

Configuraciones en la pedagogía ruralista latinoamericana. El movimiento pedagógico ruralista en Uruguay y sus conexiones con la educación rural mexicana (1930 y 1960)

Pamela Reisin

ORCID: 0000-0003-2226-6240

pamela_reisin@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Córdoba

CONICET

Fecha de recepción: 05/08/2020

Fecha de aceptación: 16/08/2020

Resumen

Guían esta investigación, y justifican elección de la metodología de historias conectadas, los interrogantes sobre cómo se configuró la pedagogía ruralista en Uruguay y cuál fue el papel que en esa configuración cumplieron las interconexiones establecidas por maestros uruguayos con los proyectos de educación rural mexicana entre 1930 y 1960. La reconstrucción de las trayectorias de maestros uruguayos referentes de este movimiento pedagógico es una estrategia que permitirá identificar dichas interconexiones e indagar en las apropiaciones y reconfiguraciones que efectuaron en función de las mismas.

Mediante la metodología de historias conectadas se pretende identificar interconexiones entre movimientos pedagógicos de México y de Uruguay, enfocándose en las concepciones y experiencias educativas desarrolladas durante el periodo pos revolucionario en México (1920-1940), que maestros uruguayos tomaron como aportes para crear una nueva pedagogía en su país. Los avances alcanzados hasta el momento nos indican que hay huellas de estas interconexiones en experiencias concretas de educación rural (1940 y 1950), y también, en conceptualizaciones sobre el rol del maestro rural como agente de organización comunitaria, la visión de la “escuela como la Casa del Pueblo” y de la “escuela productiva”.

Palabras clave: historias - pedagogías - rural - Uruguay - México

Abstract

The questions about how rural pedagogy was configured in Uruguay and what was the role that in this configuration played the interconnections established by Uruguayan teachers with the Mexican rural education projects between 1930 and 1960, guide this research and justify the choice of the connected stories methodology. The reconstruction of the trajectories

of Uruguayan teachers who are referents of this pedagogical movement is a strategy that will allow us to identify these interconnections and investigate the appropriations and reconfigurations that they carried out based on them.

Through the methodology of connected stories, it is intended to identify interconnections between pedagogical movements in Mexico and Uruguay, focusing on the educational conceptions and experiences developed during the post-revolutionary period in Mexico (1920-1940), which Uruguayan teachers took as contributions to create a new pedagogy in their country. The advances achieved so far indicate that there are traces of these interconnections in concrete experiences of rural education (1940 and 1950), and also, in conceptualizations about the role of the rural teacher as agent of community organization, the vision of the “school as the House of the People” and the “productive school”.

Keywords: stories - pedagogies - rural - Uruguay - Mexico

Introducción

La elección de investigar “la configuración de la pedagogía ruralista en Uruguay y sus conexiones con la educación rural mexicana entre 1930 y 1960” se fundamenta en el interés por conocer las historias de los movimientos pedagógicos latinoamericanos y su accionar en las escuelas públicas, y tiene la intención de revalorizar las producciones de los maestros y las maestras.

Toda invención pedagógica es una creación que sujetos sociales realizan como una reacción/resistencia o reproducción de determinado orden social. Estas invenciones no son respuestas mecánicas a estímulos externos, sino prácticas sociales intencionadas; no son neutrales y pueden contener dimensiones contradictorias, ser en algunos aspectos conservadoras y en otras transformadoras. El contexto político y social forma parte de toda invención pedagógica ya que cada nueva construcción pedagógica expresa críticas y propuestas sobre el mundo social y sobre la educación, es por ello que se

considera a la pedagogía una disciplina “entre” la teoría y la práctica:

toda intervención es una práctica político cultural porque trasluce una interpretación del mundo, de la vida y de lo educativo de acuerdo a intereses, expectativas y sentidos diferentes que se dan en ella, y porque designa un conjunto de acciones estratégicas que irrumpen en el dinamismo de ciertas prácticas culturales (Silber, Hernando y Fava 2011: 3).

