasta la depredación total realizada por la dictadura, al amparo de la nefasta Ley 14.101¹.” (Mendez, 2012, p.124)

Se evidencia el temprano rol de la escuela como actor dinamizador del territorio y su capacidad para influenciar en su entorno de manera activa.

1.4.1.2 LA ESCUELA RURAL EN LA ACTUALIDAD

Al momento de definir si una escuela es rural o urbana se manejan diversos criterios por parte del CEIP. Por un lado, se tienen en cuenta el contexto de la escuela. Por otro, existen criterios administrativos como ser el número de niños o si se trata de escuelas de tiempo completo. Es decir, si bien en la generalidad las escuelas rurales son escuelas de baja matrícula, no es una regla y una alta matrícula no necesariamente es indicativo de una escuela urbana.

Según datos del 2016, existen 1.094 escuelas rurales, frente a 980 escuela urbanas.

En el gráfico de cantidad de escuelas en el período 2006-2015 puede observarse un notorio descenso en la cantidad de escuelas acorde al descenso de la matrícula escolar. Así, en el 2006 existían 1146 escuelas rurales en tanto que para el 2015 había 1105.

¹“La Ley 14101 fue el inicio del reinado del autoritarismo y la represión que terminarán desmantelando el cuerpo docente. Es el antecedente de la doctrina de seguridad nacional que será desarrollada durante el período dictatorial”. (Demarchi y Richero, 1999, p.117)

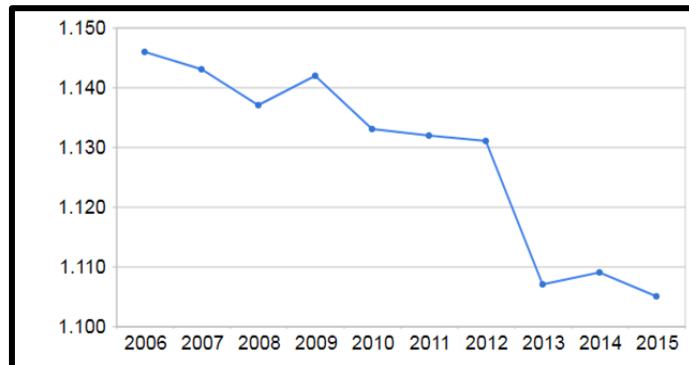


Gráfico 6. Cantidad de escuelas rurales período 2006- 2015. Fuente: Monitor Educativo ANEP

La matrícula escolar también ha ido en descenso:

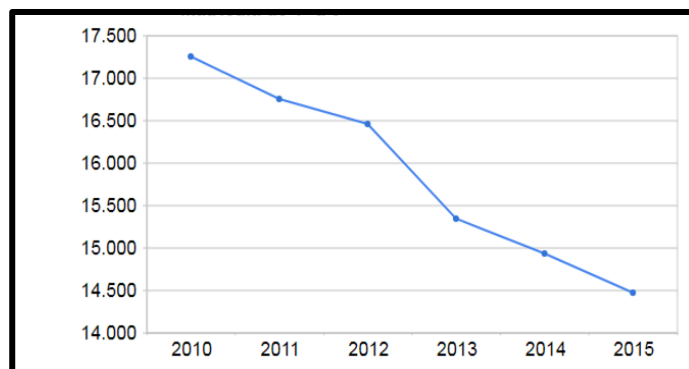


Gráfico 7. Matrícula escolar de 1º a 6to en escuelas rurales. Fuente: Monitor Educativo ANEP

Según la cantidad de docentes que posee una escuela puede ser clasificada como unidocente, bidocente, tridocentes y polidocentes.

En el caso de las escuelas unidocentes, el maestro desarrolla también el rol de director. A su vez, en la medida que poseen un solo docente a cargo, la escuela posee múltiples grados en una misma aula, es decir, constituye una escuela multigrado. La mayoría de las escuelas rurales se caracterizan por ser escuelas multigrado. Si se superan los 20 niños por maestro, se asigna un maestro ayudante.

1.4.2 LOS MODELOS DE AGRUPAMIENTO Y CONCENTRACIÓN EN URUGUAY

1.4.2.1 ANTECEDENTES DE AGRUPAMIENTOS ESCOLARES

NUCLEO LA MINA

Como un antecedente primario a los actuales agrupamientos escolares se puede considerar al Núcleo Experimental de La Mina desarrollado en la quinta sección del departamento de Cerro Largo entre los años 1954-1961.

Se trató de un reflejo del ideario planteado por el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina dado que buscaba impulsar la *educación fundamental* en una zona caracterizada por la pobreza y los rancheríos donde el 30 % de la población de 15 y más años era analfabeta. (Soler 1987)

Según la UNESCO (1952) La educación Fundamental refiere a “La instrucción mínima y general que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos privados de las ventajas de la educación oficial a comprender los problemas que se plantean en su medio ambiente, así como sus deberes y derechos en calidad de ciudadanos e individuos y a participar de un modo más eficaz en el progreso social y económico de su comunidad” (Demarchi y Richero,1999, p.102)

El Núcleo se planteaba los objetivos de ensayar, de forma experimental, métodos de educación para adultos a fin de que estos pudieran mejorar sus condiciones de vida. Asimismo, buscaba experimentar un tipo de organización escolar que evitara el aislamiento docente (característica principal de los agrupamientos actuales), ser una referencia para la formación de los maestros y articular acciones con organismos del Estado preocupados con la problemática de los rancheríos. (Demarchi y Richero 1999)

En el marco del curso “Historia oral, educación y prácticas integrales”, llevado adelante por la Comisión Sectorial de Extensión de la Universidad de la República (CSEAM)- Unidad de Relacionamiento con el Sector Productivo en Cerro Largo y la FHUCE en el 2014, se realizaron entrevistas utilizando la técnica de la historia oral² para reconstruir con vecinos

²La historia oral es una técnica de estudio de la historia que permite acceder al conocimiento que guardan sus propios protagonistas. Dicha técnica es capaz de develar detrás de las subjetividades de los entrevistados, cambios, causas y consecuencias en los sucesos del mundo, un mundo más inmediato.(Folguera1995)

de la zona la historia del Núcleo Experimental de La Mina.

Según las entrevistas realizadas, existe consenso en considerar que la experiencia mejoró la zona “tanto en lo material como en lo social”, formando parte hasta el día de hoy de la identidad de los habitantes de los alrededores. Los entrevistados resaltaron el esfuerzo por integrar a los vecinos del lugar, así como el énfasis en informar a la población. Se imprimieron a mimeógrafo revistas infantiles, material de alfabetización, publicaciones periódicas para las familias y una colección de “hojas instructivas” (Soler 1987). A pesar de los cambios acaecidos en la zona a lo largo del tiempo, la experiencia es recordada por los habitantes con mucho orgullo.

En 1958, se incluye al Núcleo Experimental de la Mina como parte de las instituciones llamadas a cooperar a los objetivos del Proyecto Principal sobre la Extensión y el Mejoramiento de la Educación Primaria en América Latina en la órbita de la UNESCO. Tal suceso impulsó a proponer la expansión del modelo a quienes llevaban adelante la iniciativa.

El 15 de mayo de 1958 el Consejo elabora un proyecto para la creación de la Sección de Educación Rural. Quedaría bajo su órbita la Inspección de Escuelas Granjas, el Instituto Normal Rural, el Sector Misiones Socio pedagógicas y un Sistema de Núcleos Escolares a través del cual se buscaba implementar el plan llevado a cabo en el Paraje de La Mina a otras áreas del país. Sin embargo, el proyecto de presupuesto elaborado en 1959 con el fin de impulsar la Sección de Educación Rural no fue implementado. El 30 de diciembre de 1960 el Consejo adopta un plan que desmantela las propuestas anteriores, suprimiendo la Sección de Educación Rural y el Sistema de Núcleos.

“El consejo de Primaria puso en ejecución su reforma, iniciando así un período de grave retroceso, de instauración de un clima que no dudo en calificar de pre dictatorial” (Soler, 2005, p. 45)

UNIDADES ESCOLARES

El Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social para los años 1965-1974, creado en el año 1965 por la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico ³(CIDE) tuvo como objetivo generar diagnósticos profundos que permitieran desarrollar al país en las áreas educativa, vivienda, de agua y servicios sanitarios, salud y planeamiento. Para cumplir los objetivos del Plan de Educación, se tomaron una serie de medidas dentro de las cuales se establece la creación de Unidades Escolares rurales para la supervisión y orientación de grupos de escuelas pequeñas. (Marconi y Lara 2013)

Entre el año 1973 y el año 1999 funcionaron seis Unidades Escolares en el país. Una en Rivera, dos en Tacuarembó, una en Salto y dos en Florida. Se trataba de agrupamientos oficiales que contaban con un director encargado de coordinar las actividades.⁴

AGRUPAMIENTOS EN LA ACTUALIDAD

En la actualidad, el principal modelo de organización escolar implementado en las escuelas rurales es el de Agrupamiento escolar.

Walther Gándara define al agrupamiento escolar como: “una célula básica de organización educativa a nivel zonal que consiste en conformar grupos de trabajo de docentes y profesionales de la educación de varias escuelas y/o establecimientos educativos en una zona rural, con facilidades de comunicación entre ellos, para desarrollar actividades de actualización y programación en la modalidad de maestro a maestro, contrarrestando el aislamiento y revalorizando la ayuda mutua” (Deogo, 2012, p.96)

Dicho modelo, si bien no se encuentra presupuestado a nivel del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), sí es reconocido a nivel técnico por el Departamento de Educación para el medio Rural y es tenido en cuenta al momento de llevar adelante las políticas desde el departamento.

³Fue un organismo público interministerial de Uruguay que funcionó entre 1960 y 1967. Fue creada por decreto del Consejo Nacional de Gobierno del 27 de enero de 1960. Sus cometidos eran “formular planes orgánicos de desarrollo económico, proyectar y buscar su financiación interna y externa, coordinar toda labor tendiente a aumentar la productividad nacional y vigilar la puesta en práctica de los planes que se apruebe”.(Garcé 2002)

⁴No se encontró el documento oficial que determina la creación de las Unidades Escolares, pero se supo por fuente oral el desarrollo de las mismas en el período 1973-1999.

Santos (2010) señala que “el modelo de agrupamiento promueve el desarrollo de proyectos conjuntos entre varias instituciones y en algunos casos un funcionamiento administrativo compartido, donde cada una conserva su individualidad y funcionamiento con relativa autonomía” (p.6).

Alejandra Dego (2012), en la Revista Que Hacer Educativo señala los roles de los agrupamientos escolares:

“En lo técnico-docente Rompe el aislamiento técnico del docente. Posibilita una visión conjunta y amplia. Permite la reflexión, el estudio, la discusión sobre situaciones educativas. Permite visualizar otras formas de abordar problemas o situaciones desde lo didáctico. Potencia capacidades del maestro en distintas áreas, conocimientos, habilidades, al posibilitar el intercambio en el colectivo docente. En lo social Permite la interacción entre niños de diferentes escuelas. Favorece o genera vínculos entre la escuela y su comunidad. Potencia recursos humanos de y para la comunidad. Genera espacios educativos para la comunidad. Rompe aislamiento de comunidades. Fortalece nexos con instituciones, técnicos” (p.93)

Los agrupamientos escolares no tienen un documento que los defina y establezca específicamente las características que deben tener. Dado que no son obligatorios, se desarrollan en aquellas escuelas donde participan los maestros que tienen interés. Es por eso que el mapa de agrupamientos puede variar año a año.

Entre las debilidades del modelo, se encuentra la falta de formación en la temática por parte de los maestros rurales, así como las dificultades de llevar adelante las actividades dado su carácter voluntario.

1.4.2.2 ANTECEDENTES CONCENTRACIONES ESCOLARES

LA REFORMA EDUCATIVA DE 1995

En la década de los noventa se implementan en Uruguay y la región una serie de reformas educativas fomentadas por el Banco Interamericano de Desarrollo y el Fondo Monetario Internacional. Si bien predomina en el programa una apuesta neoliberal, en el caso uruguayo

se mantuvieron los principios de una educación centralizada⁵.(Lanzaro 2004) La reforma educativa llevada adelante en la ley del Presupuesto de ANEP del año 1995 establecía cambios en educación inicial, primaria, secundaria, técnico profesional y formación docente.

Sus líneas de acción principales eran:

“universalizar la educación inicial (4 y 5 años) mediante el aumento de la oferta pública; extender la educación primaria o básica de tiempo completo en los contextos más carenciados; reformular el currículum de Educación Media, incrementando la carga horaria; extender la formación de profesores en el interior del país, buscando así mejorar la calidad de enseñanza media y abrir espacios de educación terciaria para jóvenes de bajos recursos” (Lanzaro, 2004, p.94)

En el ámbito rural, se implementaron programas de educación postescolar al tiempo que se llevó adelante un proyecto de consolidación⁶ de escuelas rurales.

Dicha estrategia buscaba dar respuesta a las dificultades que afrontaba la educación rural tras un progresivo despoblamiento del campo que imposibilitaba “generar comunidades educativas de dimensiones aceptables para la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje” (ANEP, 1998, p.10)

Se argumentaba que las escuelas con baja matrícula imposibilitan un mayor intercambio con pares y diversos adultos, reproduciéndose las limitaciones del contexto sociocultural del que algunas veces proviene el niño. Para apoyar esta argumentación se presentaban datos estadísticos producidos por la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) que contrastaban los resultados de pruebas entre escuelas rurales y urbanas, donde las primeras duplicaban a las segundas en reprobación.

Para implementar los objetivos se establece la implementación del proyecto “Buses Escolares” desarrollado a partir del año 1997 . Esta propuesta consistía en la adjudicación de microbuses escolares para la concentración de escuelas de baja matrícula con el traslado

⁵“No se trata aquí de montar un “estado regulador”, que transfiere la prestación directa de los servicios hacia el sector privado o hacia instancias públicas descentralizadas. Se trata en vez de confirmar y renovar el estado docente —el estado “hacedor”— que se encarga directamente de las prestaciones educativas, en una posición de competencia y de predominio con respecto al sector privado” (Lanzaro, 2004, p. 08)

⁶En la Reforma educativa de 1995 se denomina *consolidaciones* al modelo de *concentraciones* escolares.

de sus alumnos a centros educativo urbanos o rurales con mejor infraestructura edilicia y mayor número de alumnos y docentes. (ANEP 1995)

El proyecto abarcaba escuelas de los departamentos de Cerro Largo, Flores, Canelones, Río Negro, Rivera, Salto, Soriano y Treinta y Tres determinando el traslado de niños de diversos centros a centros escolares determinados.

Así, en Cerro Largo los alumnos de las escuelas n°28 "Puntas de la Mina" y n°69 "Cuchilla de Melo", eran trasladados a la escuela de Isidoro Noblía.

En el departamento de Flores, los niños de las zonas de Chacras, Sarandí y Puntas de Sarandí, eran transportados a la escuela n°27 de Tiempo completo de Trinidad y n°32 Poblado La Casilla.

En Canelones se realizaba el traslado de dos escuelas rurales a la escuela n°116 de Tala.

En Salto la escuela rural n°79 se concentraba en la escuela n°56. En Soriano, las escuelas n°91 y n°51 se concentraron en la n°22 de Cuchilla del Perdido. Finalmente, en Treinta y Tres, las escuelas n°72 y la n°63 fueron concentradas.

Dentro de las actividades sumadas en los establecimientos sede de las "consolidaciones", podemos encontrar mención a comedor, inglés, informática, educación física, música, danza, manualidades, sala de informática, servicio de policlínica, clínica odontológica, cursos de formación en apicultura, forestación y cultivos de invernadero. (ANEP 1998)

Cabe aclarar que estos servicios en algunos casos ya formaban parte de la escuela sede, sobre todo en los casos en el que se trataba de una escuela urbana.

Entre las dificultades para llevar adelante el proyecto, se encuentra que no en todos los casos los proyectos fueron aceptados de buenas a primeras por las comunidades, aunque la posibilidad de contar con un traslado a los liceos fue un elemento clave para que las comunidades accedieran a la propuesta. Por otro lado, las condiciones de la caminería también generaron dificultades.

Según el informe del proyecto, en el total de las consolidaciones se recorrían diariamente más de 1500 km utilizándose 6000 litros de gasoil mensuales. Se transportaban diariamente 370 alumnos: 37 preescolares, 174 escolares y 149 post-escolares. (ANEP 1998)

Este proyecto fue implementado en 1996 y no tuvo continuidad. No se posee información certera del destino de las escuelas que fueron consolidadas. En el marco de esta investigación se supo que la escuela N°28 que fuera consolidada junto a la escuela de Isidoro Noblía, permaneció cerrada hasta el año 2006 en la que los vecinos de la zona se movilizaron para su reapertura.

CONCENTRACIONES ESCOLARES EN LA ACTUALIDAD

En setiembre del 2015 primaria publicó la circular n°89, en la que se detallan las condiciones a tener en cuenta para llevar adelante los *nucleamientos* escolares⁷. Esta modalidad corresponde al modelo de concentración escolar mencionado en este trabajo. Consiste en concentrar varias escuelas en una escuela sede en general con mayor matrícula. Según la circular, la distancia entre las escuelas no debe ser superior a 15 km, así como no deben tener una matrícula superior a 15 alumnos.

Unos de los elementos que resultan claves para la comprensión del anclaje de esta política en el territorio es el artículo 14 de dicha circular, en el mismo se establece que :

“se deberá contar con la aceptación de la propuesta por parte de las comunidades, las que resultan claves para la identidad pedagógica, la revisión de la integración de las escuelas y la selección del medio de transporte, la sede y la emisión de las sugerencias necesarias para optimizar el funcionamiento de las mismas así como la asignación de los cargos correspondientes que permitan desarrollarlas atendiendo a los criterios expresados, en beneficio de los niños rurales”.(Art.14.Reglamento de Nucleamientos)

En dicha circular se establece que las otras escuelas “permanecerán abiertas como condición indispensable para asegurar su presencia institucional y referente social en el medio a donde concurrirán los niños y maestros en toda oportunidad que el transporte no esté operativo o haya problemas derivados de obstáculos geográficos o dependientes del clima”(Art. 2).Esta idea se vuelve a mencionar en el artículo 5: “En ningún caso el formato a desarrollar supondrá el cierre definitivo de las escuelas rurales que no sean sedes, mientras haya niños en el lugar, debiendo mantenerse los predios y locales en condiciones de limpieza

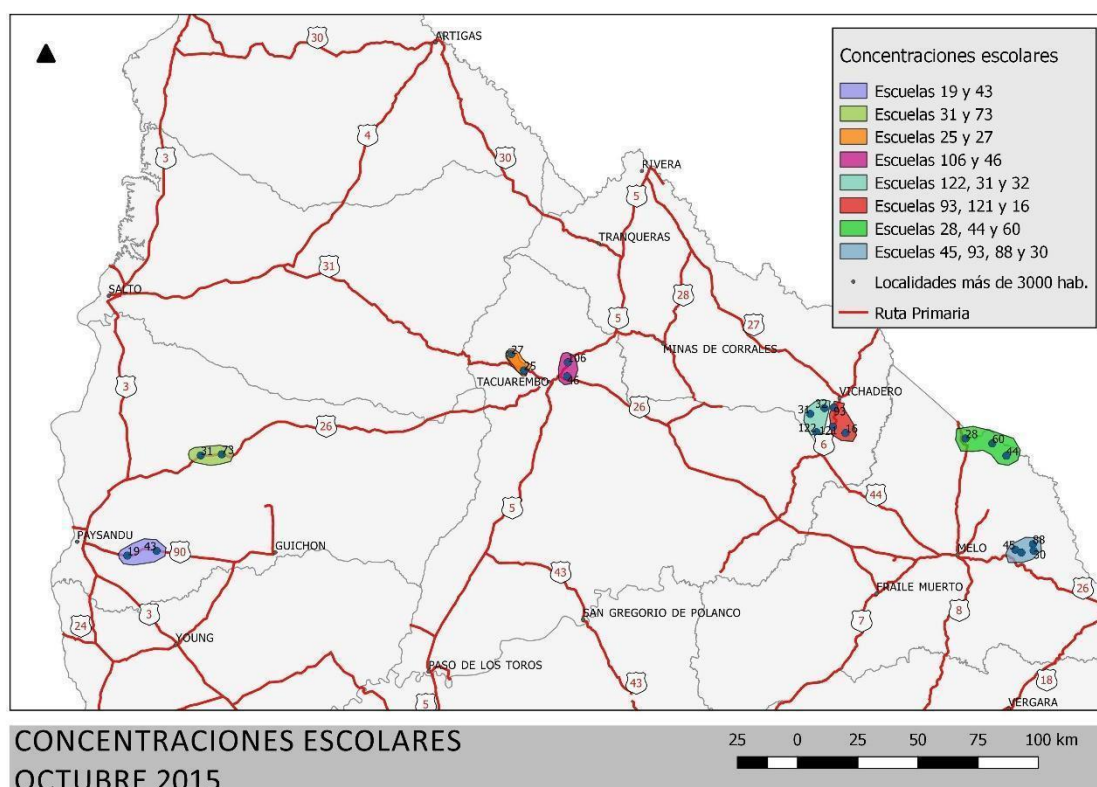
⁷En la Circular n°89 se denomina nucleamiento a la modalidad de concentración escolar.

y seguridad con la posibilidad de uso cuando sea necesario así como oficiar de sede rotativa de reunión del Agrupamiento rural que se integre.”

Se implementaron en total ocho planes piloto que tuvieron su desarrollo durante los meses de octubre noviembre y diciembre del año 2015.

Se crearon dos núcleos en Cerro Largo, dos en Rivera, dos en Tacuarembó y dos en Paysandú.

En el mapa 1 se puede observar los Nucleamientos o Concentraciones escolares llevadas a cabo en Octubre del 2015:



Mapa 1- Concentraciones escolares 2015. Elaboración propia. Fuente: ANEP.

El Plan Piloto de nucleamientos se financió provisoriamente y la propuesta no se incluyó en el presupuesto establecido por el CEIP para el 2016. Es así que en 2016, de los 8 nucleamientos solamente continuaron en funcionamiento 3: escuelas nº60 y nº 30 de Cerro Largo y escuela nº19 de Paysandú). Los “nucleamientos” que lograron funcionar luego del

año 2015 a pesar de no contar con presupuesto asignado por ANEP para el transporte, poseían medios propios que hacían posible el traslado. Así, la Escuela 60 contaba con el ómnibus que ya disponía para el traslado de liceales de la zona. En la concentración escolar en torno a la escuela nº 30 de Cañas los vecinos de la Comisión de Vecinos de la Doceava sección (COVEDOCE) realizaban la gestión de un ómnibus para el traslado de los niños. Finalmente, la concentración escolar en la escuela nº19 de Paysandú funcionó hasta diciembre del 2016 a través de la línea de transporte presente en la zona, la cual realizaba uno de los tramos de su recorrido entre las escuelas involucradas.

En 2017 y hasta el momento de finalización de esta tesis, solamente dos de los “núcleos” permanecen activos: El de la escuela 60 y el de la 30 de Cañas.

1.5 DISEÑO METODOLÓGICO

La metodología de esta investigación es principalmente cualitativa, si bien se complementa con técnicas de análisis cuantitativo a través de Sistemas de Información Geográfica.

La metodología cualitativa permite “(...) comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna” (Sandoval, 1996, p.11)

Enmarcado en esta metodología, se utilizó el método de estudios de caso. Los estudios de caso permiten realizar observaciones del fenómeno en cuestión inmerso en un contexto determinado (Sandoval, 1996, p.91)

Se realizaron entrevistas individuales de carácter semi-estructurado. Este tipo de entrevistas posee características de las entrevistas estructuradas- como ser la utilización de un cuestionario guía que permita abarcar el tema de manera amplia- y por otro, abre la posibilidad a que los entrevistados mencionen temáticas no contempladas previamente sin que ello implique que la conversación se desvíe demasiado del tema que se indaga.

Por otro lado, Sandoval (1996) mencionan como dos de las características principales del diseño cualitativo la *apertura* de la investigación y la *sensibilidad estratégica*. Mientras que la primera refiere “la posibilidad de incluir nuevos elementos dentro del diseño, en función de los hallazgos derivados de los análisis de datos realizados durante el propio proceso de recolección de información.” (P:149), la segunda implica adaptar el diseño inicial “partiendo de las características que se hallen en contacto efectivo con los informantes o con la dinámica de la realidad objeto de análisis”. (p.150)

La investigación se desarrolló en seis etapas principales:

La primera, corresponde a una revisión de fuentes secundarias para la elaboración del marco teórico y referencial. En dicha etapa se realizó una revisión bibliográfica del estado del arte sobre el tema. Se realizó un inventario de los documentos existentes. Se los clasificó en base a los ejes: *medio rural, desarrollo, la escuela rural internacionalmente, la*

escuela rural en Uruguay. Posteriormente se realizó una selección de los documentos más pertinentes y una lectura en profundidad de los mismos.

En una segunda etapa, se determinaron los estudios de caso en base a información recabada en la prensa local, artículos y actas de instituciones oficiales, y conversaciones con informantes calificados.