Teniendo en cuenta este punto de partida, los interrogantes que guían este estudio apuntan a analizar cómo se configuró la pedagogía ruralista en Uruguay y cuál fue el papel que en esa configuración cumplieron las interconexiones establecidas por maestros uruguayos con los proyectos de educación rural mexicana entre 1930 y 1960. También interesa indagar el modo en que se fue conformando el “movimiento en favor de la educación rural uruguayo” (Soler Roca, 1987), (en adelante MeFER); los motivos y características del surgimiento del interés de maestros uruguayos por la educación rural mexicana; las principales instancias de encuentro, organización, desarrollo y aplicación de esta pedagogía; el modo en que las transformaciones en el escenario político uruguayo, entre 1930 y 1960, favorecieron o condicionaron ese desarrollo; y la recuperación, apropiación, recontextualización y resignificación, en la pedagogía ruralista uruguaya, de las concepciones y proyectos pedagógicos desarrollados en México.

Su análisis permitirá reconocer y analizar los aspectos comunes entre ambos movimientos pedagógicos, así como también comprender sus singularidades en relación al contexto social y político en el cual se generaron y dentro de cual adquirieron sentido. Esta investigación pretende identificar interconexiones entre ambos procesos, enfocándose en las concepciones y experiencias educativas mexicanas que maestros uruguayos tomaron como aportes para crear una nueva pedagogía en su país. Como hipótesis se sostiene que diversas conexiones que trazaron maestros uruguayos con experiencias y proyectos educativos mexicanos generaron

aportes significativos en la configuración de una pedagogía ruralista en Uruguay. Estos aportes se pueden identificar en el desarrollo de experiencias educativas concretas, como las Misiones Socioeducativas que se nutrieron de la experiencia de las Misiones Culturales Mexicanas, el Primer Núcleo Escolar Experimental La Mina, el cual fue la implementación práctica del Curso de Especialización en Educación Fundamental, brindado por el CREFAL, que recibió el maestro uruguayo Miguel Soler Roca en México, y el Instituto Normal Rural, destinado a la formación docente. Además de estas experiencias, se pueden considerar como aportes, conceptualizaciones mexicanas sobre el rol del maestro rural como agente de organización comunitaria, la visión de la “escuela como la casa del pueblo” y de la “escuela productiva”, concepciones expresadas en el Programa de Escuelas Rurales (1949).

Estos movimientos pedagógicos latinoamericanos no fueron autónomos al Estado, su actuación fue en el marco de la educación pública. La conformación de los Estados, de la institución Escuela y de la figura del Maestro fueron procesos simultáneos y complementarios; la escolarización, en tanto “hecho político incuestionable dado su valor en término de gobierno de la conducta de las poblaciones” (Bustamante Vismara y Martínez Boom, 2014: 23), necesitaba para su ejercicio, dirigir y controlar el trabajo docente. La Escuela y el trabajo docente tuvieron siempre intencionalidades políticas, económicas y culturales; particularmente, las pedagogías ruralistas formaron parte de un proceso de modernización de la vida rural durante la primera mitad del siglo XX, en el cual distintos actores sociales y políticos comenzaron a replantear las relaciones entre la educación en el medio rural y el desarrollo económico local, ampliando así los sentidos y prácticas de la educación escolar y del trabajo docente (Civera y Costa Rico, 2018).

El interés de parte del magisterio uruguayo por los procesos educativos que estaban desarrollándose en el México Pos Revolucionario se inscribe en una concepción de “América Latina” como entidad transnacional que, desde las primeras

décadas del siglo XX, circulaba por ámbitos intelectuales. En ese contexto, un acontecimiento que generó una gran conmoción fue la Revolución Mexicana y el proceso posterior de reorganización social y política en dicho país. De allí que el interés de los maestros uruguayos por la educación mexicana no fuera algo casual; es más, la política exterior impulsada por los gobiernos mexicanos fue proclive a estos intercambios y a la recepción de intelectuales exiliados de distintos países, así como también a la difusión de sus proyectos políticos y culturales en el escenario internacional (Moraga Valle, 2019; Pita, 2014).

Hasta el momento, las conexiones entre distintos proyectos ruralistas de la región no se han explorado en profundidad, y particularmente, la historiografía de la educación uruguaya no ha investigado el vínculo con México. Consideramos que este es un eje potente de indagación ya que existen distintas referencias (explícitas e implícitas) de la educación rural mexicana en los escritos, experiencias y programas pedagógicos elaborados por maestros uruguayos entre 1930 y 1960.