Previo a la selección de los casos de estudio, se realizó un acercamiento a la zona de la concentración escolar en torno a la escuela n°60 en Cerro Largo. En el marco de la salida de campo del curso Agricultura Familiar en octubre de 2015, dictado por Facultad de Agronomía, surgió la oportunidad de realizar un acercamiento a la zona mencionada, en el que si bien no se realizaron entrevistas en el marco de esta tesis, sí se pudo conversar con maestros y vecinos involucrados en la problemática, hecho que sin duda repercutió en la selección del caso de estudio. Por cuestiones operativas, y dado que la gran parte de las escuelas del país se encuentran agrupadas, se comenzó por acotar el universo de análisis a las áreas en donde se implementaron los ocho planes piloto de concentraciones escolares.

Se determinó el estudio de dos de las concentraciones escolares que durante el 2016 continuaban en funcionamiento. El hecho de su continuidad temporal permitiría visualizar los impactos del modelo en el territorio de forma más certera que aquellos que ya no se encontraban en desarrollo. Por otro lado, siendo que de las tres concentraciones activas en 2016, dos se localizaban en Cerro Largo y una en Paysandú, se decidió tomar una en cada departamento a fin de abarcar contextos geográficos diferentes- si bien, como se verá más adelante, existen varios elementos en común. Conversaciones mantenidas con el Director del Departamento de Educación Rural del CEIP Licenciado Limber Santos, referente en la temática, así como lectura de prensa local fueron fundamentales para determinar cuáles eran las concentraciones que continuaban en funcionamiento.

Las concentraciones elegidas para profundizar en el estudio fueron la concentración en torno a la escuela n°60 de La Mina- Departamento de Cerro Largo y la concentración en torno a la escuela n°19 Estación Porvenir- Departamento de Paysandú.

Se realizó un acercamiento al resto de las concentraciones que tuvieron lugar en octubre del 2015 las cuales a su vez actuaban en modalidad de agrupamiento:

Concentración en torno a la escuela n°30, escuelas 45, 93, 88 y 30- Cerro Largo, Agrupamiento Por el Camino de las Sierras

Concentración en torno a la escuela n°93 –Escuelas 121, 16 y 93-Rivera (Agrupamiento Renacer)

Concentración en torno a la escuela n°25 – Escuelas 27 y 25-Tacuarembó (Agrupamiento Arcoíris)

Concentración en torno a la escuela n°73 –Escuelas 73 y 31- Paysandú (Agrupamiento Los Cardenales)

A su vez se realizó una recorrida por agrupamientos escolares cercanos a las concentraciones escolares. Se visitaron escuelas pertenecientes al Agrupamiento 3 de Setiembre- Cerro Largo y Agrupamiento Arcoíris- Paysandú.

En una tercera etapa, se procedió a planificar y realizar el trabajo de campo. Se diseñaron guías para las entrevistas⁸ y se realizó cartografía de las zonas a visitar a tener como referencia. Las salidas de campo se desarrollaron en dos momentos:

El primero tuvo lugar en los meses de octubre y diciembre de 2016. Abarcó escuelas de las concentraciones escolares de los departamentos de Cerro Largo, Rivera, Tacuarembó y Paysandú. También se visitaron agrupamientos en Cerro Largo y Paysandú.

El primer momento en el trabajo de campo permitió complementar la información recabada por fuentes secundarias, afinando el foco sobre el problema, generando insumos para la siguiente instancia de campo. Fue necesario introducir nuevas preguntas a las establecidas en los cuestionarios guía. Al tiempo que el diálogo con vecinos de la zona hizo necesario la realización de entrevistas informales de corta- mediana duración que modificaron la estructura de los cuestionarios elaborados.

El segundo momento se desarrolló en el mes de mayo del 2017. Durante el mismo se visitó las zonas de la concentración escolar en torno a la escuela n°60 y Agrupamiento 3 de Setiembre de Cerro Largo, así como las zonas de la concentración escolar en torno a la escuela n°19 y Agrupamiento Arcoíris en Paysandú.

⁸Ver en Anexo 2-Guía de preguntas utilizadas en las entrevistas.

A su vez, se concertaron entrevistas con el maestro CAPDER⁹ de Cerro Largo, maestro Ruben Curbelo y con la Directora de Desarrollo Rural del MGAP en Cerro Largo, Patricia Duarte.

Durante ambas instancias de campo se desarrollaron entrevistas semiestructuradas formales e informales. En algunos casos se contó con registro de audio en tanto que en otros se tomó nota de lo hablado, principalmente en las conversaciones establecidas con vecinos de las zonas afectadas.

En todos los casos se realizó registro fotográfico de las zonas visitadas.

En una última instancia del trabajo de campo, se realizó una entrevista al director del Departamento de Educación Rural del CEIP, Licenciado en Ciencias de la Educación Limber Santos, a fin de complementar la información recabada con un panorama amplio sobre el contexto actual de las escuelas rurales en el país.

En los meses transcurridos entre la realización de ambas salidas (octubre 2016 y mayo 2017), se procedió a dar inicio a la sistematización de los resultados del primer momento de las entrevistas. A su vez, en base a la información recabada en campo se profundizó en documentos asociados a la temática del *territorio* y el *desarrollo*, siguiendo con las premisas mencionadas anteriormente, de que la investigación tenga un carácter de *apertura* y de *sensibilidad estratégica* (Sandoval 1996).

Una cuarta etapa corresponde a la sistematización de los resultados de las entrevistas.

En primer momento se realizó un acopio de la información obtenida en la instancia de campo. Se realizó la transcripción de audios y de apuntes tomados organizando además los documentos recogidos en las diversas instancias.

En base a esta sistematización se reagrupó la información disponible en tres temáticas principales: *rol de la escuela a nivel general, concentraciones escolares y agrupamientos*

⁹ Los Centros CAPDER se encuentran distribuidos en cada uno de los departamentos del interior del país, con sede en las Inspecciones Departamentales. Cada Centro CAPDER está a cargo de un Maestro Coordinador con experiencia en educación, promueve proyectos y acciones tendientes fortalecer profesionalmente a los maestros rurales e impulsa Proyectos Educativos para el medio rural.(CEIP,(s.f.))

escolares. A su vez, dentro de las concentraciones se diferenciaron los casos de la escuela n°60 y la escuela n°19.

En una quinta etapa se realizó la cartografía asociada a los casos de estudio, incorporando información cuantitativa de matrícula escolar proporcionada por ANEP y cruzando esta información con datos socioeconómicos del Instituto Nacional de Estadística y del Ministerio de Ganadería , Agricultura y Pesca.

En una sexta etapa se procedió al análisis de los resultados y elaboración de las conclusiones. Durante la misma se analizó la información ya procesada y la cartografía realizada en diálogo con el marco teórico y el marco referencial manejados.

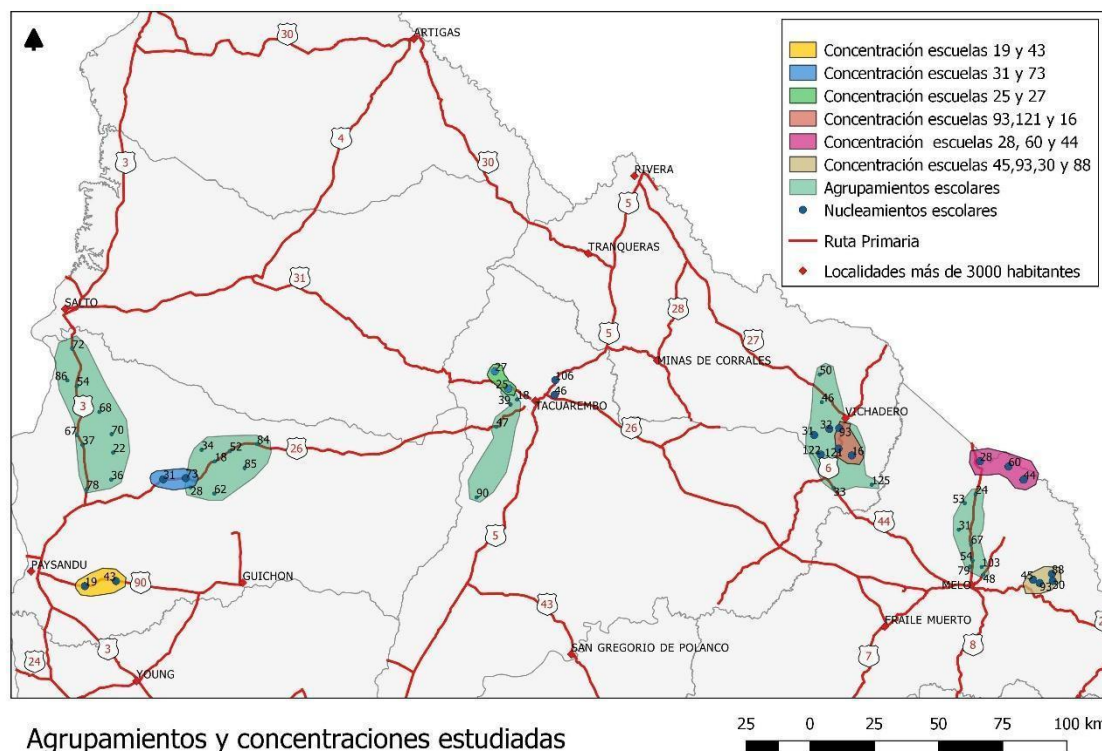
SEGUNDA PARTE. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 DELIMITACIÓN ESPACIO TEMPORAL DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolló en el período junio 2016- octubre 2017, si bien el acercamiento a la temática de estudio inicia en el año 2015.

Para la selección de los estudios de caso se eligieron en una primera instancia escuelas que fueron concentradas a partir de 2015 a partir de la Circular n°89 que establece el “Reglamento de Nucleamientos”. Las concentraciones (en adelante *nucleamientos*) seleccionadas fueron las que se encontraban activas al momento de inicio de la investigación. De esta forma, se encontraban en funcionamiento dos nucleamientos en Cerro Largo y uno en Paysandú. A fin de contemplar áreas de estudio situadas en contextos geográficos diversos, se optó por profundizar en los casos del nucleamiento en torno a la escuela n°60 de Cerro Largo y la n°19 de Paysandú. A su vez, esa información fue complementada con datos recabados en otras escuelas que durante el 2015 fueron nucleadas: Nucleamiento Escuela 93 de Rivera, Nucleamiento Escuela 25 de Tacuarembó y Nucleamiento Escuela 73 de Paysandú. Por otro lado, dada la gran diversidad de casos de agrupamientos, se optó por estudiar agrupamientos cercanos a las zonas de los nucleamientos a fin de analizar la dinámica de esta modalidad en territorios similares. Se presentan un análisis global del funcionamiento de los Agrupamientos 3 de Setiembre (Cerro Largo), Los Cardenales, Arcoíris (Paysandú), Arcoíris (Tacuarembó), Renacer (Rivera).

Dos de estos agrupamientos Arcoíris-Tacuarembó y Renacer, abarcan escuelas que habían sido nucleadas durante el 2015 y que en la actualidad sólo funcionan bajo la modalidad de agrupamiento.



Mapa 2- Agrupamientos y concentraciones estudiadas. Elaboración propia. Fuente: ANEP

En total se realizaron 27 entrevistas semi-estructuradas, las cuales involucraron 12 vecinos de las zonas afectadas siendo el resto entrevistas dirigidas a maestros y referentes en el tema entre los que se encuentran la Directora de Desarrollo Rural del MGAP del Departamento de Cerro Largo y el director del Departamento de Educación Rural del CEIP Limber Santos.

De las entrevistas, 20 fueron de carácter formal y 6 informales, estas últimas consistiendo en charlas informales mantenidas con distintos actores vinculados a la problemática.

El trabajo de campo, como se mencionó anteriormente, se realizó en dos etapas. La primera permitió vislumbrar algunas características de la temática en estudio que permitió un acercamiento más profundo en la segunda instancia.

Si bien los resultados del trabajo de campo resultaron ampliamente satisfactorios, la ubicación de los casos de estudio implicó un desafío en la planificación de las salidas, de modo de aprovechar el máximo posible el traslado a las zonas seleccionadas. Aquí es necesario señalar la gran ayuda que significó la colaboración de otras unidades académicas

y servicios universitarios. Durante la etapa de selección de los casos de estudio, se aprovechó la instancia práctica en el marco del curso de Agricultura Familiar, durante la cual se visitaba una de las zonas de interés para este estudio, para realizar un primer acercamiento al campo. Asimismo, en la tercera etapa del trabajo, la salida de campo de diciembre de 2016 se realizó durante uno de los recorridos realizados por el Laboratorio Móvil ¹⁰ de la Udelar. En dicha salida se visitó la escuela nº52, durante la jornada del Agrupamiento Los Cardenales, al cual perteneciera la escuela nº73 concentrada durante el 2015. Por otra parte, en las dos salidas de campo realizadas en el departamento de Cerro Largo resultó fundamental la disposición de la Estación Experimental Bernardo Rosengurt perteneciente a la Facultad de Agronomía para contar con alojamiento cercano a las zonas en estudio. Estos elementos resultan claves si se tiene en cuenta que esta investigación no contaba con medios de financiación de apoyo, lo cual vuelve esencial el aprovechamiento de recursos que dispone la Universidad.

Los resultados permiten obtener interpretaciones que responden de manera inicial los objetivos de este trabajo. Sin embargo, los mismos quedan abiertos a recibir nuevas interpretaciones que sean complementadas con otra información y permitan ampliar la perspectiva sobre una realidad muy diversa en la que se entremezclan cuestiones claves sobre educación, desarrollo y ruralidad.

2.2 LA ESCUELA COMO ACTOR DINAMIZADOR DEL TERRITORIO

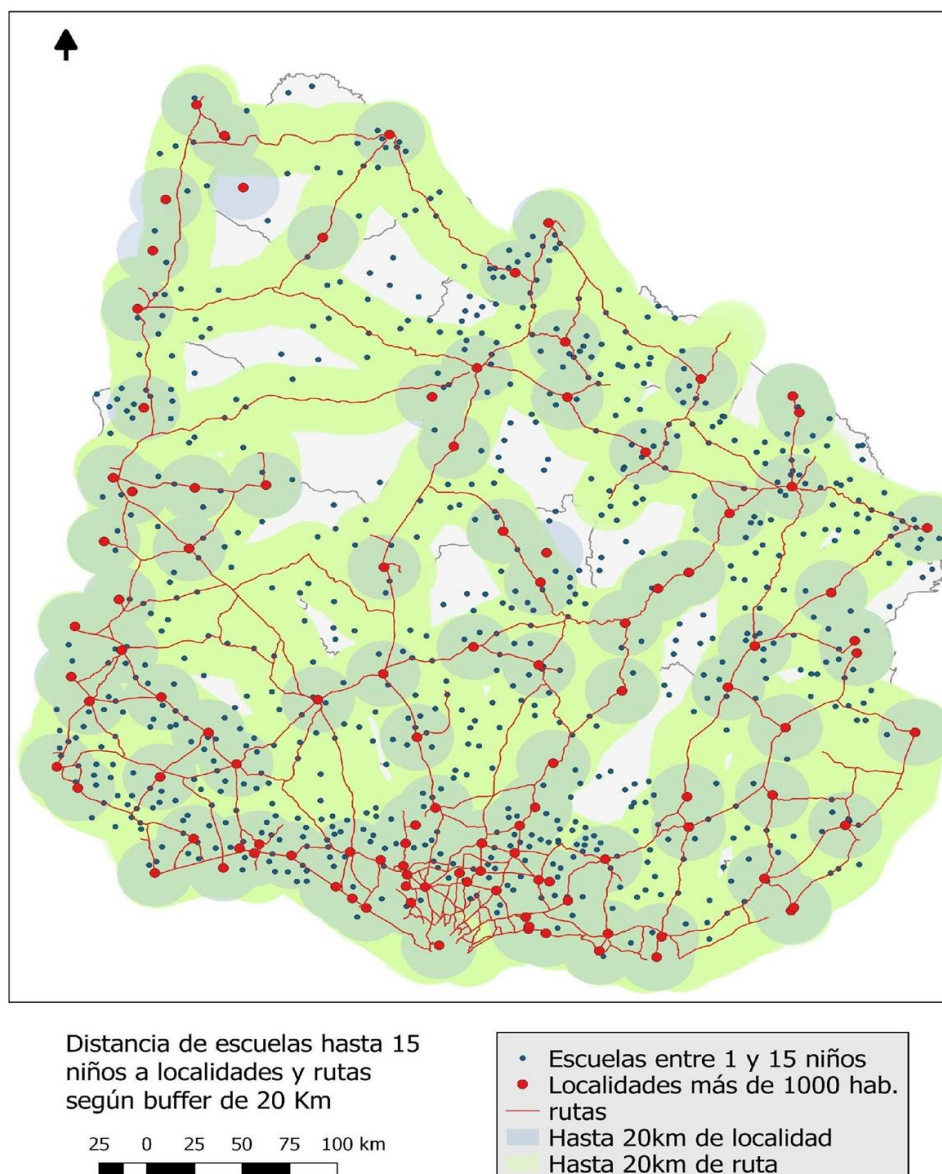
La escuela se constituye como un actor dinamizador del territorio. En base a la revisión de información secundaria y las entrevistas realizadas resulta innegable la importancia que tiene la escuela en la vida de los habitantes del medio rural.

En base al **Mapa 3** de distancia de las escuelas a las rutas principales y localidades INE, podemos ver cómo 489 escuelas rurales se encuentran a más de 20 km de localidades de más de mil habitantes¹¹, en tanto que 89 de estas también distan a más de 20 km a una ruta.

¹⁰ El Laboratorio Móvil (LAM) es un proyecto de las Facultades de Ciencias y Química de la Universidad de la República que cuenta con el patrocinio de Bayer Uruguay. Su objetivo es despertar el interés por la ciencia en los niños y jóvenes, principalmente de pequeñas localidades. (Laboratorio Móvil (s.f.))

¹¹ Son numerosos los proyectos de ley que se han presentado con el fin de categorizar a los centros

Si bien los trayectos hacia una localidad pueden incluir tanto el tránsito por rutas asfaltadas como por caminería departamental (y si bien la calidad de una u otra puede variar), se determinó el margen de los 20 Km en base al estudio realizado por Frank (2012), en el que una localidad a más de 20 km por camino de tierra es considerada alejada dado que insume más de una hora de recorrido.



Mapa 3. Distancia de escuelas con matrícula hasta 15 niños a rutas y localidades mayores a 1000 habitantes.

Elaboración propia. Fuente: INE, ANEP.

poblados en Uruguay. Uno de los primeros proyectos, en 1995, si bien no fue aprobado, establecía criterios más definidos que permiten determinar que las localidades mayores a mil habitantes poseen o debieran tener Enseñanza Primaria, Salud Pública, Destacamento policial, Central telefónica, Bomberos, Transporte colectivo (Altmann 2013).

Es así que en el mapa 3, sumamente esquemático, permite visualizar a grandes rasgos la importancia de la escuela en lugares más alejados como puerta de entrada a diversas políticas estatales, al tiempo que permite dimensionar la carga simbólica de la misma en lugares sumamente apartados de “grandes” localidades.

Son múltiples las afectaciones que ha sufrido la escuela en base a los cambios que ha tenido el medio rural. En aquellos lugares donde los modelos productivos han cambiado mucho, se nota un claro descenso de la matrícula escolar.

Del mismo modo, los cambios productivos no solamente ocasionan el descenso de población, sino que han incrementado la zafalidad de los trabajos rurales, lo que se manifiesta en movimientos de las familias y matrículas. Según menciona Santos en la entrevista, puede suceder que una escuela posea un año 3 o 4 niños y al año siguiente 10 o 12 y al final de ese mismo año quizá nuevamente 3 o 4 niños. La mayor dificultad se da en los casos en los que se supera la franja de niños por maestro, si en un momento hay 18 niños corresponde un maestro, pero si se superan los 20 se necesita un maestro ayudante.

Además de eso, algunos cambios vinculados al uso de tecnologías de la información afectan el vínculo de las familias con la escuela. Sobre todo en aquellas zonas cercanas a centros urbanos de grandes dimensiones, se evidencian pautas culturales que responden más a lógicas urbanas. En este sentido, existe un desconocimiento por parte de los maestros que les permita identificar de qué forma afectan estos cambios productivos y culturales a la escuela.

En las zonas de ganadería extensiva y baja densidad poblacional, la escuela continúa siendo la principal referencia para la comunidad, en tanto que en aquellas zonas del sur de Uruguay cercanas al área Metropolitana o a las capitales departamentales, la escuela es una institución más entre otras muchas organizaciones dadas por la intensificación de los flujos entre el medio rural y el urbano.

Otro de los elementos a tener en cuenta ante estos cambios, y vinculado con la necesidad de redefinir lo rural, es la ausencia de un criterio unificado para distinguir escuelas urbanas de rurales. A veces son categorizadas escuelas rurales como urbanas, que si bien se encuentran en un contexto rural, por motivos administrativos son categorizadas como urbanas, por ejemplo si se encuentra categorizada como tiempo completo automáticamente pasa a ser urbana.

Otro caso es el de escuelas urbanas que tienen 15 niños- a veces sucede que en los centros de las ciudades por la tendencia al vaciamiento disminuye la matrícula- los habitantes del lugar se perciben a sí mismos como habitantes del medio rural o las fuentes laborales se encuentran relacionadas con trabajos rurales.

2.2.1 EL VÍNCULO DE LA ESCUELA CON OTRAS INSTITUCIONES U ORGANIZACIONES

En la actualidad a pesar de los cambios acaecidos en el medio rural, sigue siendo vigente que la escuela sea un centro de referencia, donde confluyen políticas y actividades culturales.

La escuela ofrece una gama de servicios básicos a los niños que van más allá de la enseñanza curricular. Dado el horario que involucra la hora del almuerzo varias de ellas posee comedor. Por otro lado, existen programas puntuales de ASSE en el que diferentes unidades móviles visitan las escuelas con distintas frecuencias para realizar atención médica.

Así, el Programa Nacional para la Promoción de la Salud Bucal Escolar del Ministerio de Salud Pública, desde el año 2005 se desarrolla en escuelas de contexto socio cultural crítico y a escuelas rurales cubriendo en la actualidad 484 rurales. El mismo comprende un componente educativo, uno preventivo y uno asistencial, entregándose cepillos, crema dental, enseñando hábitos saludables y brindando atención primaria odontológica a todos los niños de la escuela que lo requieran, realizando derivaciones a centros de salud ASSE en caso de que fuera necesario. (Planes de acción (s.f.)) Por otro lado, el Programa de Salud Visual busca detectar problemas oftalmológicos en escolares del nivel inicial. (Presidencia 2017)

En algunos casos, la presencia de huertas hace que vecinos de la zona se acerquen con el fin de colaborar con los maestros en la construcción de las mismas. Así, la colaboración de los vecinos permea la educación de los niños, al tiempo que lo producido en la huerta sirve de alimento para el comedor.

Las actividades festivas -bailes, actos escolares, fiestas de fin de año, rally, entre otras- convocan a los vecinos circundantes, tengan o no hijos en la escuela, constituyéndola como

un centro de integración social. A su vez, las comisiones de fomento de las escuelas, integradas por los padres de los alumnos, son las encargadas, junto con los maestros, de buscar donaciones de los vecinos. La organización de los mismos requiere además el compromiso de los padres.

Las escuelas son también sede de reunión para vecinos con distintos fines. Además de las reuniones de comisiones de la escuela, organizaciones y asociaciones de vecinos que buscan impulsar diversos proyectos utilizan el local como punto de partida. Un ejemplo de esto es el grupo Los Ceibos que se reunía en la Escuela N°90 de La Cadena, San Antonio, Canelones. Se trataba de un grupo de trece mujeres de la zona que funcionó en las instalaciones de la Escuela trabajando en la elaboración de conservas y dulces. El grupo Los Ceibos devendría finalmente en la integración de la cooperativa CEIBOCOOP. (Blixen, C., Camors, V., Miguez, A., Verger, S. 2010)

Se distinguen dos tipos de instituciones que se acercan a la escuela. Por un lado, aquellas instituciones de dependencias públicas del Estado. Por otro, las de la órbita privada.¹² Algunas llegan con el propósito de trabajar directamente con el alumnado, en tanto que otras utilizan el espacio físico de la escuela como espacio para convocar a los vecinos de las zonas aledañas, sea en la participación de actividades concretas como en la difusión de sus discursos.

A nivel de instituciones públicas, el MGAP utiliza las escuelas como punto de referencia para impulsar las Mesas de Desarrollo Rural¹³. A las mismas suelen concurrir vecinos de diversas zonas, reuniendo, en palabras de una de las entrevistadas, “de 35 a 40 personas”. En la misma se discuten cuestiones asociadas a las tareas productivas de la zona, pero también temáticas vinculadas a la realidad social de la zona, canalizando inquietudes de diverso tipo.

¹²La participación de las organizaciones privadas que trabajan en las escuelas es regulada por ANEP.

¹³Según la página web del MGAP, las Mesas constituyen una estrategia de la Unidad de Descentralización del MGAP para promover la articulación entre el ámbito público – privado y el local. Están integradas por el Consejo Agropecuario Departamental, un representante de cada una de las cooperativas agropecuarias, un representante de cada una de las organizaciones gremiales agropecuarias y un representante de la Comisión Agro de la Junta Departamental. (Art. 11, Ley 18.126/2007). “Promoverán un mayor involucramiento y participación de la sociedad agropecuaria en la instrumentación de las políticas del sector, detectando las demandas e inquietudes de los productores rurales del departamento y canalizando los distintos proyectos de desarrollo. Asimismo, promoverá una mayor articulación y coordinación de los sectores público y privado representativos de las cadenas productivas agropecuarias, orientados hacia la búsqueda de una mayor equidad, desarrollo local y a la preservación del medio ambiente. (Art. 12, Ley 18.126/2007)”. (“Integración y cometidos” (s.f.))