Para su desarrollo, la investigación combinará la metodología de historias conectadas con la estrategia de reconstrucción de trayectorias de cuatro maestros uruguayos que desplegaron acciones claves para la configuración de la pedagogía ruralista en su país: Agustín Ferreiro (1893-1960), Jesualdo Sosa (1905-1982), Julio Castro (1908-1977) y Miguel Soler Roca (1922). Se focalizará en los intercambios que, al menos los tres últimos, establecieron con México en temáticas vinculadas con educación rural durante entre 1930 y 1960 y se procurará identificar y analizar los modos en que concepciones y experiencias pedagógicas mexicanas fueron interpretadas, recontextualizadas, resignificadas y apropiadas por el MeFER distintas instancias de encuentro, organización y desarrollo de programas y prácticas educativas.

Cruces, conexiones y comparaciones en las historias de la educación de los campos

En la historiografía, plantearse problemas de investigación

que trasciendan las narrativas nacionales y que indaguen en las conexiones transnacionales e interculturales es uno de los desafíos epistemológicos actuales¹. A raíz de esta inquietud, se creó la metodología de historias conectadas, basada la historia transnacional y la historia comparada². Como variables temporales, historias conectadas utiliza la sincronía tanto como la diacronía, así como también se permite variar en las escalas geográficas, hace foco en lugares y no necesariamente en espacios geográficos tradicionales. Su estudio parte del análisis de circunstancias concretas e indaga en las interconexiones y sus efectos, en cada proceso y en lo generado por la interconexión, es decir, estudia tanto la estabilidad como el cambio, y la novedad y las resistencias; parte de la construcción de conocimiento desde la inducción y apuesta a la reflexividad (Bertrand, 2015). La metodología de historias cruzadas (Werner, M y Zimmermann, B, 2006) es muy similar a la de historias conectadas y comparte las características mencionadas, pero tiene como distintivo la recuperación de la tradición hermenéutica y la problematización de las categorías de análisis del investigador o investigadora, destacando el carácter reflexivo y de construcción de la comprensión historiográfica (Andreo, I L, 2016).

Emplear la metodología de historias conectadas posibilita identificar proyectos educativos interconectados y dar cuenta de los diversos medios de circulación de ideas y de experiencias pedagógicas entre distintos territorios. Más que analizar similitudes y diferencias entre dos “modelos”, la propuesta metodológica para esta investigación apunta a identificar y estudiar las interconexiones entre distintos procesos, sin forzar generalizaciones. En este sentido, resulta conveniente hacer énfasis en la diseminación, resistencia, apropiación, adaptación y transformación de ideas y experiencias educativas, para

1 Baghi, Fuchsy Rousmaniere (Comp.) (2014) intentaron avanzar en este sentido, dando cuenta de intercambios interculturales y transnacionales entre procesos educativos que tuvieron lugar principalmente en sur de Asia, el norte de África y en América Latina.

2 La expresión “historias conectadas” fue propuesta por primera vez por Sanjay Subrahmanyam (Coelho Prado, 2012: 16). Gruzinski (2016) es uno de sus principales impulsores y quien ha desarrollado diversas investigaciones en el ámbito de la historia cultural desde esta metodología.

acrecentar las posibilidades de entendimiento no sólo de la reproducción y la uniformidad, sino también de la heterogeneidad, creatividad, iniciativa y agencia de la gente local (Civera, 2014). Implementar esta metodología resulta un verdadero desafío, todo lo estricto y reglado que sostienen muchas otras perspectivas, es relativizado y liberado en esta para permitir una investigación sin ataduras, que, desde la inducción y reflexión, sin determinaciones ni modelos, busque en las huellas que dejan las historias indicios de conexiones entre distintos procesos, sujetos, contextos.

Los estudios de historia global, transnacional y de historias conectadas son metodologías de investigación que están comenzando a explorarse en el ámbito de la historia de la educación de los campos en Latinoamérica. Si bien existen investigaciones de historia regional y comparada, el estudio de las conexiones entre distintos proyectos y experiencias educativas son incipientes. En los últimos quince años, investigadoras e investigadores principalmente de Brasil, México y Argentina (Cantero, 2019; Civera y Rico, 2018; Civera, Alfonseca y Escalante, 2011; Civera y Lionetti, 2010; Gonzales Perez y Lopez Perez, 2009; Werle, 2007) coordinaron publicaciones de artículos sobre historia de la educación de los campos, con la intención de avanzar en análisis comparativos que den cuenta de las singularidades como de los aspectos comunes entre diversos procesos de escolarización en el ámbito rural en América Latina.