Recientemente se ha implementado un Plan Piloto en el Departamento de Cerro Largo, en el que la Mesa interviene en la evaluación de proyectos productivos propuestos para la utilización de predios y locales escolares, en casos de escuelas con poca o nula matrícula. En este sentido, en la escuela nº69 del departamento, que en el 2011 quedó sin matrícula, se implementó un proyecto de cría de cerdos, en la escuela nº28 la cría de animales lecheros y mejora de suelos y en la escuela nº91 la cría de vacunos. Tales proyectos fueron presentados por vecinos que asistían a la Mesa de Desarrollo fueran o no residentes en la zona.

El MSP también utiliza la escuela para llevar servicios básicos en el caso de que la zona no cuente con policlínica. En el marco del programa para la salud rural, se coordinan entre las Intendencias y las Direcciones Departamentales de Salud el programa Rondas Rurales, cuyo fin es asistir no solamente a los niños que concurren a la escuela, sino también a los vecinos de la zona.

En el marco del Programa de Salud Rural del Ministerio de Salud Pública se desarrolla el Rondas Preventivo Asistenciales, destinadas a realizar rondas de atención en localidades menores a 5000 habitantes y poblaciones dispersas a través de unidades móviles del Ministerio de Salud Pública. Coordinan ASSE, la Federación de Médicos del Interior, intendencias y servicios de salud departamental, bajo la supervisión del ministerio. (MSP, 2014)

Utilizando el local de escuelas rurales también se han realizado ferias con el fin de promover la prevención de enfermedades en el medio rural. Al respecto, en una noticia presente en el portal de novedades del MSP, se indica: “Es importante destacar que dichas escuelas, se encuentran en zonas rurales en donde la única entidad referente es la propia escuela, en donde no existen otras comisiones o agrupaciones que la comisión de apoyo de la escuela y a donde los prestadores de salud llegan con la modalidad de rondas cada 15 o 30 días.”(MSP 2014b)

A su vez, a nivel departamental se encuentran programas puntuales llevados a cabo por las Intendencias donde la escuela se constituye un punto de partida para llevar cobertura de salud a los niños y a la comunidad en general. Por ejemplo, el “Bus de APS Rural, se trata de un proyecto creado en conjunto por la Comuna Canaria y el Centro Auxiliar de Tala, dependiente de ASSE. El ómnibus recorre escuelas rurales de la zona y acerca a la

población los programas prioritarios de salud. En forma periódica visita más de 30 centros de estudio y facilita consultas médicas, estudios ginecológicos, vacunas, medidas para prevenir enfermedades e información” (Presidencia, 2012)

Por otro lado, la escuela ha sido punto de referencia para que vecinos de zonas rurales puedan gestionar el acceso a energía eléctrica a través de programas llevados a cabo por OPP y convenios. Al respecto, la escuela además de ser un punto de referencia para solucionar estas problemáticas, es el punto de referencia para celebrar los logros. (“Luz para dos escuelas rurales de Cañas” (CEP s.f.)

El Sistema Nacional de Áreas Protegidas también ha utilizado las escuelas emplazadas en dichas áreas para convocar a las comunidades, así como trabaja con los niños para sensibilizarlos respecto de la temática.

La Udelar también se vincula con las escuelas rurales. En diversas instancias se realizan actividades en el marco de cursos universitarios o de proyectos que se insertan en el currículo de los escolares. Dentro de estos últimos se puede mencionar el Laboratorio Móvil, llevado a cabo por la Facultad de Ciencias y Facultad de Química con el respaldo de Bayer, su objetivo consiste en "afianzar el vínculo con la ciencia y la química en escolares de los centros educativos más alejados de las capitales departamentales. Pretende que los niños se entusiasmen con la ciencia desde una temprana edad y puedan utilizar el conocimiento para su bienestar y la resolución de problemas de la vida cotidiana. (...) En coordinación con el Departamento de Educación para el Medio Rural de Primaria se decidió dar prioridad a esos centros educativos en base a la necesidad que existe en el interior del país de este tipo de actividades."(Universidad,2015)

Como parte de las experiencias enmarcadas en el desarrollo de cursos universitarios, puede mencionarse el Espacio de Formación Integral (EFI) " Cruz de los caminos: Hacia una red de observatorios socio-ambientales en escuelas rurales". Realizado durante el 2012.El mismo pretendía "identificar y problematizar las potencialidades de la Escuela Rural como un posible Observatorio Socio-Ambiental a través de una propuesta interdisciplinar, interinstitucional y comunitaria. ".(Universidad,2011)

Otra de las instancias en las cuales la Universidad se vincula con las escuelas suponen los trabajos llevados a cabo por la Comisión Sectorial de Extensión y actividades en el Medio.(SCEAM) Si bien no siempre los proyectos impulsados implican deliberadamente el

trabajo con la escuela, si proponen líneas de trabajo en relación a otras Instituciones que tienen a la escuela como centro de referencia. Un ejemplo es el convenio realizado en el 2007 entre la SCEAM y el Proyecto Uruguay Rural (PUR) del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP). El PUR comenzó a ejecutarse en 2001, con el financiamiento del Fondo Internacional para el Desarrollo Agrícola (FIDA), para beneficiar con políticas de desarrollo rural a pequeños productores y asalariados rurales y funcionó hasta diciembre del 2011.

Dentro de la agenda realizada durante el 2007, aparecían entre sus objetivos "Asignar a la Escuela Rural el rol de centro de la comunidad, al ser la única institución presente en las zonas de mayor exclusión." ."(Moraes,A.,Oreggioni,W.,Picos,G.,2010,p.29)..En el espacio de trabajo establecido entre ambas instituciones(SCEAM y PUR-MGAP) se establecía como objetivo general:

" generar una línea de trabajo permanente de formación en desarrollo rural de actores locales directamente involucrados en dichos procesos y al accionar territorial del MGAP con miras a la definición de un sistema nacional de extensión rural y asistencia técnica de calidad para los productores familiares."(Moraes,A. et.al.,2010,p.31).En este sentido, la escuela rural subyace como centro de referencia para la realización de las reuniones de las Mesas de Desarrollo y organizaciones en el marco de dichos proyectos.

Cabe señalar que no es la intención mencionar la totalidad de instituciones públicas que se vinculan con la escuela sino ilustrar con algunos ejemplos estas relaciones.

En la órbita privada también se utiliza la escuela como centro de referencia. No siempre implica un trabajo directo con los niños, sino que a veces se trata de donaciones que realizan las empresas. Sin embargo, estos elementos forman parte de la construcción de un discurso en el que las empresas se posicionan en el territorio como "benevolentes". El universo de organizaciones privadas es bastante diverso como se puede apreciar en la reseña a continuación.

UPM Forestal Oriental es una empresa del sector forestal presente en Uruguay hace 25 años aproximadamente. Su objetivo es producir madera de Eucaliptus para su procesamiento en la planta de celulosa presente en Fray Bentos desde el 2007.

Según información presente en la página: "Fundación UPM promueve y fomenta la educación, capacitación y emprendedurismo en más de 130 comunidades rurales del interior

del país, situadas en la zona de influencia de la empresa. El objetivo de la Fundación es promover el desarrollo genuino de estas comunidades en el largo plazo, articulando proyectos con organizaciones sociales y referentes locales. (...) Promovemos el desarrollo de las comunidades donde la empresa opera a través de la educación, la capacitación y el emprendedurismo, fomentando una cultura de vida saludable(UPM(s.f.))

Otro de los programas llevados a cabo es “cuenta quien cuenta” (SPF, 2017)

La Organización Edúcate Uruguay tiene como objetivos “crear oportunidades de aprendizaje para que los niños y jóvenes que viven en las comunidades más aisladas del Uruguay, amplíen sus horizontes geográficos y del conocimiento, mejorando su nivel académico, expandiendo su bagaje cultural y potenciando sus capacidades creativas para autogestionarse o integrarse al mercado laboral para seguir mejorando su calidad de vida y la de sus hijos”. Dentro de las organizaciones que en apoyo al proyecto se encuentran: “The Plataform Foundation”, “ReachingU”, “Fundación USMEM,” “The Uruguayan-American Foundation”, Bunge, entre otras.

Respecto a tales organizaciones, por mencionar los objetivos de algunas de ellas, BUNGE es una empresa dedicada a la recepción, almacenaje de granos y su comercialización, comercialización de Fertilizantes, según información de la página, es “la única empresa en el país que vende este insumo y compra cereales con su propia marca.” “Es subsidiaria de Bunge Limited, una compañía global de agronegocios, fertilizantes y alimentos, con operaciones integradas que se extienden desde la agricultura hasta el usuario final. Opera en Norte América, Sud América, Europa, Asia y Oceanía, y posee capacidades comerciales, logísticas y de distribución a lo largo de todo el mundo.”(Bunge (s.f))

En un proyecto en conjunto con Reaching U y Fundación Edúcate Uruguay, la empresa impulsa el proyecto “Escuelas Rurales del siglo XXI”: “Apoyando Escuelas Rurales Siglo XXI, Bunge persigue el objetivo de fortalecer la propuesta educativa rural, desarrollando las capacidades de la Comunidad Educativa Rural (Inspección, escuelas, docentes(...))de esta manera, los niños pueden ampliar sus horizontes geográficos y de conocimiento, mejorando sus niveles académicos, expandiendo sus bagajes culturales y potenciando sus capacidades creativas. La educación rural es uno de nuestros pilares en la gestión de la responsabilidad social empresaria (Bunge (s.f.))

En la web de la organización de Reaching U se afirma: “Promovemos iniciativas y fortalecemos organizaciones que dan oportunidades de educación en Uruguay. Impulsamos la educación integral de calidad a través del apoyo a centros públicos y privados. Financiamos proyectos que trabajan en la mejora de aprendizajes, la permanencia en el sistema educativo y el fortalecimiento de las competencias socioemocionales. Somos una organización confiable y eficiente, con capacidad para identificar dónde invertir mejor el apoyo financiero de nuestros donantes”. (Reachingu (s.f.))

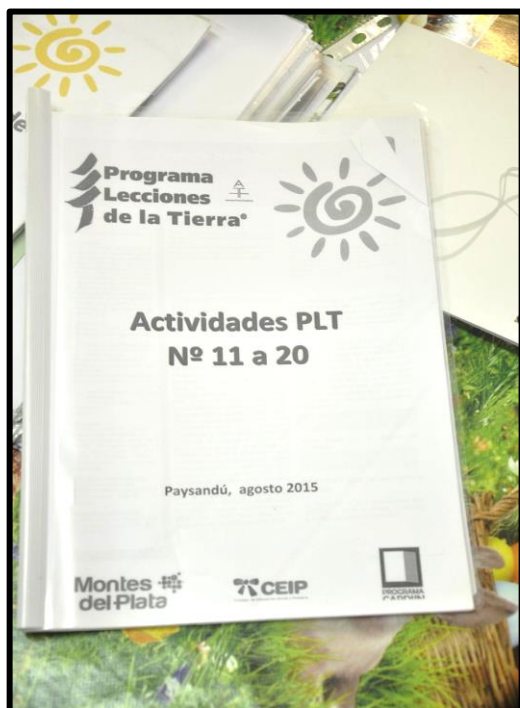


Figura 1. Plan de actividades. Programa Lecciones de la Tierra.

El Programa Cardijn se encuentra registrada en el Ministerio de Educación y Cultura como institución cultural y de enseñanza y además como institución de Educación No Formal. Es una Organización No Gubernamental uruguaya, fundada a fines del año 1982. “Sus principales fines son contribuir a la búsqueda de soluciones a los problemas de desocupación, subocupación y a las consecuencias sociales que estas originan. Se propone mejorar la calidad de vida de las familias empobrecidas y en situación de riesgo social, a nivel urbano y rural, en las áreas educativa, sanitaria, laboral, recreativa, de vivienda y ambiental.” (Programa Cardijn 2012).

Junto a esta organización, Montes del Plata ejecuta el “Programa Lecciones de la Tierra”, un programa de actividades escolares que año a año las maestras realizan con sus alumnos culminando con una exposición a fin de año. ““Programa Lecciones de la Tierra” (PLT) es una propuesta educativa que tiene como objetivo fundamental brindar herramientas a los docentes para que los alumnos se conviertan en miembros responsables, productivos y participativos de la sociedad mediante un fuerte compromiso ante los desafíos ambientales (...)Weyerhaeuser Productos patrocina y acompaña el PLT y el Programa Cardijn lo ejecuta(...) Montes del Plata patrocina y acompaña el PLT y Programa Cardijn lo ejecuta en escuelas de las zonas de influencia de la empresa como parte de su iniciativa de educación ambiental”(Programa Cardijn, 2012)

Por otro lado, “Asociación de ayuda a escuelas rurales y merenderos: Escuela de Kabbalah” Es una Asociación Sin fines de lucro cuyo objetivo es ayudar a Escuelas Rurales y Merenderos. “La filosofía de la Asociación es mejorar la calidad y las condiciones de vida de los niños que se forman en estos contextos de carácter crítico, por lo que no solamente nos preocupa el nivel educativo al que tengan acceso sino también las condiciones locativas en que se desarrollan los cursos y las condiciones físicas y psíquicas en las que los niños se encuentran. (...) Actualmente asistimos en forma regular a 50 Escuelas Rurales: (...) Las 50 escuelas rurales nuclean alrededor de 737 niños. Siendo una población variable de acuerdo a la labor de sus padres.” (“Asociación Casa de Estudios Yariel” (s.f.)

Se llevan adelante proyectos que tienen que ver con la colaboración con refacciones edilicias en algunos casos y apoyo con materiales educativos.

Llama la atención que en la página web aparecen la venta de productos como luminarias, cremas y consultas de tarot. En la web también consta un “Censo Nacional de Escuelas Rurales” donde no se detalla el fin del mismo. En la pestaña de recursos, se encuentran materiales de referencia a los derechos del niño. Sin embargo, algunos documentos poseen un contenido claramente religioso.

Si bien no realizan tareas directas con los niños, evidencia la utilización de la escuela como puerta de entrada al territorio. Consultando a referentes de ANEP, en tanto sean donaciones, la organización puede realizarlas, pero no está habilitada para realizar actividades en las escuelas.

2.3 ANÁLISIS DE LOS ESTUDIOS DE CASO

2.3.1 CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA DEPARTAMENTO DE CERRO LARGO

Según datos del INE la población rural¹⁴ del departamento descendió de 13313 hab. en el censo 1996 a 5936 hab. en el Censo 2011. Estos datos se condicen con la información disponible en el Censo Agropecuario¹⁵ 2011, en el que el número de explotaciones menor a 500 ha descendió entre los censos del 2000 y del 2011, así como la cantidad de trabajadores residentes en el lugar de trabajo, denotando una migración al medio urbano.

Al respecto de esta migración de la población rural podemos señalar a Piñeiro(2014):

“No es que la población rural tienda a desaparecer, sino que deja de estar dispersa y pasa en su lugar a ser población nucleada. Ese cambio es fundamental, pero “hace” a lo rural, y no lo “deshace”.” (p.65)

Así, según los datos de los censos, en 1996 la población en localidades menores de 1000 habitantes era de 2515, pasando a 4196 en 2011.

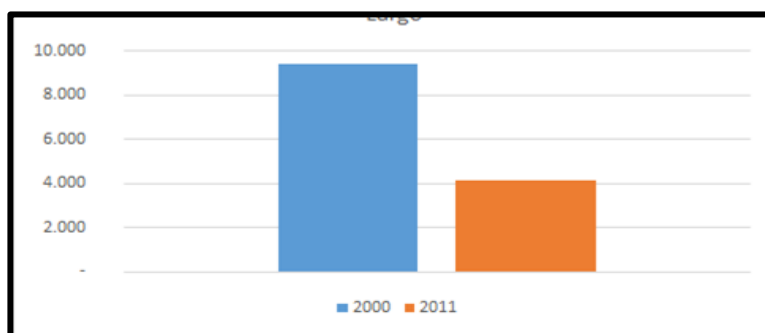


Gráfico 8. Personas que residían en las explotaciones. Censos 2000 y 2011 departamento de Cerro Largo. Elaboración propia. Fuente:Censo General Agropecuario 2011-MGAP.

¹⁴Los datos estadísticos presentados responden a los criterios de *rural* manejados por las instituciones emisoras de los datos. Así, rural para el Instituto Nacional de Estadística(INE) refiere a la población dispersa, es decir la que no reside en los centros poblados.

¹⁵“Este censo toma como unidad de relevamiento las explotaciones agropecuarias de más de una hectárea y que comercializan toda o parte de su producción. Por lo tanto, no registra a quienes viven en pueblos y ciudades y trabajan en tareas agropecuarias, pero tampoco a todos aquellos que viven en pequeños predios de subsistencia. (Piñeiro 2014)

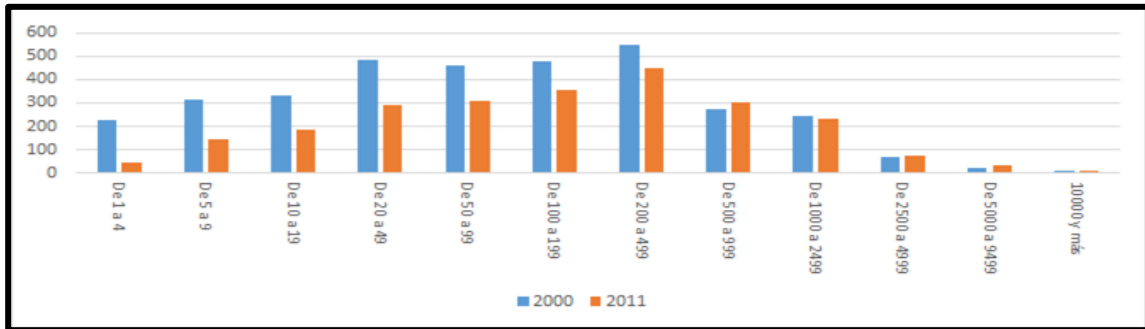


Gráfico 9- Explotaciones según tamaño en (ha) . Censos 2000 y 2011 departamento de Cerro Largo. Elaboración propia. Fuente:Censo General Agropecuario 2011-MGAP.

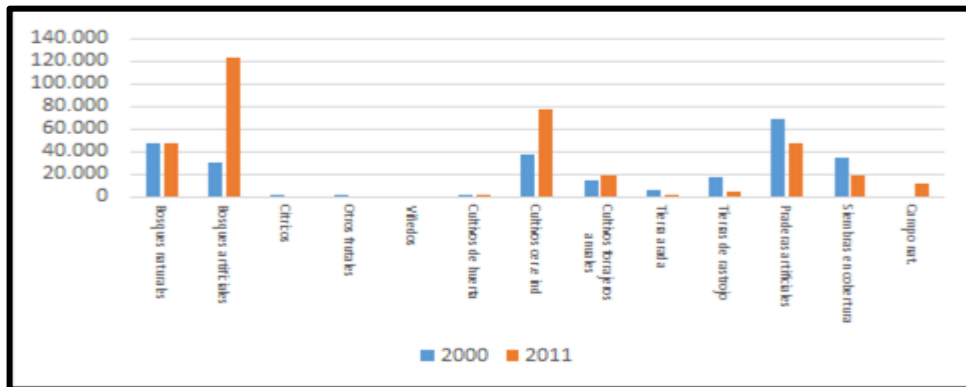
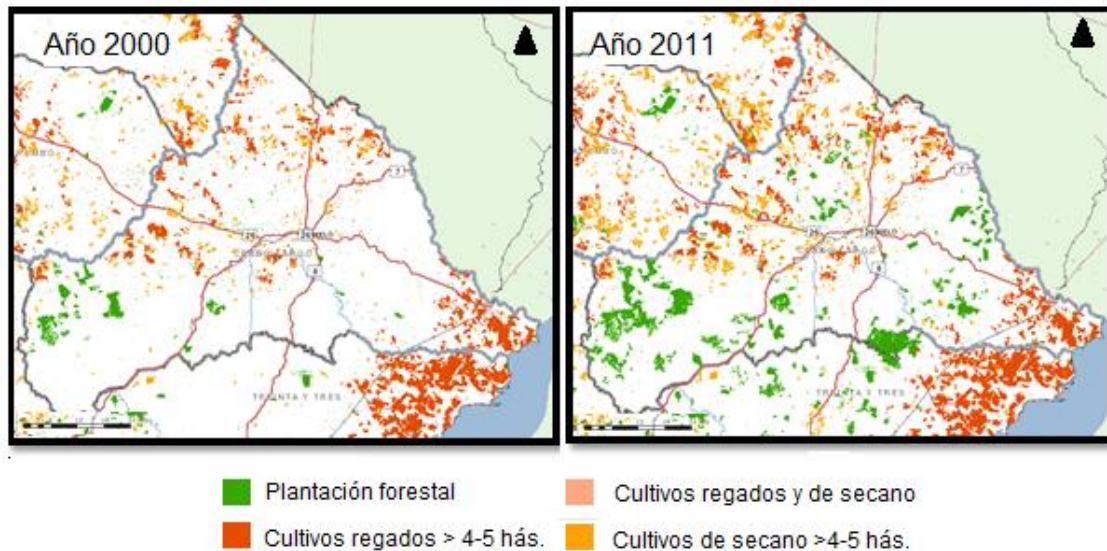


Gráfico 10. Superficie explotada según uso del suelo. Censos 2000 y 2011 departamento de Cerro Largo. Elaboración propia. Fuente:Censo General Agropecuario 2011-MGAP.

En este sentido, se toman en cuenta las variaciones para localidades inferiores a mil habitantes en la medida que, como afirman Riella y Mascheroni (2010) “lo rural no se reduce ya a lo agropecuario, a la vez que los trabajadores agropecuarios ya no habitan exclusivamente en el medio rural; cada vez más hay trabajadores agrícolas que residen en localidades urbanas vecinas y habitantes en el medio rural que se dedican a tareas no agrícolas. (Piñeiro, 2014, p.58)

Los cambios en la tenencia de la tierra y en las características del trabajo son expresión de los cambios productivos acaecidos en las últimas dos décadas: se observa un notable aumento en las hectáreas de bosques artificiales y en cultivos industriales.

Esta información se puede visualizar según información disponible en el Sistema de Información Territorial del MVOTMA, en donde se puede visualizar la superficie de cambio en uso del suelo:



Mapa 4. Cambios en uso del suelo en el departamento de Cerro Largo.

Fuente: Sistema de Información Territorial del MVOTMA.

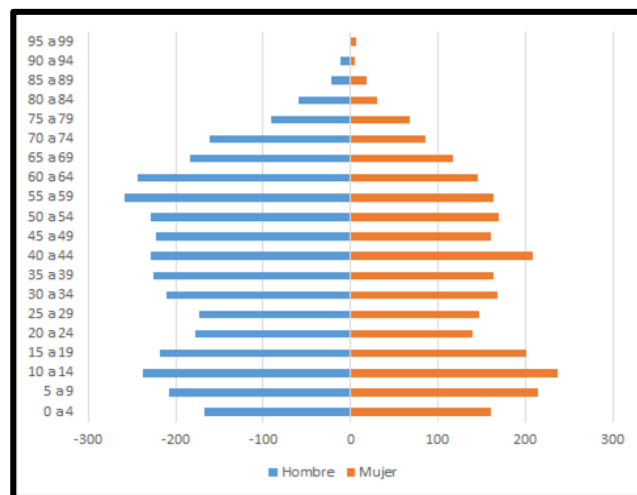


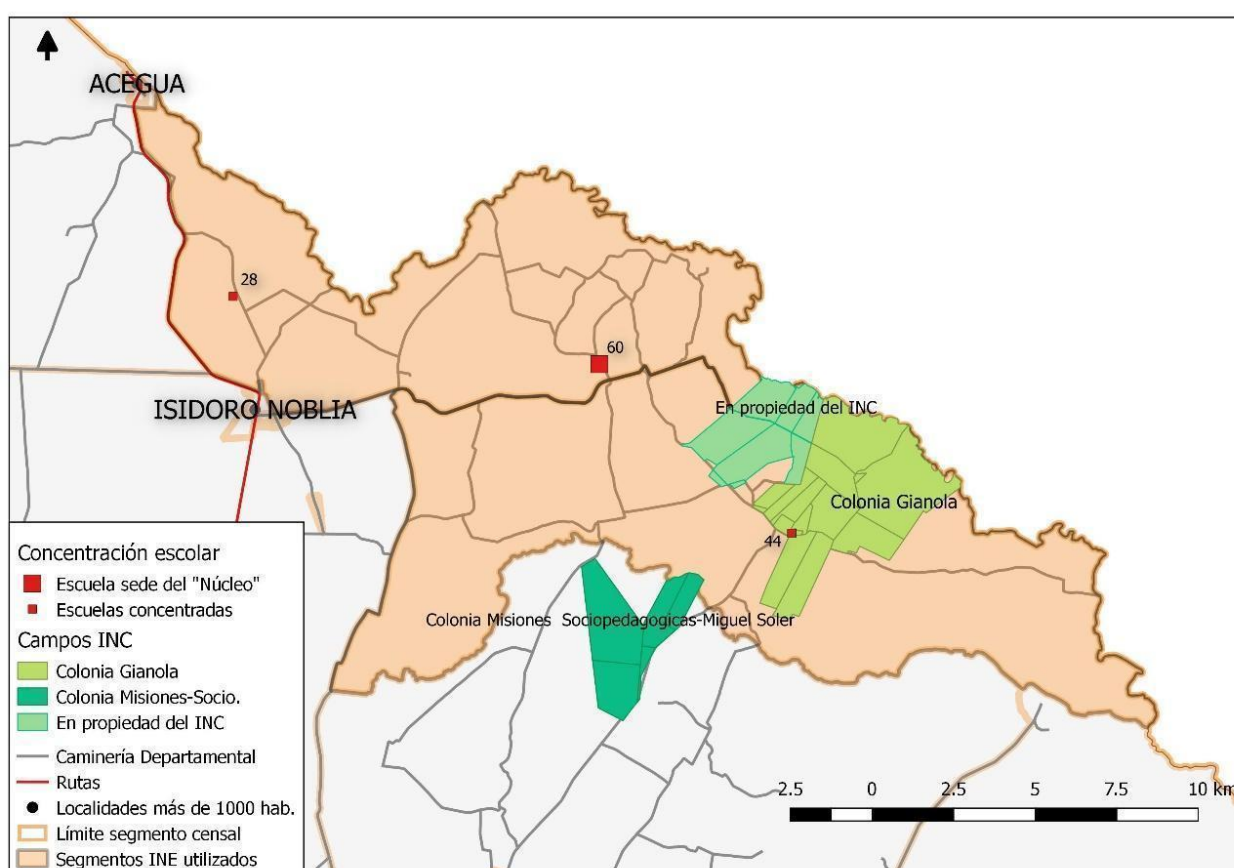
Gráfico 11. Población rural departamento de Cerro Largo. Elaboración propia. Fuente: INE

En cuanto a la estructura sociodemográfica del departamento, en la pirámide de población rural dispersa referente al Censo 2011, puede verse una estructura demográfica estacionaria, coincidente con la pirámide a nivel nacional, con un avanzado proceso de transición demográfica. Se observa un particular aumento en la franja de jóvenes de 10 a 19

años, que teniendo en cuenta el año del censo se encontrarían actualmente en la franja de 15 a 24, en tanto que la de 20 a 29 años en 2011 era notoriamente más baja. Particularmente, que contrario a la tendencia nacional en donde el número de mujeres en esta franja es mayor, en el caso de Cerro Largo para el medio rural es superior el número de hombres.

2.3.2 CONCENTRACIÓN EN ESCUELA N°60

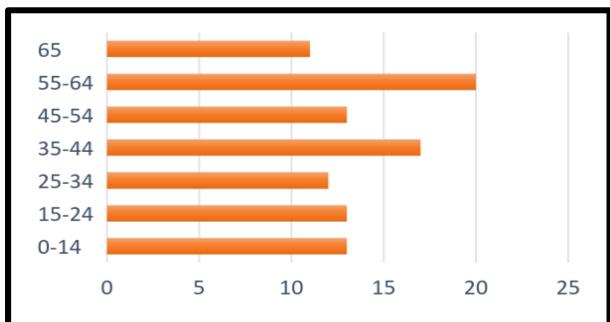
2.3.2.1 CARACTERIZACIÓN ZONA DE ESTUDIO



Mapa 5. Zona de estudio concentración en escuela n°60. Elaboración propia. Fuentes: ANEP, INC, INE.

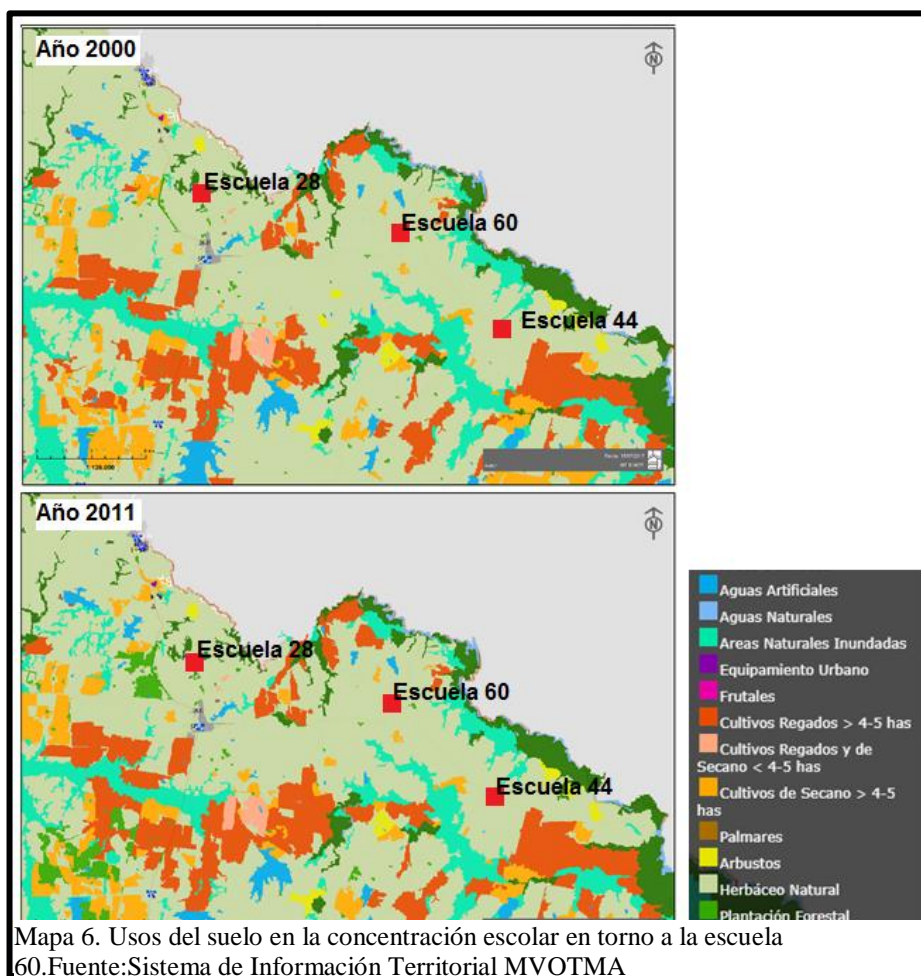
La concentración en la escuela 60 se desarrolla al noroeste del Departamento de Cerro Largo.

Los datos estadísticos presentados corresponden a la agregación de los segmentos censales del INE que componen las zonas en donde se localizan las escuelas concentradas, en este caso segmentos 405003 y 405011 y escuelas 28,60 y 44.



Puede observarse el predominio de personas mayores de 55 años y un número global de niños (entre 0 y 14 años) inferior a 15. Sin embargo, tratándose de datos de 2011, en base a los datos de la matrícula de primaria para el 2016 en la zona había 32 niños.

Gráfico 12. Población por tramos de edad. Censo 2011. Segmentos 405003 y 405011.



En cuanto a los usos del suelo de la zona, se trata de una zona ganadera marcada por la alta presencia de campo natural, en tanto que también se observan plantaciones de cultivos regados mayores a 5 hectáreas, principalmente en el entorno de la escuela 44. Cabe recordar que en la zona se localizan campos del Instituto Nacional de Colonización, encontrándose la Colonia Gianola y la Colonia Misiones Sociopedagógicas Miguel Soler. La zona se caracteriza por la presencia de plantaciones de maní. Se observa un incremento de plantaciones forestales en las cercanías a la Escuela 28.

2.3.2.2 CASO DE ESTUDIO

La concentración en la escuela 60 comprende el traslado diario de los niños de las escuelas n°28 “Puntas de La Mina” y n°44 “San Diego” a la escuela sede n°60 “La Mina”. El ómnibus es preexistente a la realización del nucleamiento, siendo un bus que disponibilizó CODICEN en la década del 90 para el traslado de los niños de las escuelas n°28 y n°69 a la n°99 de Isidoro Noblía y de los jóvenes de la zona al liceo de Isidoro Noblía.



Figura 2. Escuela N°60



Figura 3. Escuela N°28



Figura 4. Escuela N°44

Recorre diariamente aproximadamente 170 kilómetros considerando que a las 7 a.m recoge los liceales de la zona para trasladarlos al liceo de Isidoro Noblía. Posteriormente recoge a los niños de la escuela n°28 y los traslada a la escuela 60. Finalmente recoge a los niños de la escuela n°44 y los traslada a la escuela 60.

En las escuelas pertenecientes a la concentración en torno a la escuela 60 es en donde tuvo lugar el Núcleo Experimental La Mina, ya mencionado en el marco de referencia. Es así que la zona cuenta con antecedentes históricos contundentes en lo que refiere al rol de las escuelas en la zona. Algunos de los entrevistados señalan la contradicción de que se emplee en la actualidad el término “Nucleamiento” para referir a la concentración de escuelas, siendo que el Nucleamiento que tuvo lugar allí, es decir el Núcleo Experimental de La Mina- como ya se vio- respondía a una lógica diferente. A su vez, en las entrevistas surgió la información de que no se le quiso denominar a la experiencia *consolidación* para no generar reticencias en base al poco éxito que tuviera esta política en la década del 90.

Por otro lado, durante la década del 90 en la que se lleva adelante la Reforma Educativa, las escuelas n° 28” Puntas de la Mina” y n°69 “Cuchilla de Melo” fueron concentradas con la escuela n° 99 de Isidoro Noblía. Así, hasta el año 2006 la escuela n° 28 funcionó bajo esta modalidad hasta que los vecinos de la zona presentaron una solicitud para reabrir la escuela. Según información encontrada en el diario electrónico La Red 21 cuando se encontraban solicitando dicha reapertura, la entrevista a uno de los pobladores de la zona señalaba: *“durante estos ocho años el ómnibus nunca realizó el recorrido en forma normal, generando la frecuente inasistencia de los niños a clase con el consiguiente perjuicio educativo. Los niños, mal alimentados y que provienen de una de las zonas más pobres del departamento,*

deben recorrer los ocho kilómetros (ida y vuelta) para llegar a la escuela 99 casi siempre a pie” En esa instancia, los propios vecinos se comprometieron a reacondicionar la escuela.

En cuanto a la evolución de la matrícula escolar de las escuelas involucradas en la concentración escolar, se puede observar

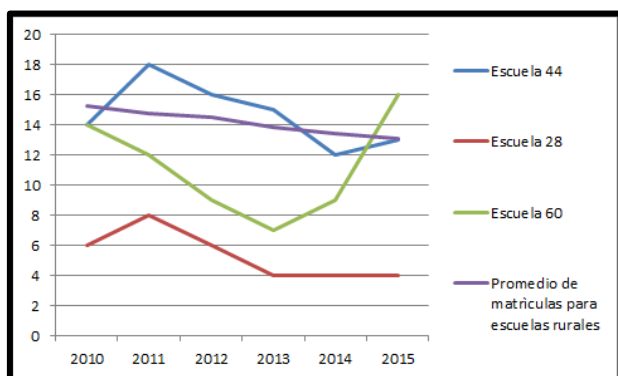


Gráfico 13. Matrícula escolar en escuelas integrantes del “Nucleamiento escolar”.

cómo la escuela 44 es la que tiene mayor

alumnado en promedio.

El proceso de nucleamiento iniciado en el 2015 ha resultado un proceso conflictivo. Aún en el momento que se realizó esta investigación (octubre 2016- junio 2017), varios de los padres y vecinos, principalmente de las zonas de la escuela n°28 y n°44, se encontraban en desacuerdo. En algunos casos, no tuvieron otra opción que enviar a sus hijos al núcleo, mientras que en otros buscaron la forma de enviarlos a la escuela de Isidoro Noblía.

La disconformidad de los padres con la realización de un nucleamiento y de las condiciones del nucleamiento llevado a cabo, los llevó a la recolección de firmas para que el tema fuera tratado en la Junta Departamental, en la búsqueda de contar con el aval de actores políticos que hiciera valer sus derechos. Cabe recordar, que el artículo n° 14 de la circular n° 89 establece que los nucleamientos a fin de ser llevados a cabo deben contar con el aval total de la comunidad: “se deberá contar con la aceptación de la propuesta por parte de las comunidades, las que resultan claves para la identidad pedagógica, la revisión de la integración de las escuelas y la selección del medio de transporte, la sede y la emisión de las sugerencias necesarias para optimizar e funcionamiento de las mismas así como la asignación de los cargos correspondientes que permitan desarrollarlas atendiendo a los criterios expresados, en beneficio de los niños rurales”.(Art.14. Reglamento de Nucleamientos)

En total se recogieron firmas de 53 firmas entre padres y vecinos de la zona. El informe elaborado por Comisiones de Políticas Sociales y equidad de Género, Educación, Cultura y Derechos Humanos con fecha 14 de noviembre de 2016, relacionado al funcionamiento del nucleamiento de escuelas señala:

“El 18 de marzo de 2016, las Comisiones integradas se reunieron con padres y vecinos de la escuela n°28 de Punta de la Mina y n° 44 de San Diego, respectivamente, recogiendo de los participantes en las reuniones, las consideraciones siguientes:

- 1) Que la Escuela n°28 tiene 9 alumnos inscriptos, de los cuales **2 de ellos son de educación inicial y viajan a Noblía por decisión de sus padres.** Por esta resolución familiar, concurren a la escuela n°28, 7 alumnos.
- 2) Que los escolares viajan en el ómnibus que los levanta en la Escuela, acompañados por el

chofer y la auxiliar, la Maestra los espera en Noblía.

- 3) Que la Escuela N° 44 cuenta con 16 alumnos inscriptos, de los cuales 12 participan del proyecto. **Los otros 4 alumnos no lo hacen por decisión de sus padres.** Estos niños no están siendo atendidos, solo concurren a la Escuela N°44 los días viernes.
- 4) Que no se dio cumplimiento por parte de la Señora Inspectora Departamental de Primaria, a su manifestación de que la asistencia de los niños al Nucleamiento era de dos días en la Escuela n°60 de la Mina y los restantes en sus Escuelas de origen. Pasó a ser 4 días en la Escuela 60, de la Mina, y el viernes, en sus escuelas de origen.
- 5) Que **los horarios no son los más adecuados:** el ómnibus recoge a los alumnos a las 7:30 hs en la Escuela n°28 y los regresan a las 17 hs.
- 6) Que consideran que las escuelas tienen excelentes locales y que **Primaria no valoriza el trabajo de las comunidades para conservarlos.**
- 7) Que consideran que el Nucleamiento debería ser compartido en las escuelas, por lo que **no aceptan a la Escuela n°60 de La Mina como único centro de referencia.**
- 8) Que la Señora Inspectora les hizo saber que el Proyecto y funcionamiento del Nucleamiento **se instaló por ley.”**

(Junta Departamental de Cerro Largo, 2016, p.1 y 2.)¹⁶

Se concluye que se le elevará el mismo informe a la Comisión Departamental de Educación, a la Comisión Descentralizada de ANEP y al presidente del CODICEN Wilson Neto. Al momento de mi visita a la zona del nucleamiento, en mayo de 2017, los vecinos aún no habían recibido una respuesta oficial referente al informe por parte de las autoridades.

Del documento y de las entrevistas realizadas en la zona, se desprende el hecho de que varias familias no quieren enviar a sus hijos al nucleamiento, en tanto que varios padres que los envían no se encuentran de acuerdo.

En el caso de los niños matriculados en la escuela n°28 de Paso de Melo, les queda más

¹⁶Ver documento anexo.

cerca la escuela de Isidoro Noblía (a unos 4.5 kilómetros) que la n° 60 sede del núcleo (19 kilómetros). Este elemento, si bien podría ser salvado con el hecho de que el ómnibus los recoge y los devuelve a la escuela 28, no soluciona el hecho de que los niños deban ser recogidos a tempranas horas de la mañana y lleguen a ausentarse de su hogar por momentos casi 9 horas.. La variabilidad de los horarios por los imprevistos que puede tener el transporte según las condiciones de los caminos y otros factores, hacen difícil la planificación de las familias para ir a buscar a los niños. El día del trabajo de campo en San Diego, una de las madres esperó hasta las 16 hs a que su hijo volviera de la escuela, siendo que el bus debía retornar a la escuela n°44 a las 15hs. Por otro lado, los niños que concurren a la escuela n°28 deben estar en la escuela prontos para ser recogidos a las 7 a.m. Cabe recordar que en el medio rural las inclemencias del tiempo son imposibles de mitigar salvo que se posea un transporte cerrado. Dado que la mayoría de las veces el traslado es en moto o a pie, los niños y las familias se encuentran totalmente expuestos.

Por otro lado, los padres de los niños que decidieron enviar a sus hijos a Isidoro Noblía no cuentan con medios propios para trasladarse rápido a la escuela 60 en caso de que sucediera alguna urgencia. En el caso puntual de esta familia, los padres caminan diariamente con sus hijos 3 km ida y 3km vuelta para trasladarlos a la escuela de Isidoro Noblía. Así, el logro de la reapertura de la escuela en el 2006 se convierte en una pérdida, la escuela nuevamente está cerrada, deteriorándose, y nuevamente son las poblaciones más vulnerables las que sufren las consecuencias.

Por otro lado, la vida social de la zona se vio sumamente afectada. El nucleamiento generó rispidez entre los vecinos. No tienen un sentido de pertenencia con la escuela 60 y la situación conflictiva del nucleamiento no les permite llegar a acuerdos para la realización de

festivales y actividades relacionadas con la escuela.

Así, vecinos que antes participaban activamente de las actividades de la escuela ya no se sienten motivados a colaborar, al tiempo que las veces que se han desarrollado actividades



ha existido un ambiente de tensión.

En la circular n°89 se establece que las escuelas que no son sede “permanecerán abiertas como condición indispensable para asegurar su presencia institucional y referente social en el medio a donde concurrirán los niños y maestros en toda oportunidad que el transporte no esté

Figura 5. Camino departamental en torno a escuela n°28

operativo o haya problemas derivados de obstáculos geográficos o dependientes del clima”(Art. 2). Esta idea se vuelve a mencionar en el artículo 5:”En ningún caso el formato a desarrollar supondrá el cierre definitivo de las escuelas rurales que no sean sedes, mientras haya niños en el lugar, debiendo mantenerse los predios y locales en condiciones de limpieza y seguridad con la posibilidad de uso cuando sea necesario así como oficiar de sede rotativa de reunión del Agrupamiento rural que se integre.”

En la práctica, resulta dificultoso planificar en base a eventos inesperados como los climáticos, el almuerzo que se le brindará a los niños. A su vez, el traslado diario de los peones y auxiliares a la escuela sede dificulta el mantenimiento de los locales escolares.

En lo que respecta a la permanencia de la escuela abierta en base a que “ En ningún caso el formato a desarrollar supondrá el cierre definitivo de las escuelas rurales que no sean sedes”, las actividades que se hacían los fines de semana ya no se realizan, por lo cual la impresión de los vecinos de la zona es que su escuela se encuentra cerrada.

Por otro lado, la propuesta del nucleamiento tiene beneficios. Se mejoró la oferta educativa en la medida de que el nucleamiento trajo consigo clases de portugués, danza e informática. A su vez, el aumento del número de niños propicia el mayor intercambio de pares, al tiempo que los maestros no se sienten tan “solos “en el aula.

A su vez, en conjunto al nucleamiento, se implementó el funcionamiento de un programa de

Formación Profesional Básica (FPB) dependiente de la UTU en el que se imparten cursos de informática.

Durante el transcurso de esta investigación, 31 niños del nucleamiento se encontraban matriculados en la escuela nº60, diez de ellos provenientes de Isidoro Noblía. 2 de ellos de la escuela 28 Punta de la Mina y 15 de la escuela nº44 de San Diego.

Si bien el aumento del número de alumnos genera beneficios para la socialización, las escuelas rurales son atractivas por las familias que viven en el medio urbano por sus características de menor escala, lo que las hace receptoras de niños más inquietos. Los vecinos manifiestan la necesidad de que se cuente con maestros especializados si se apunta a trabajar con niños con diversas problemáticas.

2.3.3 CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA DEPARTAMENTO DE PAYSANDU

Según datos del INE la población rural del departamento descendió de 11088 hab. en el censo 1996 a 4364 hab en el Censo 2011. Por otra parte, la población de localidades de menos de mil habitantes pasó de 4585 en el censo de 1996 a 6814. Estos datos coinciden con dos elementos ya mencionados: por un lado, la migración al medio urbano por los cambios en la tenencia de la tierra y productivos y por otro la tendencia a la residencia en el medio urbano de los asalariados rurales.

Los cambios productivos se visualizan en el aumento de la forestación y cultivos industriales, así como una disminución de las praderas artificiales:

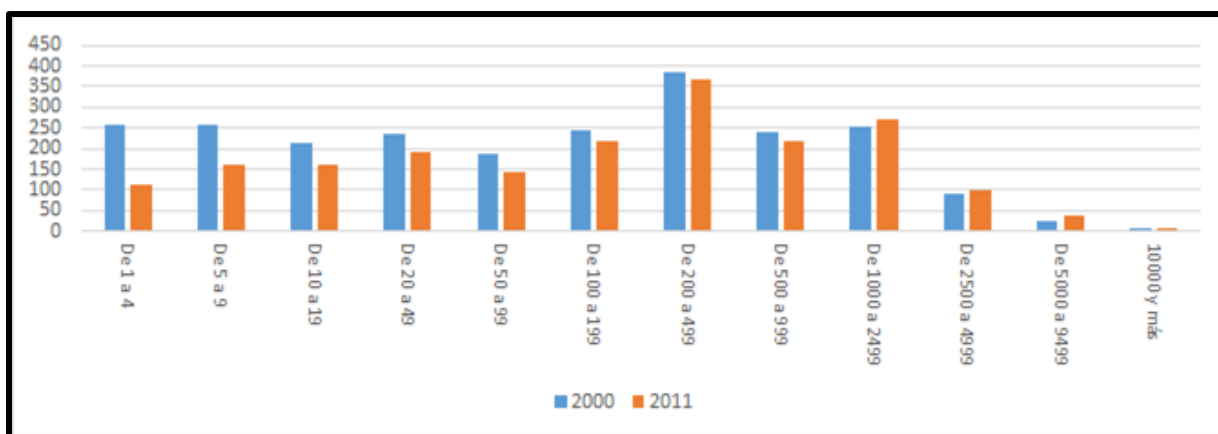


Gráfico 14. Explotaciones según tamaño en hectáreas. Censos 2000 y 2011. Departamento de Paysandú. Elaboración propia. Fuente:Censo General Agropecuario 2011-MGAP.

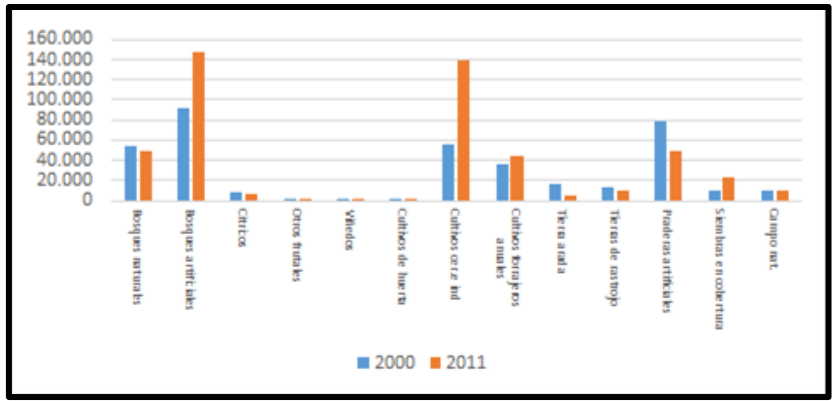


Gráfico 15. Personas que residían en las explotaciones. Censos 2000 y 2011 departamento de Paysandú. Elaboración propia Fuente:Censo General Agropecuario 2011-MGAP.

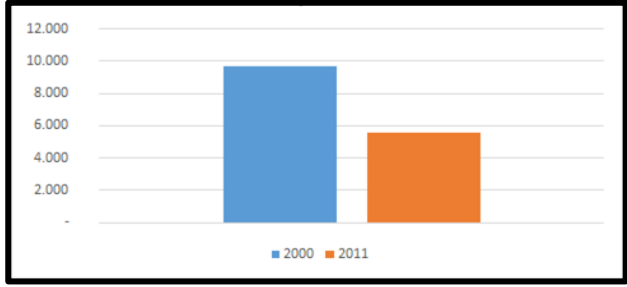
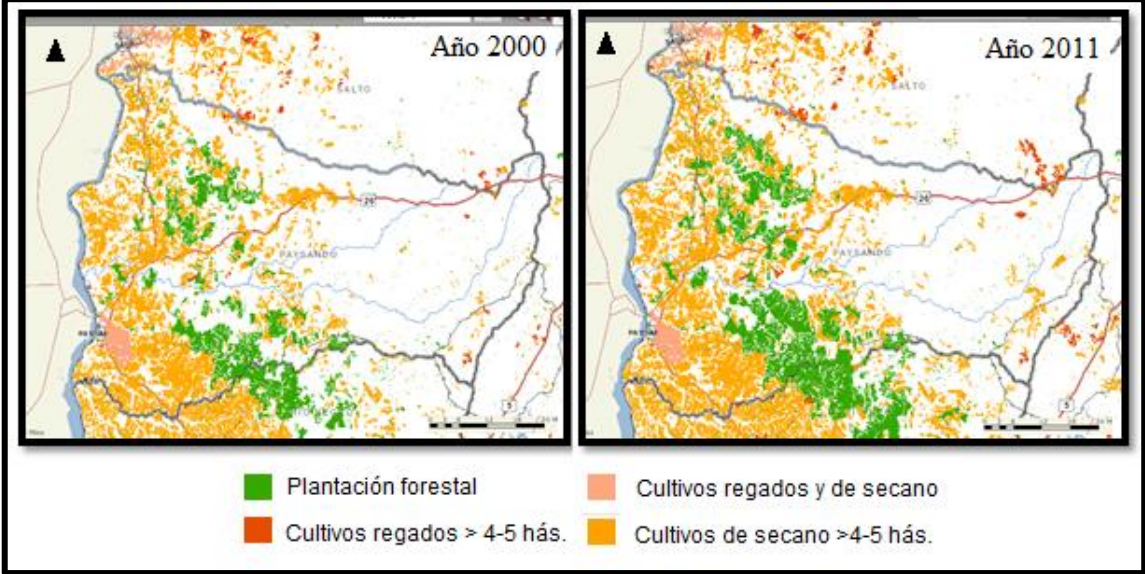


Gráfico 16. Superficie explotada (ha) según uso del suelo. Departamento de Paysandú. Elaboración propia. Fuente:Censo General Agropecuario 2011-MGAP.



Mapa 7. Cambios en uso del suelo en el departamento de Paysandú. Fuente: Sistema de Información Territorial del MVOTMA

En cuanto a la estructura sociodemográfica del departamento, en la pirámide de población referente al Censo 2011 puede verse una estructura demográfica con tendencia estacionaria. Sin embargo, se observan picos en las franjas de edades correspondientes al quinquenio de 15 a 20 y de 50 a 55. Por otro lado, existe mayor cantidad de hombres.

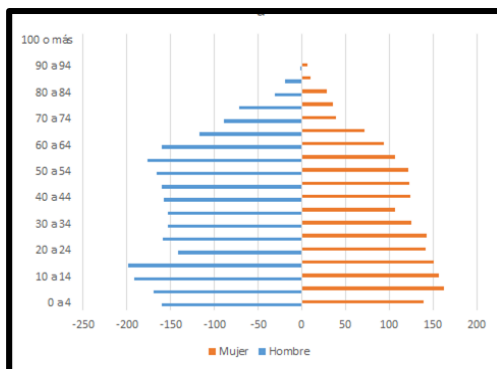
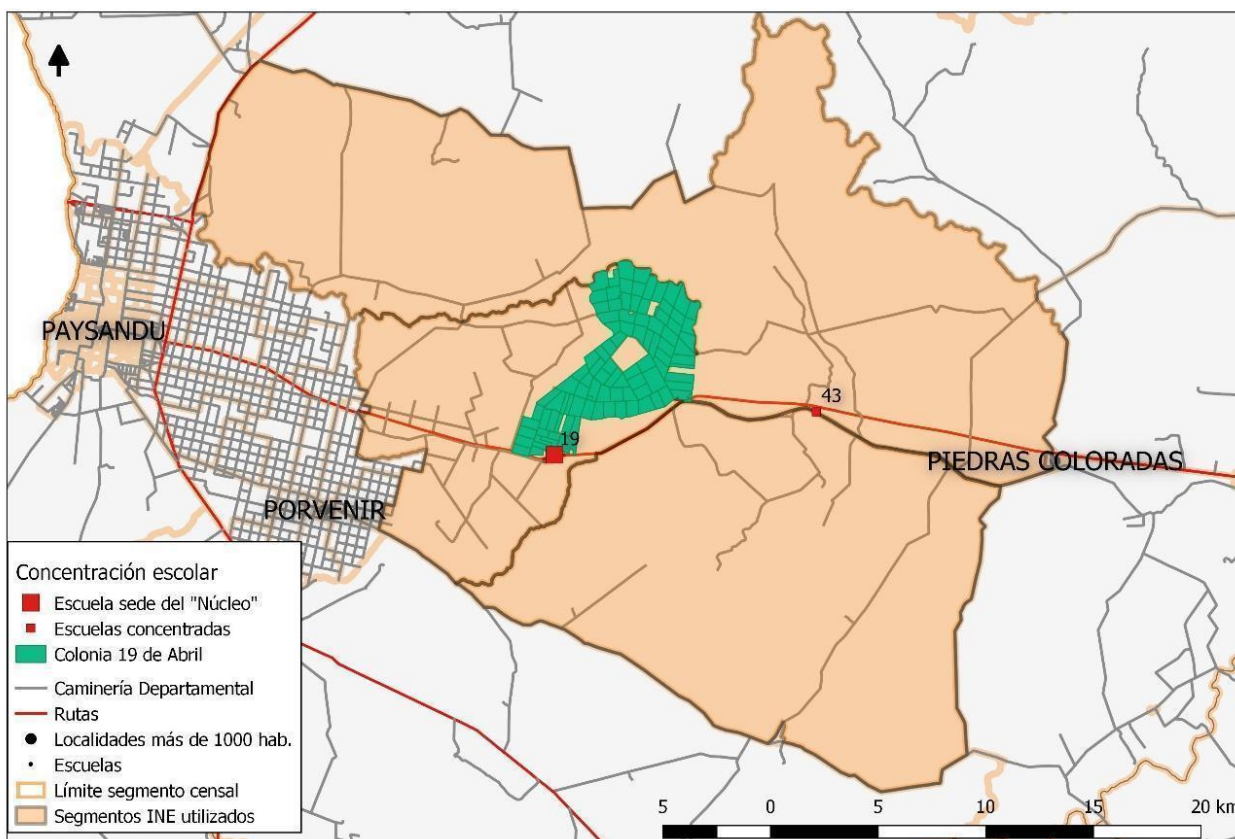


Gráfico 17. Población por tramos de edad. Censo 2011. Departamento de Paysandú. Elaboración propia. Fuente: INE

2.3.4 CONCENTRACIÓN EN ESCUELA N°19



Mapa 8. Concentración escolar en la Escuela n° 19 Paysandú. Elaboración propia. Fuente: ANEP, INC, INE.

2.3.4.1 CARACTERIZACIÓN ZONA DE ESTUDIO

La concentración en la escuela 19 se encuentra a 23km de la ciudad de Paysandú, en la localidad Estación Porvenir. Los datos estadísticos presentados corresponden a la agregación de los segmentos censales del INE que componen las zonas en donde se localizan las escuelas concentradas, en este caso: segmentos 1102007, 1102008 y 1102003, comprendiendo las escuelas 19(sede) y la 43.

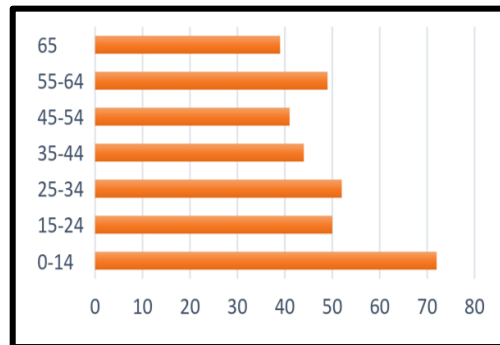
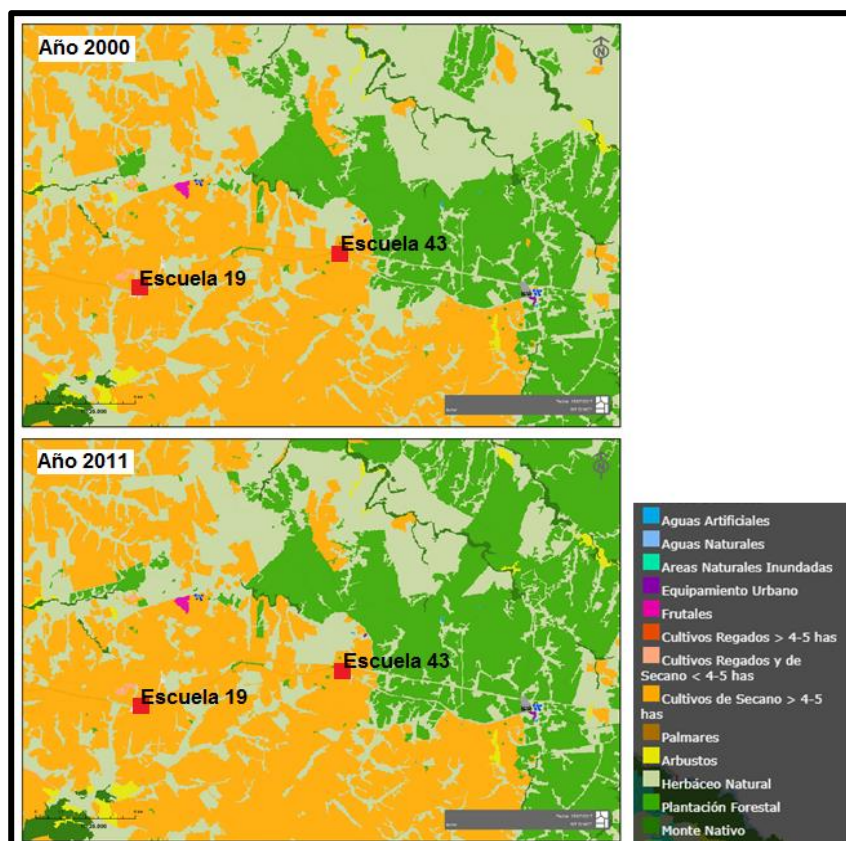


Gráfico 18. Población por tramos de edad. Segmentos 1102007, 1102008, 1102103.
Elaboración propia Fuente: INE.



Mapa 9. Usos del suelo en la concentración escolar en torno a la escuela 19.

Dada la amplitud de los segmentos seleccionados, resulta difícil realizar una caracterización exacta del entorno de las escuelas involucradas.

En cuanto al uso del suelo en la zona, se observa claramente la alta presencia de cultivos de secano y forestación, ya desde el año 2000, incrementando hacia el 2011. Se observa la presencia de frutales donde se encuentra la Colonia 19 de abril.

2.3.4.2 CASO DE ESTUDIO

La concentración escolar en la escuela n°19¹⁷ implicó el traslado diario de los niños de la escuela n°43 a la escuela n°19 localizada en la localidad Estación Porvenir.

Según la revisión de antecedentes de las escuelas implicadas, en julio de 2010, a partir de una gestión realizada por padres, vecinos y maestros en la zona, se designa por Ley N°17981 con el nombre de “Pedro Jacobo Etchemendi” a la escuela n° 43. En el marco de la designación, la escuela se refaccionó y quedó en óptimas condiciones edilicias. La zona de la escuela 43 tiene la particularidad de que, si bien no posee una alta presencia de niños, se encuentra cercana a la localidad de Piedras Coloradas, recibiendo alumnado de este paraje.

En base a conversaciones sostenidas con vecinos de la zona, el nucleamiento se desarrolló

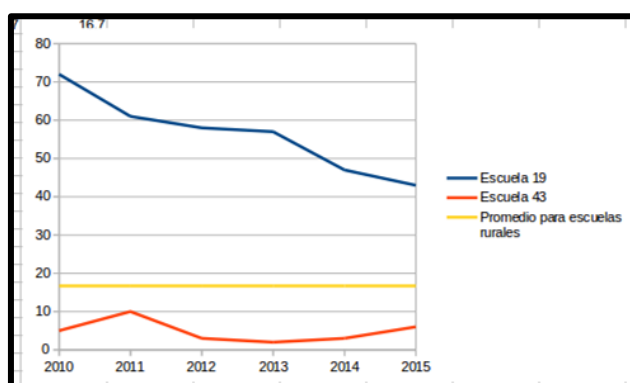


Gráfico 19. Matriculación escolar en escuelas integrantes del “Nucleamiento escolar”. Elaboración propia. Fuente: Monitor Educativo-ANEP.

¹⁷Estuvo funcionando hasta el 2016. En mayo de 2017, cuando se realizó el trabajo de campo en la zona, ya no se encontraba activo. Actualmente los niños concurren a sus escuelas.

de manera precipitada ocasionando dificultades de implementación. Algunos de los padres no se manifestaron en contra de la política, aunque en varios casos se trataba de familias residentes en la localidad de Piedras Coloradas por lo cual la ausencia de la escuela no repercutía mayormente en su cotidianidad. Sin embargo, existían vecinos que, aunque no tenían hijos en la escuela, estaban en desacuerdo. Para los vecinos que no tienen hijos en la escuela, ésta significa un punto de referencia muy importante. Se sienten parte de la vida de la escuela y sus actividades suponen una excusa para realizar gestiones conjuntas entre vecinos los cuales coordinan a fin de colaborar con los festivales y jornadas que se realizan. A su vez, en las cercanías de la escuela existe un viejo vagón de AFE en el cual se realizan reuniones.

Por otra parte, el traslado de los niños a la escuela sede se realizaba en el ómnibus de línea, no garantizando los requerimientos de seguridad de ANEP para el traslado de escolares. Los maestros recibían a los niños en la escuela n°43 y posteriormente se trasladaban a la escuela n°19 en el bus.

Si bien se pudieron hacer trabajos en equipo entre ambas escuelas favorables para la enseñanza de los niños y el trabajo de los maestros, el nucleamiento no continuó por las diferentes dificultades de su implementación.

Algunos vecinos manifestaron que existían dificultades en el trabajo en equipo de las directoras de las escuelas, lo que se reflejaba en el aislamiento de los niños de la escuela 43 de menor matrícula, los que no lograban integrarse. De igual modo, los padres de los mismos tampoco se involucraban en las actividades de la escuela de manera fluida, evidenciando la importancia de las maestras como articuladoras del proceso entre la nueva escuela.

Al momento de la investigación, la escuela n°19 contaba con 43 niños, mientras que la n°43



Figura 5. Escuela N°43



Figura 6. Escuela N°19

tenía 7. A su vez gran parte de los niños de la escuela 43 provenía de Piedras Coloradas, siendo que los niños de las zonas más cercanas concurren a la escuela situada en la Colonia 19 de Abril. Se trata de una zona con población notoriamente más dispersa en comparación con el nucleamiento desarrollado en la escuela n°60 de Cerro Largo.

2.3.5 OTRAS CONCENTRACIONES

Respecto a la información recabada sobre otras concentraciones escolares efectuadas, una de las principales dificultades es el alto costo del transporte. Así, a pesar de que en algunos casos el trabajo en equipo conseguido fue realmente enriquecedor y existía la expectativa de continuar el proceso, la falta de recursos lo hicieron inviable.

Algunos de los vecinos de las escuelas afectadas no mostraban disconformidad sino más bien la alarma por el hecho de que fueran más niños, pero no más maestros.

Según entrevistados, en los departamentos de Paysandú y Tacuarembó existió la propuesta de nuclear, pero dado que los vecinos no se encontraban de acuerdo, no se impulsó el



Figura 7. Concentración en escuela n°30 de Cañas. Bus gestionado por COVEDOCE

modelo. En la mayoría de los casos, en la escuela sede, tanto a nivel de la comunidad como de los maestros no existe disconformidad, sin embargo, las escuelas que fueron nucleadas tuvieron que enfrentar diversas dificultades en el traslado de los niños, así como vieron afectada su relación con la escuela.

2.3.6 AGRUPAMIENTOS

Según la información recabada en el trabajo de campo, las experiencias de los agrupamientos constituyen una modalidad fundamental para la socialización de niños y maestros de escuelas con muy baja matrícula, en las que el encuentro resulta una instancia

muy importante de intercambio. Sin embargo, las frecuencias, que pueden variar de mensual, bimensual, semestral o anual, no permiten procesos continuos de intercambio.

Los agrupamientos funcionan de manera voluntaria. Esto significa que año a año las direcciones de las escuelas participantes deciden si quiere continuar integrándolo o no. En la actualidad, el 90% de las escuelas rurales del país están agrupadas.

Limber Santos señala, que si bien el personal técnico del CEIP los reconoce y desde el Departamento para la Educación Rural se trabaja con ellos, no tienen existencia jurídica. Esto hace que cada año los agrupamientos se “reinicien” y que dependa de la continuidad de los maestros involucrados para que continúen los proyectos, siendo necesario reanudar el compromiso y los planes de trabajo.

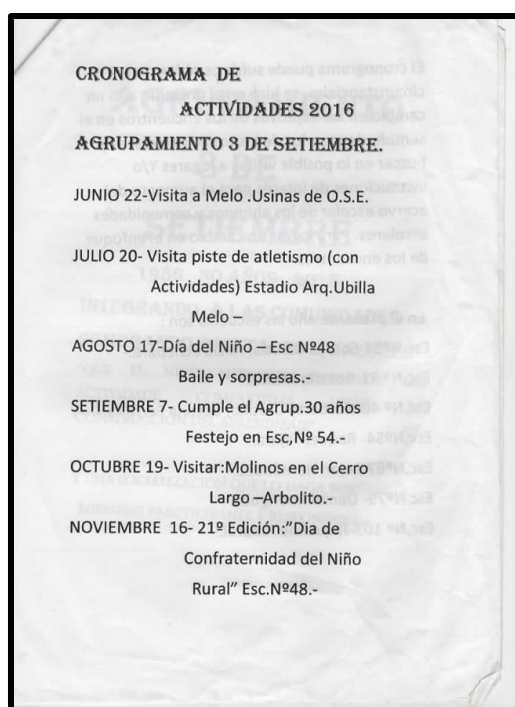
Es así que los agrupamientos no poseen recursos por parte de ANEP que faciliten el acceso regular a transporte o que reconozcan las horas extras que realizan los maestros para organizar las diversas actividades.



Figura 8. Cronograma de jornada recreativa- Agrupamiento Arcoiris

Las actividades de los agrupamientos varían. Generalmente, al comienzo del año, se realiza un cronograma con las que serán realizadas durante el año lectivo. Paseos, festividades,

jornadas temáticas, son algunas de las actividades que se realizan. En las mismas suelen participar algunos padres y vecinos de la zona. El involucramiento de las familias es variable. Dado que las actividades del agrupamiento se realizan en el horario de la jornada escolar, muchas veces resulta dificultosa la participación de los padres que a su vez se encuentran cumpliendo su jornada laboral, de modo que en algunos lugares son solamente las madres de los niños las que logran involucrarse. Las jornadas del agrupamiento, así como las actividades beneficio que realiza la escuela son una excusa de encuentro para los vecinos de la zona. Aún aquellos que no tienen familiares directos que sean alumnos de la escuela buscan la manera de colaborar.



CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES 2016 AGRUPAMIENTO 3 DE SETIEMBRE.	
JUNIO 22-	Visita a Melo .Usinas de O.S.E.
JULIO 20-	Visita piste de atletismo (con Actividades) Estadio Arq.Ubilla Melo -
AGOSTO 17-	Día del Niño - Esc N°48 Baile y sorpresas.-
SETIEMBRE 7-	Cumple el Agrup.30 años Festejo en Esc,Nº 54.-
OCTUBRE 19-	Visitar:Molinos en el Cerro Largo -Arbolito.-
NOVIEMBRE 16- 21º Edición:	"Día de Confraternidad del Niño Rural" Esc.Nº48.-

Figura 9. Cronograma anual- Agrupamiento 3 de Setiembre

Por otro lado, el trabajo conjunto entre los agrupamientos no implica necesariamente el trabajo colectivo de problemáticas puntuales que contenga cada escuela que lo integra, siendo un potencial algunas veces desaprovechado. Sin embargo, sí se gestionan colectivamente docentes especializados. En un documento referente a los fines del Agrupamiento 3 de Setiembre se establece: "Hemos logrado así un grupo estable de docentes, alumnos, comunidades que al comenzar cada año nos reunimos para planificar acciones en conjunto, determinar nuestras fortalezas y nuestras debilidades" (Agrupamiento

3 de Setiembre, 2016, p.3)

El día de Confraternidad del Niño Rural es una jornada que se realiza todos los años desde el año 1995 en la escuela n° 48 de Cerro Largo en la que se convocan escuelas de todo el departamento llegando a reunir 300 niños. La jornada nació como iniciativa del Agrupamiento 3 de setiembre. En la misma se realizan diversos espectáculos artísticos, actividades lúdicas, merienda compartida, entre otras.

BARRAL "Don José"
Una atención diferente

Materiales de
Construcción y
Ferretería

Ejido 634 - Telefax: 4642 3190
Melo - Cerro Largo

**LA MAYOR MOVIDA BAILABLE
DE TODOS LOS TIEMPOS EN CERRO LARGO**

CON GUSTAVO OLIVERA

CONTRATACIONES: BAILES, FIESTAS Y PUBLICI
Tel.: 4643 1925 - Cel.: 099 802 300 - Melo

DIA DE CONFRATERNIDAD DEL NIÑO RURAL

1995 - 21º Encuentro - 2015
Desde Noviembre 1995

21 años

Sembrando y cosechando amistades

Escuelas Rurales Cerro Largo



"Hay un rincón de mi Patria
que es para todos igual
su bandera azul y blanca
es mi escuelita rural"

*Que nunca te falte un sueño por el que luchar,
un proyecto que realizar, algo que aprender
y alguien a quien querer.*

Playgraf Impresores - Tel.: 4642 3305 - Melo

ENERO - 01	FEBRERO - 02	MARZO - 03	Abril - 04
D L M M J V S	D L M M J V S	D L M M J V S	D L M M J V S
01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
MAYO - 05	Junio - 06	Julio - 07	Agosto - 08
D L M M J V S	D L M M J V S	D L M M J V S	D L M M J V S
01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
SEPTIEMBRE - 09	Octubre - 10	Noviembre - 11	Diciembre - 12
D L M M J V S	D L M M J V S	D L M M J V S	D L M M J V S
01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

Los Campanas



Don Pepe
Su Carnicería

Figura 10. Almanaque en el marco del "Día de confraternidad del niño rural"

TERCERA PARTE. INTERPRETACIÓN Y CONCLUSIONES

3.1 EL TERRITORIO ESCOLAR: CONSTRUCCIÓN COLECTIVA Y MEDIO DE TERRITORIALIZACIÓN

De acuerdo a lo analizado hasta aquí, se puede identificar un “territorio escolar” como aquel territorio que incluye el predio de la escuela y el área de influencia que adquiere en base a los habitantes de la zona que se vinculan con ella. Este territorio es resultado de una construcción colectiva entre la institución escolar -CEIP- y los vecinos, padres, hijos que en distintas instancias participan de las actividades impulsadas en la órbita de la escuela.

El *territorio escolar* responde a los objetivos propios de la institución escolar. En el ámbito de este territorio se desarrollan las actividades inherentes al espacio del aula así como aquellas que se abren a la comunidad pero que tienen su anclaje en las actividades asociadas al currículo de la escuela.

Por otro lado, el territorio escolar constituye un *medio de territorialización* para diversas organizaciones e instituciones que lo utilizan el territorio de la escuela como un trampolín para ampliar su territorialidad en el medio rural. Como se mencionara en el marco teórico, Sack (1986) define el acto de territorializar como “ el intento, por un individuo o grupo, de conseguir/afectar, influenciar y controlar personas, fenómenos y relaciones, por la delimitación y afirmación del control sobre un área geográfica. Esta área será llamada territorio”. (Haesbaert 2007, p.31)

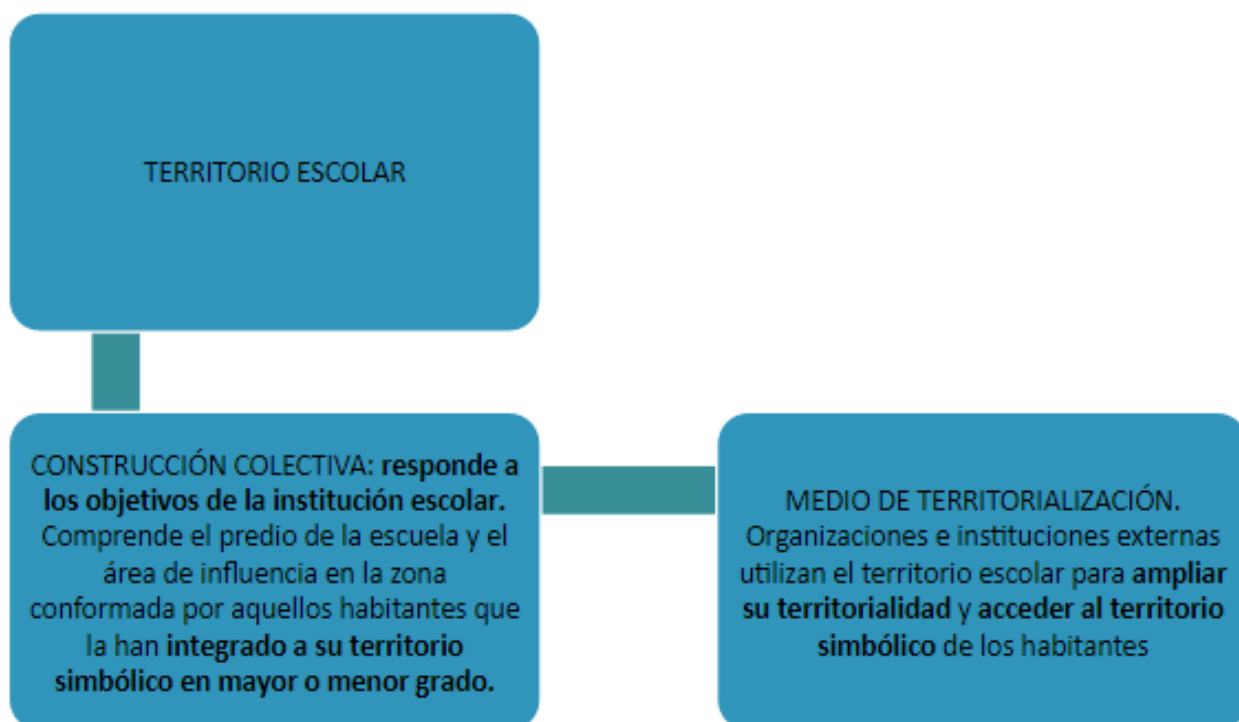
Si bien estas instituciones y/u organizaciones no alcanzan a territorializarse, intentan a través de la escuela ampliar su área de acción, tanto para “realizar funciones” como para “producir significados”. Es un intento de control del espacio para concretar objetivos propios:

“territorialidade, como um componente do poder, não é apenas um meio para criar e manter a ordem, mas é uma estratégia para criar e manter grande parte do contexto geográfico através do qual nós experimentamos o mundo e o dotamos de significado. (Sack 1986:219)
. Portanto, todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar “funções” quanto para produzir “significados”. (Haesbaert, 2004 p.03)

Así, existen múltiples organizaciones que utilizan la escuela como puerta de entrada al territorio aprovechando su localización estratégica en de escasa accesibilidad donde la escuela es la principal referente para los habitantes circundantes.

En base a los estudios de caso analizados puede observarse como mientras algunos programas de ASSE se restringen a la órbita del territorio escolar, otros involucran la atención a la población local, utilizando la escuela como medio para acceder a la población local. Es decir, si bien hay programas de ASSE destinados especialmente a los escolares (atención odontológica, oftalmológica), también existen unidades móviles que utilizan las escuelas para acceder a población dispersa alejada de policlínicas.

Por otro lado, acompañando estos procesos se encuentra la construcción simbólica constante de los individuos que forman parte de la escuela o se vinculan con ella de alguna forma. El arraigo de la escuela al territorio simbólico de los habitantes queda de manifiesto en la noción de “mi escuela”, constituyendo el lugar de referencia en el que los vecinos buscan solución a diversos problemas y se integran a la vida social de la zona. Así, la utilización de la dimensión simbólica del territorio escolar por parte de otras organizaciones influencia directamente el territorio simbólico de las comunidades circundantes.



3.1.1 EL TERRITORIO ESCOLAR COMO CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

El territorio escolar es resultado del diálogo entre los objetivos de la institución escolar con los habitantes de la zona y el rol que le atribuyen a la misma. Por un lado, resultan interesantes las actividades asociadas al año escolar que involucra la participación de padres y vecinos de la zona. La importancia de la escuela hace que los vecinos se organicen para realizar donaciones a los festivales, así como participen en jornadas culturales y recreativas realizadas en el marco de las actividades de la escuela.

Resulta importante identificar el territorio escolar como algo que no es estático, sino que difiere según las expectativas que los habitantes de la zona tengan respecto a la escuela.

Estos objetivos oscilan de lo estrictamente pedagógico y formativo a una función social que responde a las necesidades del contexto en el que se encuentra inmersa. Este fue el caso de las diferentes iniciativas desarrolladas en las décadas del 40 y 50, cuando el magisterio rural uruguayo se encontraba sumamente comprometido y preocupado por el contexto en el que se localizaban las escuelas rurales. A partir de la década del 60, los objetivos de la escuela viran hacia lo que es estrictamente formativo, desmantelándose los proyectos que se encontraban asociados a los objetivos de índole más social.

Resulta interesante vincular el territorio escolar con las nociones de Educación Fundamental y las Escuelas Granjas, ambos elementos mencionados en el marco referencial. Así, la Educación Fundamental fue adoptada como uno de los principales objetivos en el Núcleo Experimental de La Mina. Según la UNESCO (1952), la Educación Fundamental es entendida como a “La instrucción mínima y general que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos privados de las ventajas de la educación oficial a comprender los problemas que se plantean en su medio ambiente, así como sus deberes y derechos en calidad de ciudadanos e individuos y a participar de un modo más eficaz en el progreso social y económico de su comunidad” (Demarchi y Richero, 1999, p. 102)

Este ideario permite vislumbrar el alcance de ese territorio escolar, en el que puede o no restringirse a la población infantil de una zona. En la medida que se concibe a la escuela en un sentido tradicional, una escuela con baja matrícula redundante en una escuela destinada a desaparecer y sin mucha razón de ser. Sin embargo, ampliando el horizonte más allá de la

población infantil se pueden identificar otros grupos de edades susceptibles de ser población objetivo de la escuela, siendo de especial interés la educación que tenga que ver con el ejercicio de los derechos. En ese sentido, el Núcleo Experimental resulta un caso paradigmático como un modelo de escuela que ofició de referente en la temática en su momento, y la interrupción de este modelo, lejos de ser el resultado por una experiencia fallida, respondió a un contexto histórico que limitaba cualquier tipo de experiencias el que se buscara la apropiación real de las comunidades.¹⁸ Sin embargo, como ya se ha mencionado, esto resulta un factor esencial para impulsar el desarrollo.

Por otro lado, en la génesis de las Escuelas Granja Agustín Ferreiro establecía: “En primer término vamos a darle a la expresión local escolar un nuevo carácter: la escuela será hasta el último centímetro de superficie de 5 Km de radio tomando como centro el local escolar. Nada de lo que ocurra dentro de esa zona acaece fuera de la escuela, estará dentro de ella. En segundo término, iremos a otra ampliación del servicio: todo ser humano, todo habitante de la zona, sea cual sea su edad y condición será considerado como alumno de la escuela” (Demarchi y Richero, 1999, p.98)

Las Escuelas Granjas suponen además un antecedente en lo que tiene que ver con la productividad que pueden tener los predios de las escuelas y el vínculo de esto con los vecinos de la zona. La labor de la huerta, así como proyectos productivos en las escuelas interactuando con el currículo suponen un potencial para articular el territorio escolar con la territorialización de políticas de desarrollo productivo, en la medida que diversas organizaciones utilizan la escuela como referencia para impulsar proyectos productivos de habitantes locales.

El territorio escolar es un territorio versátil según los objetivos que se busquen. En este sentido, el contexto histórico de ambos ejemplos se sitúa en un momento del país en el que se impulsaron diversos planes en clave desarrollistas, en donde se buscaba que a través de la articulación institucional se pudieran lograr algunos avances en igualdad social.

¹⁸En el capítulo XI de “Testimonio de una Nación Agredida” elaborado por el Comando Nacional del Ejército en 1978 se señalaba en el apartado sobre la “Infiltración en la enseñanza”: “El Núcleo Experimental de la Mina, en su estructura, funcionamiento, filosofía y objetivos, se dirige a nuclear la acción educativa de los centros rurales sobre la base del dominio de las poblaciones marginadas. Un objetivo que luego aparece especialmente destacado dentro de los planes de “guerrilla rural” de los tupamaros” (Soler ,2005,p.281).

3.1.2 EL TERRITORIO ESCOLAR COMO MEDIO DE TERRITORIALIZACIÓN

Es el caso de las organizaciones públicas o privadas que utilizan la escuela como medio para ampliar su territorialidad; muchas de ellas buscan acercarse al territorio simbólico de las comunidades, sea para transmitir distintas ideas, informaciones, propuestas, como para legitimarse. En el primer caso encontramos principalmente a las instituciones públicas: ASSE, MGAP, UDELAR, entre otras.

En cuanto a la órbita pública, el MGAP utiliza la escuela como referencia para impulsar las Mesas de Desarrollo Rural, como parte de una política de descentralización destinada a involucrar a las comunidades en los diversos objetivos del Ministerio.

Por otro lado, el Sistema Nacional de Áreas Protegidas realiza en algunas escuelas localizadas en áreas cercanas a las áreas protegidas, tareas de difusión, contribuyendo a generar un sentido de pertenencia que se traduzca en la apropiación y valoración de estas áreas.

En el segundo caso encontramos a las organizaciones de carácter privado: empresas, ONGs, entre otras. Las organizaciones privadas que se vinculan a la escuela para realizar actividades de beneficencia actúan de nexo de otras empresas que, a través de su colaboración con la escuela, canalizan las donaciones que cubren la cuota de “responsabilidad social empresarial” de diversas empresas, vinculadas al medio rural o no

Se pueden identificar a las empresas forestales como organizaciones que se acercan al ámbito escolar con el fin de acceder al territorio simbólico de los niños y de las comunidades. Este elemento se condice con la creciente territorialización de estas empresas en el medio rural.

La Empresa Montes del Plata a través de un programa anual de trabajo educativo con los niños accede de cierta forma al universo simbólico de las comunidades en general. Los niños no solo realizan trabajos anuales que exponen ante inspectores y vecinos, sino que además visitan instalaciones de la empresa.

3.2 IMPACTO TERRITORIAL DEL MODELO DE CONCENTRACIÓN ESCOLAR

El proceso de concentración escolar es un proceso complejo que trae repercusiones diferentes según el contexto en el que se implementa. Dada su protagonismo en el medio rural la redistribución espacial del alumnado distorsiona elementos tanto del ámbito del territorio escolar como de su carácter de referencia para organizaciones externas.

Los impactos positivos de las concentraciones se traducen en una mayor socialización de los niños, ampliación de la oferta educativa y mayor intercambio de los maestros. Asimismo, el proceso de concentración se encuentra asociado – aunque no necesariamente- a la disponibilidad de material educativo – computadoras, materiales didácticos- a los cuales las escuelas pequeñas no acceden.

Otro aspecto positivo es el potencial que posee el modelo de permitir el vínculo entre comunidades apartadas. Sin embargo, en los casos de estudio se visualiza que el impulso del modelo tiende a aislar a los habitantes, siendo desatendida la comunicación entre las familias de las diversas escuelas, fomentando la fragmentación más que la integración.

La relación de la escuela sede con los padres de los niños pertenecientes a las escuelas que no son sede tiende a debilitarse si no se presta especial atención en ello. El debilitamiento de estos vínculos depende de si el proceso de concentración es traumático o no para las comunidades.

En base a los resultados se identifican dos situaciones diferentes: por un lado, la imposición del modelo genera una resistencia que se traduce en el desinterés de los padres y vecinos por participar de las actividades de la escuela, en tanto que en el caso de que no existan mayores resistencias, el vínculo entre comunidades rurales dispersas debe ser articulado a través de la institución escolar, siendo que comunidades con territorios simbólicos distintos no siempre logran apropiarse de la nueva escuela o reconocer las similitudes más allá de las diferencias.

Por otro lado, el traslado de las actividades festivas y deportivas a la escuela sede hace que la escuela que no tiene niños pierda el rol referencial que tiene para los habitantes. En este sentido, la modificación del territorio escolar, centralizándolo en una escuela en detrimento de las otras, hace que la dimensión simbólica del mismo pierda lugar, debilitándose la

interacción con el territorio simbólico de los habitantes de la zona.

En este caso, este proceso de debilitamiento de los componentes del territorio simbólico de una comunidad se podría traducir en un proceso de “desterritorialización”.

Así, en la medida que la escuela forma parte del universo simbólico de las comunidades, afecta en la identidad de esas personas en su territorio y su capacidad para afirmarse en un área.

La organización de los vecinos para reivindicar su postura en contra del proceso, deja de manifiesto una acción de territorialidad que al ser desconocida por parte de las autoridades ocasiona un proceso de desterritorialización. Como menciona Haesbaert (2007) “Todo proyecto de identificación social es también una relación política, accionada como estrategia en momentos de conflicto y negociación”.(p.89). De este modo, la reivindicación de mantener abiertas las escuelas forma parte de un proyecto colectivo de identificación. La indiferencia ante tal reivindicación va en contra de un proyecto de desarrollo real.

Como se mencionó en el marco teórico, una concentración escolar puede ser de índole total o parcial. En el caso de la Circular n°89, se establece que las escuelas permanecerán abiertas. Sin embargo, para el sentir de las comunidades las escuelas permanecen cerradas, en la medida que para los vecinos de una zona la escuela no es un ente administrativo, sino un centro dinamizador de la vida social a través de las actividades concretas del centro escolar, desde un acto patrio a un partido de fútbol improvisado. Como menciona Haesbaert (2013), “la desterritorialización puede estar relacionada también con procesos de desidentificación y pérdida de referencias simbólico-territoriales —lo cual refleja una pérdida de control del espacio” (p.33)

Siguiendo con esta idea, y con los cambios acaecidos en el medio rural, el proceso de desterritorialización en comunidades rurales resulta grave en la medida que allana el camino para una reterritorialización por parte de las empresas transnacionales. Si bien no es un proceso de consecuencias inmediatas, los resultados presentados permiten trazar esta hipótesis. En la medida que la escuela constituye un elemento referencial del que las comunidades se aferran para tener un control de su espacio – este control traducido no como una posesión explícita de la institución en sí, sino como el involucramiento en sus dinámicas y gestiones a través de la misma-, el cierre de la escuela más allá de que desde el punto de vista administrativo permanece abierta o no, fuerza a las comunidades a repensar sus

estrategias de vida.

Los centros educativos constituyen en el medio rural un factor clave para la permanencia o migración de las familias. Según algunos testimonios recabados en el trabajo de campo y entrevistas a referentes, cuando el niño está pronto para comenzar el liceo y no cuenta con educación secundaria en las proximidades, las madres migran al centro poblado más cercano para que sus hijos puedan continuar estudiando, en la medida que la educación constituye un elemento muy importante para la superación de las familias. No es difícil imaginar, que la lejanía de la escuela termine por desarraigar a las familias que buscan mejorar sus condiciones de vida. Esta migración no se encuentra dissociada de las dificultades de los pequeños y medianos productores para subsistir en el medio rural, en tanto que cada vez resulta mayor la presión sobre el precio de la tierra y la extranjerización de la misma.

Retomando lo mencionado en el marco teórico del trabajo, desde la década de los 80 del siglo pasado Uruguay tiene una marcada tendencia concentradora y extranjerizante de la tierra. Como se pudo observar en los resultados, tanto en el departamento de Cerro Largo como el de Paysandú, los cultivos industriales y forestales han aumentado considerablemente, en conjunto a la disminución de los pequeños y medianos productores y de la creciente urbanización de los asalariados rurales.

Ante estos cambios es posible visualizar los conflictos de uso que se dan a nivel del territorio, lo cual evidencia que la desaparición de escuelas rurales significa una pérdida de territorio para la población local.

En la medida que la escuela canaliza la acción de diversidad de organizaciones, el cierre de la misma implica el cierre de una puerta de entrada a esos habitantes, los cuales se ven en esos casos aislados. En los casos estudiados, los programas de ASSE y MGAP se trasladan a la escuela sede. En el mapa de accesibilidad a escuelas presentado en los resultados, se puede observar como casi la mitad de las escuelas rurales se encuentran a más de una hora de localidades con más de mil habitantes. Tal análisis esquemático no considera las dificultades del transporte en caminería departamental que no siempre se encuentra en las mejores condiciones, lo cual agrava las distancias. Se ven desatendidas entonces, poblaciones que no se encuentran en edad escolar pero que, aun así, poseen demandas determinadas. Esta pérdida suma elementos a favor de la migración de la población.

Por otro lado, el análisis demográfico de las áreas de estudio evidencia el proceso de envejecimiento de la población. En un contexto de país en el que urgen las estrategias para adaptarse a estas tendencias demográficas, no debe menospreciarse el rol de la escuela para acercar servicios básicos a poblaciones de alta vulnerabilidad.

3.3 IMPACTO TERRITORIAL DEL MODELO DE AGRUPAMIENTO ESCOLAR

El modelo de agrupamiento se distribuye en todo el país. El mapa varía año a año dado que son de carácter voluntario, sin embargo, cerca del 90% de las escuelas rurales funciona bajo esta modalidad.

La principal fortaleza de los agrupamientos se encuentra en que logran vincular diversas escuelas dispersas, aunque esa misma característica supone una dificultad para la realización de las actividades.

Como mencionáramos Alejandra Dego (2012), en la Revista QueHacer Educativo señala sobre los roles de los Agrupamientos escolares:

“(…) En lo social Permite la interacción entre niños de diferentes escuelas. Favorece o genera vínculos entre la escuela y su comunidad. Potencia recursos humanos de y para la comunidad. Genera espacios educativos para la comunidad. Rompe aislamiento de comunidades. Fortalece nexos con instituciones, técnicos” (p.93)

Al respecto de estos roles, se puede observar cómo la mayoría de las actividades que desarrollan los agrupamientos que involucró este estudio, refieren a actividades que tienen que ver con el aprendizaje de los niños y su sociabilización. Ya sea en festivales o en paseos didácticos. La presencia de padres y vecinos es variable. A veces se involucran en las actividades recreativas de las jornadas al tiempo que también colaboran con el traslado de los niños a la escuela en el que se desarrolla la actividad. Al respecto, la mayor dificultad de los agrupamientos radica en la falta de presupuesto o disponibilidad de buses que pasen por los niños. En algunos casos los buses esperan a los niños en la ruta más cercana, sin ingresar por los caminos dado el estado de los mismos.

Asimismo, si bien el intercambio de docentes puede propiciar el intercambio de soluciones

ante diversas problemáticas, su carácter voluntario deja librado al azar el grado de intercambio y de articulación a la interna de cada agrupamiento para buscar soluciones integrales en lo que tiene que ver con la realidad de los niños y las escuelas.

La realización de actividades fortalece el sentido de pertenencia a la escuela. Sin embargo, resulta un desafío “romper el aislamiento de las comunidades”. Esto se vincula con el desarrollo de la territorialidad de los habitantes del medio rural. En la medida que se identifican con la escuela pueden encontrar un medio para apropiarse de su espacio. A su vez, en la medida que se vinculan con otras escuelas y se genere un sentido de pertenencia con las mismas, es posible pensar en un sentido del agrupamiento escolar como unidad única, elemento que permitiría ampliar la territorialidad de las familias y vecinos involucrados.

Las jornadas de agrupamientos hacen propicia la presencia de diversas instituciones que aprovechan la ocasión para realizar difusión de diversas temáticas. Ferias de salud, campañas de zoonosis, son algunos de los casos.

Los agrupamientos resultan estratégicos en la medida que se puede acceder al trabajo con varias escuelas en una sola jornada, permitiendo generar un funcionamiento articulado de las escuelas en un sentido más regional.

3.4 LOS MODELOS DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO

Los objetivos de cada modelo espacial y la forma en que se materializan e inciden en su entorno se encuentran asociados a los objetivos del territorio escolar. Es decir, en la medida que el territorio escolar hace énfasis en determinado tipo de objetivos de la institución escolar, los modelos espaciales quedan condicionados a los mismos, lo cual hace que muchas veces se desaprovechan sus cualidades para impulsar procesos de desarrollo, en la medida que la propia escuela es desaprovechada al respecto.

Como se pudo observar, el doble rol del territorio escolar en el medio rural convierte a la escuela en un actor estratégico para fomentar espacios de participación. En la medida que el desarrollo es entendido como un proceso que necesariamente debe partir de la voluntad y necesidades de la comunidad local, la escuela es un punto de partida que se inserta en el territorio de los habitantes del medio rural. Así, el arraigo que tiene en el territorio simbólico de los habitantes la legitima y le da poder de convocatoria. Ello no es desconocido por las organizaciones que la utilizan como medio de territorialización. Sin embargo, este poder es una construcción en la que dialogan la institución con los habitantes del medio, sin el compromiso de alguna de estas partes, el rol de la escuela como actor de desarrollo se vacía. Así, sucedió en el caso del Nucleamiento de la escuela 60, el cual se implementó de manera imperativa, generando la disconformidad de los vecinos y su alejamiento de las actividades de la escuela y de las propias actividades de la Mesa de Desarrollo rural.

Este caso puntual, resulta un ejemplo claro para entender la problemática de concebir procesos de desarrollo donde no se reconozcan las relaciones conflictivas inherentes al mismo. Así, la movilización de los vecinos fue tomada por las autoridades como una terquedad de los vecinos por no querer cerrar su escuela, considerando el problema como un hecho a superar, en el que tarde o temprano los vecinos deberían entender que el modelo impuesto era mejor. En las entrevistas se repetían frases como *“todo cambio genera resistencia”* y *“como toda cosa nueva genera incertidumbre”*.

Asimismo, la frase de *“la escuela es muy importante en el medio rural”* también fue dicha reiteradas veces. Sin embargo, es posible identificar cómo el sentido de pertenencia a la

escuela es tomado como un elemento a no tener en cuenta dado por “ la obviedad” de que *“nadie quiere que le cierren su escuela”*, como si eso fuera un simple capricho en el que los vecinos no son capaces de reconocer todas las ventajas del nuevo modelo. Así, se subestima ampliamente el rol que juega la escuela en el medio rural, la identidad de las comunidades y la voluntad de las mismas, utilizando el discurso de que las políticas públicas siempre buscan lo mejor. *“ ellos sienten que todavía pueden modificar eso”*, es una frase que denota la dificultad que existe para reconocer la legitimidad de las manifestaciones de una comunidad.

Sin embargo, es necesario enmarcar tales políticas, y analizar en las mismas qué perspectivas del desarrollo tienen. En base a las referencias teóricas de este trabajo, el conflicto es inherente al territorio y a la ruralidad, por lo cual desconocer la voluntad de las comunidades va en contra de los objetivos del desarrollo. Muchas veces se presume que el conflicto no debe existir o se debe superar si se quiere lograr el desarrollo, lo cual es un error grave si se quieren enfrentar realmente las desigualdades existentes. (Manzanal 2007)

Cabe aclarar, que, al respecto, en el artículo 14 de la circular n°89, se establece que las comunidades deberán estar de acuerdo. Sin embargo, quedan de manifiesto la puja de intereses y la hegemonía de la institución para imponerse más allá de la voluntad de los habitantes. *“El territorio sintetiza relaciones de poder especializadas, relaciones entre capacidades diferenciales para transformar, producir e imponer acciones y voluntades, sea bajo resistencia o no, bajo conflicto o no.”* (Manzanal 2007:33)

En cuanto a las concentraciones en las cuales no es visible ningún conflicto, es necesario distinguir entre las que tienen el respaldo de las comunidades y entre las que carecen de un contexto social que logre pronunciarse. Es importante el compromiso por parte de las autoridades en reconocer el rol de la escuela aún en aquellos lugares más despoblados. En este sentido, resulta contradictorio que en las concentraciones estudiadas se encuentren en las cercanías campos del Instituto Nacional de Colonización. Si bien es una respuesta que no contestará este trabajo, la pregunta es si se busca a través de eso generar “ghettos” de desarrollo rural o si importa además el contexto del medio y una articulación con los productores circundantes que resisten a los conflictos territoriales en el medio rural.

Por ejemplo, en el caso de la escuela 60, en la zona se encuentran la Colonia Gianola y la recientemente creada Colonia Misiones Sociopedagógicas Maestro Miguel Soler. La escuela

nº44 se encuentra en territorio de esta última Colonia, lo cual evidencia una contradicción en las políticas impulsadas por las distintas instituciones estatales. Si se quiere fomentar la radicación en el medio rural y la soberanía en torno a este proceso, asociado al desarrollo; la eliminación de un servicio básico con tanta importancia como la escuela es contraproducente. Lo mismo sucedió en la concentración en torno a la escuela nº19 en Paysandú. Mientras por un lado se impulsa la Colonia 19 de Abril, por otro se debilitan las herramientas de los pocos productores dispersos que no pertenecen a la Colonia pero que resisten el avance de la forestación en la zona.

Asimismo, la aceptación por parte de los habitantes de la concentración escolar es solo el primer paso si se quiere tomar este elemento como factor de desarrollo. En el caso en el que es excesivamente baja la matrícula escolar de una escuela para llevar adelante procesos pedagógicos adecuados, la concentración no debe suponer una resignación ante el proceso de despoblamiento sino una estrategia para conectar habitantes aislados. Es decir, se quiere que el proceso de concentración resulte integrador y no desintegrador, no basta con el traslado de los niños a una escuela sede, sino que es necesario el trabajo articulado con los padres de los niños trasladados, vecinos de las zonas en las que la escuela es cerrada y dinamización real de los locales que en teoría “deben permanecer abiertos”.

Por otra parte, son claros los casos en los que las familias están en desacuerdo, pero es necesario reconocer los matices que tiene la aceptación de dicha política en el territorio. Así, es importante identificar que tal aceptación puede ser real o aparente.

Si bien es fundamental la aceptación por parte de los padres de tal modelo, el rol que juega la escuela en el territorio hace necesario que el resto de los habitantes aledaños también sean consultados, ya que dependerá del lugar el grado de influencia que tenga la escuela en su entorno. A veces, cerrar una escuela en un lugar crítico, agrava severamente la situación.

Por otro lado, dicho convencimiento puede estar asociado a mejoras que no tiene que ver con el modelo de concentración en sí, sino en beneficios ofrecidos que podrían existir aún por fuera del modelo. Por ejemplo, la implementación de un FPB¹⁹ en paralelo al nucleamiento. Esto resulta clave en la medida que puede generar manipulaciones políticas.

¹⁹Formación Profesional Básica-UTU

Respecto a esto último, es grave el hecho de que en la carta expuesta por los vecinos de las zonas afectadas por la concentración de la escuela n°60 a la Junta Departamental de Cerro Largo se manifieste el hecho de que se les haya presentado la circular del CEIP como LEY. La disponibilidad verdadera del total de la información asociada a estos procesos es fundamental si se quiere generar un proceso de desarrollo legítimo donde se respeten los derechos de los habitantes del medio rural.

Finalmente, en algunos casos en el medio rural no existen comunidades sino más bien vecindades, en donde la territorialidad de los habitantes se encuentra altamente debilitada. Un desarrollo real debe contemplar estos contextos. Es más propicio impulsar políticas en donde existe una comunidad ya conformada y la voluntad de participación. Es un desafío promover la creación de comunidades en donde no existan, de modo que es este el primer paso para impulsar la democracia en este medio. De este modo, el silencio ante el cierre de la escuela no se debe tomar de manera complaciente, sino que es una alarma que denota la poca soberanía que se tiene sobre algunos territorios. En este sentido, a veces es más fácil impulsar políticas en donde no hay un sentido de comunidad porque no se encuentran conflictos. Esto más que un logro es una omisión.

Es así que resulta clave el fomento de las comunidades, a fin de que los vecinos se vean como un colectivo capaz de solucionar diversas problemáticas y no como individuos aislados que nada pueden hacer por mejorar sus condiciones de vida.

En este sentido, los agrupamientos escolares poseen el potencial de vincular comunidades, aunque el desafío es el que puedan crearlas. El fortalecimiento de una red, más allá de las actividades puntuales con los niños, podría llegar a ser un espacio fundamental para fomentar redes entre habitantes rurales cada vez más aislados.

Los agrupamientos tienen la ventaja de mantener la individualidad de cada escuela y el potencial de crear al mismo tiempo una unidad más grande que permita impulsar proyectos regionales. En la actualidad, los objetivos de los agrupamientos se relacionan con los objetivos de la escuela, limitándose a la órbita de lo pedagógico. Si bien se reconoce la esencialidad de involucrar a las comunidades, no existe un trabajo deliberado para aprovechar esa potencialidad, lo mismo en la interrelación con otras instituciones que busca impulsar el desarrollo. De todos modos, este trabajo coordinado, hace necesario planes de trabajo en la que los maestros sean una parte del proyecto. Es decir, si bien es importante

que se encuentren capacitados e involucrados con el desarrollo, no es algo que puedan lograr solos. El ejemplo más práctico de un agrupamiento funcionando en red, articulando con otras instituciones y trascendiendo las funciones tradicionales de la escuela, es el Núcleo Experimental de La Mina mencionado en el marco referencial.

La presencia de la Universidad a través de la SCEAM y su articulación con otras instituciones significa una línea de acción a potenciar, siendo que mientras muchas instituciones promotoras del desarrollo hacen bajo una concepción alineada con los intereses del poder hegemónico, la extensión universitaria posee en su génesis una concepción de desarrollo crítica y comprometida con la realidad, lo cual la convierte en una aliada para impulsar la gestación de espacios participativos en escuelas. En el trabajo "Formación para el desarrollo rural experiencias desde Extensión Universitaria en la construcción de nuevas estrategias" señala:

"nuestra perspectiva de trabajo se produce a partir del encuentro de miradas vinculadas a diferentes vertientes de lo que podríamos denominar pensamiento crítico, donde la propia idea de desarrollo es interpelada. No sólo porque apuntan a descentrarse de una mirada exclusivamente ubicada en elementos vinculados a índices económicos de base, sino porque además intenta problematizar que entendemos por "mejorar la calidad de vida de la gente"(...) En todos los casos, el eje central para pensar el desarrollo está situado en la capacidad de los sujetos de decidir libremente sobre sus propias vidas. Esto es, la construcción de una soberanía política de los sujetos desde los sujetos mismos. De esta manera nos estamos ubicando en una perspectiva que promueve la construcción de procesos de autogestión de los sujetos con los que trabajamos. Autogestión que sólo puede ser entendida en la búsqueda de nuevas formas de relacionamiento con uno mismo, con el otro, y con el ambiente en el que vivimos. Estas nuevas formas de relacionamiento, son el horizonte ético-político que queremos construir, es la propuesta ético-política que planteamos en nuestros marcos de trabajo."(Moraes,A.,Oreggioni,W.,Picos,G.,2010,p.18-19).

Además, los EFIs combinan una propuesta de formación para alumnos universitarios con un proyecto más amplio que puede llegar a involucrar la participación de la comunidad, lo cual supone una oportunidad para intercambiar saberes y generar líneas de trabajo a nivel local en conjunto con profesionales universitarios.

Por otra parte, otro factor a tener en cuenta en el trabajo de articulación de las comunidades locales, es el cambio que viene teniendo lo rural en nuestro país. Cada vez más es más frecuente que quienes trabajan en el campo residan en el medio urbano. Así, también se identifican en escuelas rurales alumnos que provienen de localidades cercanas, sea porque aspiran a continuar sus estudios en una escuela agraria- siendo condición necesaria haber desarrollado estudios primarios en una escuela rural- o sea niños que tienen problemas de aprendizaje y en las escuelas rurales logran una mayor contención. Estas dinámicas contemporáneas resultan un tema de sumo interés en la medida que implica repensar la concepción que tenemos de rural y de la propia escuela rural.

Es necesario contextualizar a las escuelas que se quedan sin matrícula, de manera de que no se genere el error de pensar que el campo “se vacía”. En cuanto a lo demográfico, si bien la población dispersa está disminuyendo, la población nucleada en pequeñas localidades ha ido en aumento (Piñeiro 2012), es decir que es necesario relativizar tal vaciamiento en la medida que el tradicional proceso de despoblamiento del campo se encuentra acompañado de nuevas lógicas de movilidad instauradas por los modelos productivos. Por otro lado, más allá de los cambios demográficos que denotan cierto vacío poblacional, es necesario distinguir la presencia de población del uso efectivo del espacio. En este sentido, el imaginario de que el campo se vacía evade una realidad conflictiva producto de las nuevas ruralidades que atraviesa el país. Como se mencionó anteriormente, todo proceso de desterritorialización se encuentra vinculado a un proceso de reterritorialización, por lo cual todo cierre de escuela trae un trasfondo que es necesario evidenciar a fin de respaldar la importancia de la escuela en el medio rural.

Haesbaert (2013) señala: La desterritorialización nunca puede dissociarse de la reterritorialización, y puede tener tanto un sentido positivo cuanto negativo. Entendida como fragilización o pérdida de control territorial, ella tiene un sentido negativo más estricto — como precarización social—; pero el término puede tener también un sentido potencialmente positivo, porque en su acepción más general, la desterritorialización significa que todo proceso y toda relación social implica siempre simultáneamente una destrucción y una reconstrucción territorial. Por lo tanto, para construir un nuevo territorio hay que salir del territorio en que se está, o construir allí mismo otro distinto. (p.13)

Pensar el desarrollo implica pensar los conflictos en el territorio, al tiempo que implica pensar

estrategias donde se genere una apropiación real de las poblaciones locales en el proceso. Es así que resulta esencial identificar las dificultades que deben enfrentar:

“las comunidades locales no son unidades cohesionadas, ni semejantes. A sus características muy disímiles (físico-ambientales, sociales, políticas, institucionales, económico- productivas y tecnológicas) se suma el conflicto entre actores locales (latente o evidente) como una realidad indiscutible en cualquier lugar. Es decir, el consenso no es la regla, la negociación tampoco, menos la participación - que podría decirse que está apenas despuntando en ámbitos territoriales muy específicos-. Además, en el actual escenario (identificado como “nueva ruralidad”) los actores asumen múltiples roles simultáneamente (sea como productores, asalariados, cuentapropistas, desocupados, rentistas, jubilados) complejizando aún más por las diferentes procedencias de sus ingresos (tanto territoriales como sectoriales). (Manzanal, 2007, p.41)

A su vez, pensar en desarrollo rural implica reconocer un medio en constante cambio donde se materializan los intereses del poder hegemónico. Si se quiere construir una hegemonía alternativa, donde los habitantes del medio rural se puedan apropiar de espacios de participación para fomentar un desarrollo real, se deben reconocer estos cambios y utilizarlos a favor del proceso, y no obviarlos negligentemente.

“(…)Porque es a partir de la construcción conjunta de proyectos políticos alternativos que se ejercen otros ‘territorialismos’, se transforman las relaciones de poder, se motoriza el cambio institucional y deviene una nueva ‘territorialidad’. Sin desconocer el gran reto que implica modificar las estructuras de poder enquistadas, el sólo hecho de cuestionarlas constituye un importante avance.” (Manzanal ,2007,p.48)

3.5 CONCLUSIONES

La escuela en el medio rural constituye un actor con mucho potencial para fomentar el desarrollo. Este desarrollo debe ser entendido como un proceso gestado desde la participación de la comunidad. En la medida que la escuela es un centro de referencia, perteneciente al territorio simbólico de los habitantes en este medio, en torno a la misma se pueden fomentar instancias de participación y apropiación. Tales instancias se encuentran estrechamente vinculadas con otras instituciones y con la necesidad de una política unificada que reconozca esas potencialidades y trabaje sobre ellas, ya sea fomentándolas o aprovechándolas. En este sentido, no todas las escuelas cumplen del mismo modo ese rol en la medida que no todas las ruralidades son las mismas, sin embargo, ese rol a veces se encuentra degradado no por situaciones insalvables sino por la concepción que se tiene de la escuela en modo tradicional. No obstante, existen escuelas en torno a las cuales se han desarrollado comunidades fuertes, que han usado los locales para reunirse o fomentar determinadas gestiones en beneficio del entorno. Estas son las experiencias que se deben rescatar y sobre las que se debe trabajar, teniendo en cuenta que las políticas deben tener el aval desde lo local y no ser impuestas indistintamente en cualquier territorio.

Ver la escuela desde esta óptica permite desdibujar los roles establecidos a nivel tradicional para repensarla como actor dinamizador del territorio, desenmarañando las relaciones de poder presentes en la misma para enfocarlas en procesos que gesten espacios de participación genuinos.

Si bien es un error considerar que la institución escolar por sí sola puede realizar cambios de fondo a nivel local, resulta esencial, sin embargo, profundizar en la potencialidad de la misma en este sentido. Ruiz afirma que “La escuela rural es una institución que puede colaborar en la dinamización cultural, económica y social del entorno y contribuir de este modo en el desarrollo local y comunitario” (2011:151)

Así, la ausencia de matrícula es solamente una dimensión del problema de las escuelas en el medio rural. La escuela es tan solo un síntoma que deja en evidencia los cambios progresivos que tiene el medio rural. Tales cambios no deben ser vistos como el irremediable fin de las escuelas, sino como parte de un contexto cambiante que demanda la planificación

de los servicios del medio rural y el replanteo del rol de la escuela en ese contexto.

El aumento de la población rural asalariada, los vínculos entre el medio urbano y el rural, el aislamiento de la población rural, la población rural envejecida, son parte del nuevo contexto de la escuela rural. Esta escuela, que históricamente se preocupó por el contexto en el que se encontraba inmersa, no debe dar la espalda a estos cambios.

Reconocer la importancia de la escuela rural no es agregar un capítulo más al “idilio por la escuela rural”. Implica dar luz sobre un tema muchas veces menospreciado por quienes toman las decisiones, sesgados por una perspectiva centralista y urbana. Este trabajo busca evidenciar la importancia real de la escuela el medio rural, no sólo como institución, sino también como apropiación y pieza fundamental del territorio de los habitantes del medio rural. En este sentido, es importante pensar con compromiso las políticas impulsadas en torno a la escuela y el medio rural. Tanto los modelos de agrupamiento como los de concentración repercuten de distinta forma en el entorno y la vida de los habitantes vinculados a la escuela. Lograr que estos modelos generen impactos positivos para el desarrollo supone, antes que nada, redefinir qué se pretende por desarrollo, y a partir de ahí, comenzar a trazar estrategias que articulen las diversas políticas impulsadas en el medio rural en una misma dirección, en la que la escuela sea un eslabón más en esa búsqueda.

BIBLIOGRAFÍA

- ANEP (2015) Reglamento de Nucleamientos. *CIRCULAR N'89*. Montevideo, Uruguay.
Recuperado de:
[http://cep.edu.uy/documentos/2015/normativa/circulares/Circular89_15.pdf]
- ALTMANN, L. (2013) *Localidades de menos de 5000 habitantes en Uruguay*. (Trabajo monográfico final) Recuperado de: <http://www.otu.opp.gub.uy/sites/default/files/docsBiblioteca/Localidades%20de%20menos%20de%205000%20habitantes%20en%20UY.pdf>
- ALTSCHULER, B. (2013) Territorio y desarrollo: aportes de la geografía y otras disciplinas para repensarlos. *Theomai* 27-28. Recuperado de [http://revista-theomai.unq.edu.ar/numero_27-28/altschuler.pdf]
- Blixen, C., Camors, V., Miguez, A., Verger, S. (2010) Estudio de caso sobre la cooperativa CEI BOCOOP (La Cadena. San Antonio, Canelones) En Moraes, A., Oreggioni, W., Picos, G. (comp) *Formación para el desarrollo Rural Experiencias desde Extensión Universitaria en la construcción de nuevas estrategias*. Montevideo: Extensión Libros.
- BOIX, R. (2003): Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. Año, n°1. Recuperado de: [<http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>]
- CANTERA, F. (2012) Crisis y vigencia de las misiones socio-pedagógicas. En Alonso, M. y Scagliola G. (coords), *Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971). Documentos para la memoria*: Consejo de Formación en Educación (ANEP), Montevideo, Uruguay. (629p.)
- CARRO, S., FERNÁNDEZ, A. (2012) Los agrupamientos escolares En: *Tejiendo redes: la relación escuela, familia y comunidad en el medio rural*. (capítulo PP. 41-50.) Psicolibros Universitario. Montevideo, Uruguay.
- CFE-Consejo Federal de Educación (2010) Educación rural en el Sistema Educativo Nacional.. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/109-10_01.pdf
- DEGO, A. (2012) Agrupamientos escolares. En *QUEHACER EDUCATIVO* p.92-93. Montevideo, Uruguay Recuperado de http://www.fumtep.edu.uy/index.php/editorial/item/download/667_08f8935670cd1f574d7a5482b743accb
- DEMARCHI, M.; RICHERO, N. (1999) *La educación rural en Uruguay*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

- DIEA-Dirección de Investigaciones Estadísticas Agropecuarias .Censo General Agropecuario 2000. Volumen 1 y 2. Montevideo: diea - Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca.
- DIEA-Dirección de Investigaciones Estadísticas Agropecuarias (2013). Censo General Agropecuario 2011 Montevideo: diea - Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca
- DOMINGO, V.(2013) *Origen y evolución del modelo CRA- Colegio Rural Agrupado. Situación en Aragón y estudio de caso de la realidad turolense*. Universitat de Vallència(Tesis doctoral).. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/30429>
- ESCALONA, A. (2000): Accesibilidad geográfica de la población rural a los servicios básicos de salud: estudio en la provincia de Teruel. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, núm. 3, 2003, pp. 111-149. Recuperado de :[\[http://www.ceddar.org/content/files/articulof_277_01_DT2004-3.pdf\]](http://www.ceddar.org/content/files/articulof_277_01_DT2004-3.pdf)
- FOLGUERA, P. (1995) *Cómo se hace historia oral*. Eudema S.A. Madrid, 1994.
- FRANK, N. (2012) *Necesidades y posibilidades de la población rural. Una aproximación al conocimiento de su espacialidad*. (Tesis de Grado). Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- GARCÉ, A. (2002) *Ideas y competencia política en Uruguay (1960-1973)*. Ediciones Trilce, Montevideo, Uruguay.
- HAESBAERT, R. (2007). *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” á multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- HAES BAERT, R. (2013). *Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad*. *Cultura y representaciones sociales*, p.9-42. Recuperado de [\[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001&lng=es&tlng=es.\]](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001&lng=es&tlng=es.)
- INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZACIÓN (2015) *Plan Político Estratégico para el período 2015-2019. Acta nº 5263 Resoluciones del directorio*. Recuperado de [\[http://www.colonizacion.com.uy/Documentos/Actas/PLAN%20ESTRAT%C3%89GIC O%202015-2019.pdf\]](http://www.colonizacion.com.uy/Documentos/Actas/PLAN%20ESTRAT%C3%89GIC O%202015-2019.pdf)
- KALÓ, L.(1999) *A reconstrução da escola no meio rural: discursos em confronto – (Tesis de Maestría) Universidade Federal do Paraná* Recuperado de: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Politica_Educacional_E_Gestao_Da_Educacao/Trabalho/06_57_28_A_RECONSTRUCAO_DA_ESCOLA_NO_MEIO_RURAL__DISCURSOS_EM_CONFR ONTO_\(1\).pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Politica_Educacional_E_Gestao_Da_Educacao/Trabalho/06_57_28_A_RECONSTRUCAO_DA_ESCOLA_NO_MEIO_RURAL__DISCURSOS_EM_CONFR ONTO_(1).pdf)
- MANZANAL, M. (2007) *Territorio, Poder e Instituciones Una perspectiva crítica*. En: Manzanal, M., Arqueros M. y Nussbaumer B.(comp.), *Territorios en construcción, Actores, tramas y gobiernos, entre la cooperación y el conflicto*. Edit. CICCUS,

Buenos Aires, p. 15-50 (288 p.).

- MANZANAL, M. (2006) Regiones, territorios e institucionalidad del Desarrollo Rural. En Manzanal, M., Neiman, G., Lattuada, M. (comp) *Desarrollo Rural, Organizaciones, Instituciones y Territorio*. ED. CICCUS. Buenos Aires, Argentina. pp. 21-50
- MARCONI, C. Y LARA, C. (2013) Evolución de la educación inicial y primaria en los últimos 50 años. Desafíos para la próxima década. (Concurso de becas para investigadores jóvenes INEEd). Montevideo, Uruguay. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/evolucion-de-educacion-inicial-2.pdf>
- MÉNDEZ (2012) Las misiones socio-pedagógicas en el Uruguay. En Alonso, M. y Scagliola G. (coords), *Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971). Documentos para la memoria*: Consejo de Formación en Educación (ANEP), Montevideo. (629p.)
- MORAES, A., OREGGIONI, W., PICOS, G. (2010) La extensión universitaria en el medio rural. Una revisión sintética del período 1996-2008. En Moraes, A., Oreggioni, W., Picos, G. (comp) *Formación para el desarrollo Rural Experiencias desde Extensión Universitaria en la construcción de nuevas estrategias*. Montevideo: Extensión Libros.
- MORALES, N. (2013) La política de concentraciones escolares en el medio rural. Repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29625782005>
- OPERTTI, R.; RIVER, M. (1998) El proyecto buses escolares y la oferta educativa rural. *Cuadernos de trabajo evaluación de programas y proyectos n°1*. Área Planeamiento de ANEP, Montevideo.
- PIÑEIRO, D. E., CARDEILLAC, J. (2014). Población rural en Uruguay: Aportes para su reconceptualización. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(34), 53-70. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-55382014000100004&lng=es&tlng=es.
- RAFFESTIN, C. (1993) ,Por uma Geografia do Poder. Traducción de Maria Cecília França. São Paulo: Ática.
- RENNA, A. (2000) *Educación para Todos: evaluación al año 2000; informe nacional*. _Ministerio de Educación y Cultura- UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002199/219939so.pdf>
- RIELLA, A., VITELLI R. (2005) Escuelas rurales y desarrollo territorial: una reflexión para el caso uruguayo. *Pampa: Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales* No.1, 2005. Santa Fe, Argentina. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3288988>
- RODRÍGUEZ, L. (2008) La primaria durante la dictadura : Reforma curricular y "concentración" de escuelas rurales. *Archivos de Ciencias de la Educación* 2(2). Recuperado de <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>

- RUIZ L., GALLARDO (2011) La escuela rural en la sociedad globalizada:nuevos caminos para una realidad silenciada. *Revista Profesorado*. VOL. 15, Nº 2. 141-153. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART9.pdf>
- RUIZ, L. (2007) La escuela como territorio social en disputa. *Nodos y Nudos*, Colombia, v. 3, n. 22, p. 24-37. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1300>
- SANDOVAL, C. (1996) Investigación cualitativa. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- SANTAMARÍA, R.. (2012, 28 de junio). Un poco de historia de la escuela rural. *Escuelarural.net*. Recuperado de <http://escuelarural.net/un-poco-de-historia-en-la-escuela>
- SANTOS, L. (2009) El valor de la educación rural: el medio y su escuela En: Acosta, A. et al. *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*. P. 139. Montevideo, Uruguay.: Psicolibros – Waslala.
- SANTOS, L. (2010) Políticas educativas y formatos escolares. *Políticas Educativas*, v. 4, n.1, p. 18-34 – Porto Alegre. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/27003/15577>
- SILVEIRA, V. (2012) Las misiones socio-pedagógicas. En Alonso, M. y Scagliola G. (coords), *Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971). Documentos para la memoria*: Consejo de Formación en Educación (ANEP), Montevideo. (629p.)
- SOLER, M. (1987) El Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina. En AA.VV *Dos Décadas en la historia de la escuela uruguaya*, *Revista de la Educación del Pueblo*. Montevideo
- SOLER, M. (2005) Réplica de un maestro agredido. Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay (318 p.)
- SOLER, M. (2007) Julio Castro, Educador Latinoamericano. *Educarnos* Nº1 p.23. Montevideo, Uruguay. Disponible en [http://www3.anep.edu.uy/educarnos/pdf/educarnos_01.pdf]
- SANTOS, L. (2011) El campo pedagógico. *Revista de Agronomía Social Suma Sarnaqaña*, Año 0 , n.0,p.18-22. Montevideo, Uruguay
- TEUBAL, M. (2001) Globalización y nueva ruralidad en América Latina. En Glarraca N., *Una nueva ruralidad en América Latina?*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Páginas web:

- ANEP (2015) Nueva modalidad para escuelas rurales. Artículo en página web. Disponible en [<http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/noticias/1512-nueva-modalidad-para-escuelas-rurales>]
- Asociación Casa de Estudios Yariel (s.f.) Recuperado el 10 de Noviembre de 2016 de [<http://casadeestudioyariel.org/wordpress/asociacion/>]
- Bunge Uruguay (s.f.) Escuela Rural Siglo XXI. Recuperado el 10 de Noviembre de 2016 de [<http://www.bungeuruguay.com/node/42>]
- CEP (s.f.) Luz para dos escuelas rurales de Cañas. Recuperado el 10 de Noviembre de 2016 de [<http://www.cep.edu.uy/mantenimiento-formularios/75-novedades/463-luz-para-dos-escuelas-rurales-de-canas>].
- MGAP (s.f.). Misión y Visión. Recuperado de [<http://www.mgap.gub.uy/unidad-ejecutora/direccion-general-de-desarrollo-rural/institucional/mision-y-vision>]
- MGAP (s.f.) Integración y cometidos (n.d.) Recuperado el 10 de Noviembre de 2016 de [<http://www.mgap.gub.uy/unidad-ejecutora/unidad-de-descentralizacion/mesas-de-desarrollo-rural/integracion>]
- MSP (s.f.) Planes de acción. Recuperado el 10 de Noviembre de 2016 de [<http://www.msp.gub.uy/institucional/planes-de-acci%C3%B3n>]
- MSP (2014) Gobierno reforzó atención de salud a población rural con vehículos especialmente equipado. Recuperado el 10 de Noviembre de 2016 de [<http://www.msp.gub.uy/noticia/gobierno-reforz%C3%B3-atenci%C3%B3n-de-salud-poblaci%C3%B3n-rural-con-veh%C3%ADculos-especialmente-equipados>]
- MSP (2014b) Feria de Salud y Educación Rural en Florida Recuperado el 10 de Noviembre de 2016 de [<http://www.msp.gub.uy/noticia/quinta-feria-de-salud-y-educaci%C3%B3n-rural-en-florida>]
- OPP (2017) ¿Qué es Uruguay más cerca? . Recuperado de [<http://www.opp.gub.uy/que-es-uruguay-mas-cerca>]
- Presidencia (2017) Programa de Salud Visual atenderá a 30.000 escolares en 300 centros educativos a partir de abril . Recuperado el 10 de Noviembre de 2016 de [<https://presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/programa-salud-bucal-primaria-escuelas-irupe-buzzetti>]
- Presidencia (2012) Ómnibus sanitario recorre escuelas rurales para acercar atención y

prevención Recuperado el 10 de Noviembre de 2016 de
[<https://presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/bus-aps-rural-asse-comuna-canaria-escuelas-atencion-prevencion-promocion>]

Programacardijn(2012) Recuperado el 10 de Noviembre de 2016

[<http://programacardijn.com/index.php/institucional/areas-de-accion>]

Reachingu (s.f.) Nosotros Recuperado el 10 de Noviembre de 2016 de [

[<http://reachingu.org/que-hacemos/>]

SPF (s.f.) Llega a Durazno el programa Cuenta Quien Cuenta para “fortalecer la alfabetización” en más de 40 escuelas rurales. .Recuperado el 10 de Noviembre de 2016 de [<http://www.spf.com.uy/noticias/198/llega-a-durazno-el-programa-cuenta-quien-cuenta-para-fortalecer-la-alfabetizacion-en-mas-de-40-escuelas-rurales>]

Universidad (2015)Ciencia: presentan primer laboratorio móvil para niños,Recuperado el 3 de Noviembre de 2017 de <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/37885>

Universidad (2011)Hacia una red de observatorios socio-ambientales en escuelas rurales. Recuperado el 3 de Noviembre de 2017 de <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/29499>

UPM (S.F.) Desarrollamos la forestación de manera sostenible .Recuperado el 10 de Noviembre de 2016 de [<http://www.upm.uy/forestal-oriental/Pages/Default.aspx>]

ANEXOS

ANEXO 1- Antecedentes de las políticas de concentración y agrupamiento a nivel internacional

A nivel internacional se encuentran antecedentes de diversos mecanismos de adaptación espacial de escuelas rurales, entre las que constan modalidades que se asimilan tanto a las concentraciones como a los agrupamientos con algunas variantes. Se trata de experiencias llevadas a cabo en décadas anteriores y que en algunos casos aún continúan desarrollándose. Permiten visualizar la temática como un hecho que trasciende la realidad uruguaya e introducen otras miradas sobre los procesos en actual desarrollo. A continuación, se mencionan algunas de las experiencias que tienen y/o han tenido lugar en España, Francia, Brasil y Argentina.

ESPAÑA

En España se identifican antecedentes de concentraciones¹³ escolares a partir del 1960, época considerada como de retroceso para la escuela pública en general, en la que baja la tanto la calidad de la educación rural como la calidad del trabajo del maestro rural. (Llevot y Jordi 2008)

Hasta la década del 60, y consecuencia de la Ley de Educación Primaria de 1945 que estableció que debía existir por cada 250 habitantes una escuela, la cantidad de escuelas unitarias¹⁴ había aumentado considerablemente, sin embargo, ya desde la década del 60 y a partir de la creación de los “Colegios Nacionales” en la Ley General de Educación de 1970, se propone la supresión progresiva de las escuelas con una matrícula inferior a los 240 alumnos. (Santamaría 2012)

La concentración de escuelas se enmarcaba en el III Plan de Desarrollo Económico y Social.1972-1975 en donde se clasificaban los centros urbanos de manera jerárquica: “cabeceras de comarca, núcleos de expansión y poblaciones dependientes” con sus respectivas dotaciones de servicios. De esta forma, el plan priorizaba la presencia de escuelas en las “cabeceras de comarca”.

Dentro de los objetivos del Plan de Desarrollo Económico y Social(1972) se detallaba:

“a) Proporcionar a todos los niños españoles y, en especial, a la población rural, las mismas oportunidades de educación básica, sin discriminación de situación ni otros condicionamientos socioeconómicos.

b) Escolarizar a los niños que residen en zonas de población diseminada en las que no existe escuela.

c) Hacer posible la concentración escolar y la graduación de la enseñanza, con la consiguiente mejora de la calidad y eficacia.

d) Reducir progresivamente el número de escuelas de maestro único.

e) Aprovechar al máximo los elementos personales, funcionales y materiales de las instituciones de educación general básica. Surgirá así un nuevo concepto en la planificación educativa: la comarca escolar, integrada geográficamente por diferentes localidades próximas entre sí y que contará con centros suficientes de todos los niveles educacionales, excepto el universitario. [...] Es necesario también planear una mejor utilización de los centros docentes. Una primera solución de este problema es la utilización múltiple del centro, consistente en dotar a éstos de salas de reuniones, campos deportivos, bibliotecas y en general de un complejo cultural utilizable por personas de distinta edad, sexo y nivel educativo. Con ello se logrará la plena utilización y rentabilidad de los edificios escolares.”

(Santamaría, 2012, p.4)

El Plan, que ponía especial hincapié en las poblaciones urbanas, marginaba a las poblaciones rurales propiciando la migración campo-ciudad. De este modo, se podía disponer de mayor mano de obra en industria, la construcción y los servicios en los centros de cabecera. (Santamaría 2012)

La ley, que reestructuraba el sistema educativo, tuvo consecuencias negativas para los alumnos del medio rural. No existió una mejora en la calidad de la educación, aumentó el fracaso escolar y propició el desarraigo a las comunidades de origen. (Domingo 2013)

Culminado el régimen franquista, con la llegada al gobierno del Partido Socialista en 1982 se comienzan a cuestionar las condiciones de las “escuelas incompletas”. A partir de esta década, comienzan a llevarse a cabo las primeras experiencias de Colegios Rurales Agrupados, los cuales se oficializan en el Decreto 2731/1986. En dicho decreto, se

establecía que el Ministerio de Educación y Ciencia podría acordar la agrupación de unidades escolares de una o varias localidades, estas unidades constituirían un solo centro docente, denominado Colegio Rural Agrupado. Sin implicar el cierre de las escuelas integrantes siempre y cuando tuvieran un mínimo de alumnos, se centralizaban las tareas administrativas y de gestión en uno de los centros denominadas “cabecera del CRA””, el cual mantiene un vínculo estrecho con escuelas participantes, admitiéndose el multigrado. (Domingo 2013)

“La cabecera es la referencia y sede administrativa, siendo aquí donde llega toda la correspondencia y los documentos oficiales. No siempre es la localidad con mayor número de alumnos ni de habitantes. Se trata de buscar una localidad céntrica, a la cual se pueda llegar desde cualquier otra localidad del CRA, recorriendo el menor número de kilómetros. Puesto que es aquí donde se celebran reuniones, Claustros, Consejos Escolares, ... También es la cabecera donde el Equipo Directivo desarrolla la mayor parte de su trabajo, ya que desde aquí se gestiona todo el Centro. En cada localidad se encuentra el profesorado, tiene su Ayuntamiento y se establecen relaciones muy cercanas con todos los vecinos de la localidad.” (Domingo, 2013, p.56)

Respecto a los requerimientos de conformación, en el decreto Artículo 5º Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica se establece que: “Las propuestas o instancias deberán ir acompañadas de una memoria que incluirá, al menos, los aspectos siguientes: análisis de las condiciones geográficas de la zona afectada, razones o factores funcionales y pedagógicos que avalan la conveniencia de la agrupación y la relación detallada de las necesidades de profesorado, gastos de funcionamiento y, en su caso, de inversiones nuevas derivadas del proyecto.”(Domingo, 2013, p.53)

La normativa del CRA era aplicable a todo el territorio español excepto en las provincias autónomas las cuales tenían competencia propia en los temas referentes a la educación. En Cataluña, se desarrollan paralelamente las “zonas escolares rurales” (ZER). La reglamentación de esta estructura educativa se produjo por primera vez el 27 de julio de 1988.

En el documento que establece que los ZER conformaran “un modelo escolar rural basado en la coordinación, en el trabajo de equipo, en el proyecto educativo compartido y en la conservación de la identidad propia de cada escuela”. (Llevot y Jordi, 2008, p.34)

Entre las salvedades que se identifican en el modelo, se encuentra el imperativo por parte de la Administración Educativa para que algunas escuelas que no conformaban los ZER las integraran. Se manifiesta entonces la necesidad de que para que el modelo sea efectivo debe partir de las propias comunidades de maestros y no ser impuesto. (Llevot y Jordi, 2008)

FRANCIA

El descenso de matrículas escolares en el medio rural francés ha generado que desde hace años se implementen diversos dispositivos que permitan contener la situación, aunque actualmente una de cada tres comunas no posee escuela. Las escuelas elementales de clase única pasaron de ser más de 11000 en 1980 a 4000 en el año 2010. (Jebeili y Taulelle 2012)

Ante este panorama, son diversas las estrategias que han sido llevadas a cabo, entre las que se encuentran a los Regroupement Pédagogique Intercommunal, RER, EMALA y ERC.

Regroupement Pédagogique Intercommunal (RPI)

Según el artículo L.212-2 del código de educación, las comunas tienen la posibilidad de conformar voluntariamente un RPI de una escuela, siendo obligatorio su integración para aquellas comunas que distan menos de 3 kilómetros de las cuales al menos una cuenta con menos de 15 alumnos.

Existen dos modelos distintos de RPI, por un lado, los RPID (Regroupement Pédagogique Intercommunal Disersé)- Reagrupamiento pedagógico intercomunal disperso, que implica la dispersión de los distintos niveles pedagógicos en diversas localidades. Maternal en una localidad, elemental en otro, educación media en otra, etc.

Por otro lado, existen los RPIC (Regroupement Pédagogique Intercommunal Concentré)- Reagrupamiento pedagógico intercomunal concentrado, donde todos los alumnos de un conjunto de comunas son reagrupados en un grupo escolar único. En general, este modelo no es bien aceptado por los locatarios y padres de alumnos de la localidad de la o las escuelas más pequeñas, dado que implica el cierre de las mismas. Sin embargo, este es el

modelo más generalizado dado que es mucho más eficaz que el anterior. En el año 2001 existían unos 3755 RPI dispersos y 1013 RPI concentrados, integrados aproximadamente por tres comunas cada uno. (Alpe 2012)

Réseaux d'Ecoles Rurales (RER)

Los RER (Les Réseaux d'Ecoles Rurales) fueron implementadas a partir de los años 1980 por actores locales antes de ser institucionalizadas a nivel oficial. El objetivo de estas redes es garantizar la igualdad de oportunidades ofreciendo a los alumnos rurales condiciones de escolarización equivalentes a las del medio urbano evitando el cierre de las escuelas únicas dispersas. (Jebeili y Taulelle 2012)

En el año 1998 el Ministerio de Educación Nacional las impulsa formalmente, aunque su puesta en práctica no se llegó a generalizar. Estas redes rurales tienen como objetivo organizar “proyectos educativos coherentes” entre la inspección académica, las colectividades y las entidades intercomunales y grupos locales relacionados (padres, maestros). Busca además detener el movimiento de alumnos hacia los “chef-lieux de canton” o hacia otros centros urbanos.

Fueron resultado de un cambio en el paradigma de concebir la educación, afines a resultados de estudios que demostraban que la baja matrícula no necesariamente implicaba una desventaja en el aprendizaje. A diciembre de 2002 existían 321 RRE. (Alpe 2012)

Équipes Mobiles Académiques de Liaison (EMALA)

Los Equipos Móviles Académicos de Ligazón consisten en una especie de vehículo dotado de material pedagógico que se desplaza por un conjunto de escuelas. Constituyen una herramienta para romper con el aislamiento de las escuelas dispersas poseyendo además un maestro itinerante. Si bien permiten un vínculo entre diversos maestros, no rompen con el aislamiento de los alumnos.

École rurale et communication (ERC)

Tiene como objetivo la organización de actividades comunes entre escuelas aisladas. Permite el reencuentro periódico de alumnos de diversas comunas sirviéndose en general de los EMALA para la organización de las actividades.

BRASIL

En Brasil, las diversas experiencias llevadas a cabo en el medio rural fueron muchas veces iniciativas del exterior, siendo “transposiciones” de modelos de escolares extranjeros (Souza 2011)

En la década del 70 comienzan a impulsarse las escuelas consolidadas o nucleadas, siguiendo el modelo americano de “consolidated schools”, expresando además la política de urbanización llevada adelante por el Estado en su momento. Las escuelas consolidadas o nucleadas consistían en el agrupamiento de varias escuelas aisladas en una central con el fin de lograr una educación eficiente. En todo Brasil, las escuelas aisladas estaban la mayoría de las veces compuestas por una o dos salas y contaban con un número reducido de alumnos y profesores, lo cual generaba varias dificultades en la enseñanza rural, como falta de espacio, recursos materiales y humanos. Se implantó una nueva estructuración física para la distribución de las unidades escolares, cerrando escuelas aisladas y transfiriendo alumnos para las “escuelas núcleos”, las cuales en algunos casos consistían en nuevas escuelas localizadas en puntos estratégicos. (Kaló 1999)

Actualmente, si bien el proyecto de ley del Nuevo Plan Nacional de Educación (PNE 2011) que orienta las políticas educacionales en el decenio 2011-2020 establece que el nucleamiento de escuelas debe ser evitado estimulando a que los años iniciales de educación sean en las propias comunidades (resolución que refleja la lucha de los movimientos sociales que se han opuesto a dicha estrategia) , en todo el territorio brasileño siguen teniendo lugar los nucleamientos, evidenciándose que, si bien no se trata de una política oficial, se trata de una realidad que involucra todo el país.(Kaló 1999)

ARGENTINA

En Argentina, durante la década del 70 comienza una política de “racionalización” de los gastos del Estado para lo cual se implementa el programa de “concentración” y cierre de escuelas rurales, lo cual consistía en la fusión de varias escuelas pequeñas en una de mayor tamaño siempre y cuando la distancia no dificultara el traslado de los alumnos.

Este modelo, inspirado en una política que tenía lugar en Estados Unidos, pretendía reducir el gasto por alumno “mejorando los aprendizajes” y el “producto educativo”. (Esto mejoraba “de inmediato” los aprendizajes, producía la “economía automática de los recursos” y un “mejor producto educativo”.(Rodríguez , 2008, p.92)

Se estima que en este período que va hacia la década del 80 se cerraron cerca de 195 escuelas, dejando desocupados a los maestros que trabajaban en ellos. (Rodríguez 2008)

En un documento emitido por tenía por el Centro de Documentación e Información Educativa referente a la educación rural, se detallan las características de las escuelas en concentración, nucleamientos y fusiones escolares en base a la Circular nº270 del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Es así que se definen los nucleamientos como:

“nuevas formas de organización escolar dependientes de la Dirección de Educación Primaria que implican el funcionamiento integrado de establecimientos rurales pertenecientes a un contexto socio-económico cultural con intereses y necesidades fines. Accionan sobre la base de un plan de trabajo común ejecutado a nivel de cada escuela, con la conducción de un docente que ejerce el rol de coordinador. / (Guibert , 1987, p.9)

(...)consiste en el funcionamiento de varias escuelas rurales sobre la base de un mismo plan de trabajo. En el nucleamiento los alumnos siguen concurriendo a sus establecimientos de origen. La unidad es de supervisión. Cuenta el nucleamiento con un Coordinador que apoya la tarea de cada director en su área, promueve la realización de actividades conjuntas entre las escuelas nucleadas.” (Guibert , 1987, p.13)

A su vez, como alternativas a este sistema, se presentan los sistemas de fusión y concentración:

“b) Fusión de escuelas: consiste en la unificación de dos o más establecimientos en uno solo. Responde a necesidades de infraestructura o a matrícula reducida.

c) Concentración d escuelas: consiste en la unificación de distintos servicios, en forma parcial o total, en un establecimiento mayor. Pueden o no clausurarse las escuelas de origen. El objetivo principal es el mejoramiento del servicio educativo y la ampliación de oportunidades educacionales. Participan distintos niveles y ramas de la enseñanza. “(Guibert , 1987, p.10)

A su vez, las concentraciones podían ser, totales parciales o mixtas.

Al final de la dictadura dejaron de impulsarse las consolidaciones para darle más lugar a los nucleamientos. (Rodríguez 2008)

ANEXO 2- Guía de preguntas utilizadas en las entrevistas

Primera etapa salida de campo- Octubre 2016

Vecinos

- ¿Hace cuánto que vive en la zona? ¿siempre vivió aquí?
- ¿Qué cambios ha visualizado en los últimos años?
- ¿le gusta vivir aquí? por qué?
- ¿Qué mejoraría?
- ¿Fue a una escuela rural? ¿Actualmente, mantiene alguna relación con la escuela?
- ¿qué papel cumple la escuela en la zona?
- Tiene conocimiento de las modalidades de Nucleamiento/agrupamiento:qué opina?
- En caso de nucleamiento:
 - ¿Fueron consultados?
 - (en caso de tener niños en la escuela) ¿Cómo cambió la rutina?
 - ¿Conoces proyectos para los locales de antiguas escuelas?
 - ¿En su zona hay niños que no vengan a la escuela o hayan optado ir a otro lugar?
 - ¿Considera que el nucleamiento afectó de algún modo a toda la zona, más allá de los niños en edad escolar y sus familias?

Maestros

Sobre la zona

- ¿Hace cuanto es maestro en la zona?
- Por qué eligió trabajar en esta zona?
- Aspectos positivos /negativos, favorables/desfavorables de la zona
- ¿Qué cambios ha visualizado en la zona desde que trabaja aquí?

Sobre la escuela

Integra un nucleamiento/agrupamiento

Nºde alumnos – De dónde vienen

Nº de funcionarios docentes /no docentes

¿Pertenece a algún Agrupamiento?

¿Posee actividades curriculares complementarias? (inglés, informática, otras)

¿Fue a una escuela rural?

- ¿Ha trabajado en otras escuelas rurales? ¿Cuántos años?
- ¿Qué cambios ha visualizado en las escuelas rurales?
- ¿Qué ventajas considera que tienen las escuelas rurales?
- ¿Qué desventajas visualiza respecto a las escuelas urbanas?
- Esta escuela en particular, ¿Qué cambiarías y que no?
- En el caso de esta escuela en particular, ¿cuáles son sus problemas, o puntos críticos?
- ¿Son todos los alumnos de la zona? ¿Tienen vínculos de parentesco?
- ¿Siempre vinieron a esta escuela? y después de culminar la escuela qué podrían hacer?
- ¿Cómo es el vínculo de los alumnos con la escuela?
- ¿Se relaciona el trabajo del aula con el medio? En ese caso, qué resultados observa?
- ¿Alguno de los ex alumnos mantiene el vínculo?
- ¿Qué relación tienen los vecinos con la escuela?
- ¿Existe alguna demanda de su parte?
- ¿Esta escuela se vincula con otras instituciones? ¿De qué manera?
- ¿Qué tipo de actividades realizan?
- ¿Quiénes participan?
- ¿Dónde se realiza?

Sobre los modelos

- ¿Qué opina sobre los nucleamientos escolares?
- ¿Qué cambios implica para los alumnos?
- ¿Cambia el vínculo con los padres? con el medio?
- ¿Qué ventajas tiene este modelo?
- ¿Qué mejorarías?
- ¿Qué dificultades?
- ¿Qué pasó con los predios y locales de las escuelas?
- ¿Hay dificultades los días de lluvia?
- ¿Continuaron todos los alumnos?
- ¿Tiene relación con algún agrupamiento?
- ¿Qué opina sobre los agrupamientos escolares?
- ¿Qué cambios implica para los alumnos?
- ¿Cambia el vínculo con los padres?
- ¿Qué ventajas tiene este modelo?
- ¿Qué mejorarías?

¿Tiene relación con algún núcleo?

Segunda etapa salidas de campo- Mayo 2017

Entrevista Director del Departamento de Educación Rural del Consejo de Educación Inicial y Primaria, Maestro Limber Santos.

¿Cuál es el rol de la escuela en el medio rural?

¿Cómo afectan los cambios del medio rural en la escuela?

¿Es posible identificar, según la zona del país, determinados roles de la escuela?

¿A lo largo del tiempo ese rol ha cambiado?

¿Cuál es la visión actual del CEIP sobre ese rol?

¿Cuáles estrategias se utilizan para impulsarlo?

¿Cuál es el rol de la escuela en la comunidad?

¿Se busca una escuela abierta a la comunidad?

¿ De qué forma se articula con otras instituciones para llevar los objetivos propuestos a cabo?

Entrevista Directora de Desarrollo Rural de Cerro Largo, Licenciada Patricia Duarte.

¿Hace cuánto desempeña el cargo?

¿Cuál es el desarrollo que busca impulsar el MGAP?

En su experiencia personal, ¿Qué rol ha tenido la escuela en las tareas llevadas a cabo por la Mesa de Desarrollo?

¿Qué tipo de proyectos se han llevado a cabo? ¿En cuáles ha resultado clave?

¿Considera que ese vínculo podría profundizarse?

¿Quiénes integran la Mesa de Desarrollo?

¿En los nucleamientos que se impulsaron en el departamento, qué rol ocupó la Mesa de Desarrollo?

¿El nucleamiento afectó en la participación de los vecinos de la zona en la mesa?

¿Cómo afecta en la participación de las mesas la presencia o ausencia de escuelas?

ANEXO 3- Informe elaborado por la Junta Departamental de Cerro Largo a partir de la recolección de firmas efectuada por vecinos de la zona en torno a la concentración en la escuela nº60



Junta Departamental de Cerro Largo

José P. Varela 725 - tel.:4642 2283 y telefax:4642 4433

Of. 537/16

Melo, 18 de noviembre de 2016

Vecinos y Padres de Escuela Nº 44

SAN DIEGO

De nuestra mayor consideración:

Remito en forma adjunta, informe de las Comisiones integradas de Políticas Sociales y Equidad de Género, con Educación, Cultura, Nomenclatura y Derechos Humanos, el cual fuera aprobado en Sesión del día 17 de noviembre de 2016, por 25 Ediles en 28 presentes, relacionado al funcionamiento del Nucleamiento Rural en la 5ta. Sección de Cerro Largo.

Sin otro particular, les saludan atentamente.


Jacqueline Hernandez
Presidenta


Nery de Moura

Secretario





Junta Departamental de Cerro Largo

INFORME DE LAS COMISIONES INTEGRADAS DE POLÍTICAS SOCIALES Y EQUIDAD DE GÉNERO CON EDUCACIÓN, CULTURA, NOMENCLATURA Y DERECHOS HUMANOS.

Melo, 14 de noviembre de 2016.

Con la asistencia de las señoras Ediles: Elvira Méndez, Silvia Sosa, Carin Ferreira, Patricia Duarte, Beatriz Sosa, Angelita Silva y de los señores Ediles Gustavo Viera, Pablo Moreira y Daniel Aquino, se elabora el siguiente informe, el cual se aconseja aprobar:

Ante nota firmada por padres, colaboradores, vecinos y amigos de la Escuela N° 44, de San Diego, del 20 de enero del presente año, que se adjunta y considera parte integrante de este informe, las Comisiones integradas de Políticas Sociales y Equidad de Género y Educación, Cultura, Nomenclatura y Derechos Humanos de esta Junta, resolvieron realizar reuniones con los firmantes de la nota y autoridades involucradas en el tema planteado.

El 8 de marzo de 2016, las Comisiones Integradas, recibieron a la Sra. Inspectora Departamental de Educación Primaria, Maestra Socorro Sosa, quien respecto a lo planteado en la nota y a la experiencia de Nucleamiento rural en la 5° Sección de Cerro Largo, informó sobre el funcionamiento del proyecto pedagógico en general y los beneficios que aporta a la comunidad citada en particular, en la óptica de las autoridades de la educación. Ediles integrantes de ambas Comisiones realizaron consultas, las que fueron evacuadas.

El 18 de marzo de 2016, las Comisiones integradas se reunieron con padres y vecinos de las Escuelas N° 28 de Punta de la Mina y N° 44 de San Diego, respectivamente, recogiendo de los participantes en las reuniones, las consideraciones siguientes:

- 1) Que la Escuela N° 28 tiene 9 alumnos inscriptos, de los cuales 2 de ellos son de educación inicial y viajan a Noblia, por decisión de sus padres. Por esta resolución familiar, concurren a la Escuela N° 28, 7 alumnos.
- 2) Que los escolares viajan en el ómnibus que los levantan en la Escuela, acompañados por el chofer y la auxiliar, la Maestra los espera en Noblia.
- 3) Que la Escuela N° 44 cuenta con 16 alumnos inscriptos, de los cuales 12 participan del proyecto. Los otros 4 alumnos no lo hacen por decisión de sus padres. Estos niños no están siendo atendidos, sólo concurren a la Escuela N° 44 los días viernes.
- 4) Que no se dio cumplimiento por parte de la Señora Inspectora Departamental de Primaria, a su manifestación de que la asistencia de los niños al Nucleamiento era de dos días en la Escuela N° 60 de la Mina y los restantes en sus Escuelas de origen. Pasó a ser de 4 días en la Escuela 60, de la Mina y el viernes, en sus escuelas de origen.

Junta Departamental de Cerro Largo

- 5) Que los Horarios no son los mas adecuados: el ómnibus recoge los alumnos a las 7:30 horas en la Escuela N° 28 y los regresan a las 17:00 horas.
- 6) Que consideran que las Escuelas tienen excelentes locales y que Primaria no valoriza el trabajo de las comunidades para conservarlos.
- 7) Que consideran que el Nucleamiento debería ser compartido en las escuelas, por lo que no aceptan a la Escuela N° 60 de la Mina como único centro de referencia.
- 8) Que la Señora Inspectora les hizo saber que el Proyecto y funcionamiento del Nucleamiento, se instaló por ley.


Ediles participantes en ambas reuniones hicieron notar a los asistentes sobre los beneficios de la propuesta pedagógica, la socialización de los niños y la promoción de la inclusión social.

Para finalizar, las Comisiones Integradas solicitan que se remita este informe a los vecinos, padres, amigos y colaboradores de la Escuela N° 44 de San Diego, firmantes de la nota relacionada, a la Comisión Departamental de Educación, a la Comisión Descentralizada de ANEP y al Presidente del CODICEN, Profesor Wilson Netto.

Asimismo, sugieren al señor Presidente del CODICEN, Profesor Wilson Netto, que concurra a la zona donde funciona el Nucleamiento Rural de la 5° Sección de Cerro Largo, para, junto a los docentes, padres, vecinos y Comisión de Seguimiento del mismo, considerar su funcionamiento.

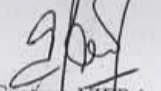

Patricia DUARTE
Secretaria

Pol. Sociales.


Elvira MENDEZ
Presidente Ad-Hoc


Carin FERREIRA
Secretaria

Educ. Cultura.


Gustavo VIERA
Presidente Ad-Hoc