Al respecto, Civera planteó que, en el ámbito disciplinar de la historia de la educación, en las “últimas décadas se intentó crear distintos foros de discusión académica de alcance latinoamericano, o estudios comparativos o de carácter general sobre la educación latinoamericana” (2011); consideró que este tipo de investigaciones es un ámbito en desarrollo en la actualidad y advirtió sobre los riesgos de una excesiva generalización que no distinga las singularidades de cada contexto y proceso. La autora mencionada junto con Alfonseca y Escalante, asumiendo este desafío, desde un estudio comparativo, coordinaron el libro “Campesinos y escolares: la escuela de los campos latinoamericanos, siglos XIX y XX” (2011), el cual reúne

trabajos de distintos investigadores de la región. Con dicha publicación pretendieron realizar un acercamiento a la educación rural en América Latina, manera tal que permita, “desde la particularidad de las realidades locales y nacionales, establecer análisis comparativos que trasciendan las fronteras de los Estados-nación” (Civera, A. 2011: 23). Estas comparaciones generaron preguntas sobre las conexiones entre procesos distantes especialmente

Los textos trabajados hasta ahora nos hacen preguntarnos acerca de cuáles fueron las vías de comunicación que estuvieron detrás de propuestas y prácticas educativas concretas en lugares tan distantes como, por ejemplo, los profesores itinerantes del siglo XIX en el sur argentino y chileno, o la sierra en una región del centro de México, la similitud organizativa de los núcleos escolares peruanos, Warisata en Bolivia y las escuelas regionales campesinas en México, o las misiones culturales en Uruguay y México. (...) Sin embargo, para evitar excesivas generalizaciones, (...) debe contraponerse la visión desde lo local, apreciando procesos de rechazo, resistencia, apropiación, adaptación, transformación, etc., que hacen posible no solo percibir la reproducción, la uniformidad, la dominación, sino también el cambio, la heterogeneidad, la creatividad, la iniciativa y las posibilidades de agencia. (Civera, A. 2011: 23-24)

Las preguntas que se realizaba Civera y su equipo sobre los puntos de contacto y vías de comunicación entre distintas propuestas educativas en América Latina, son las mismas que emergen en la reconstrucción de la configuración de la pedagogía ruralista en Uruguay, ya de las conexiones principales que establecieron aquellos maestros rurales fue con proyectos de educación rural en México, vinculación que propició, entre muchas otras experiencias y concepciones educativas, las Misiones Socio Pedagógicas, las cuales toman como un antecedente principal las citadas Misiones Culturales mexicanas.

Identificar proyectos educativos comunes y/o conectados permite cuestionar la noción de procesos aislados y autogenerados exclusivamente por lo local o lo nacional y da cuenta de los diversos medios de circulación de ideas y de

experiencias pedagógicas entre distintos territorios. No existe la copia directa ni la imposición total, siempre hay intersticios para que los actores implicados realicen adaptaciones, recontextualizaciones, resistencias e invenciones. En este sentido, Civera y Rico (2018) sostienen que las interconexiones en la educación de los campos fueron multidireccionales, “no solo de lo urbano hacia lo rural y de Europa hacia otras regiones”, e invitan a investigarlas señalando ejemplos de interrelaciones entre proyectos educativos e ideas pedagógicas desarrolladas en distintos lugares del mundo a lo largo del siglo XX³.

Asumiendo este desafío investigativo, consideramos que la propuesta metodológica de historias conectadas puede ser una herramienta potente para el análisis del proceso de configuración de la pedagogía ruralista uruguaya (1930-1960), teniendo en cuenta las distintas referencias (explícita e implícita) que hay de la educación rural mexicana en los escritos, experiencias y programas pedagógicos elaborados por maestros uruguayos entre 1930 y 1960. La reconstrucción de trayectorias de los maestros uruguayos, Agustín Ferreiro (1893-1960), Jesualdo Sosa (1905-1982), Julio Castro (1908-1977) y Miguel Soler Roca (1922-), no es un objetivo de investigación en sí mismo, sino un canal para poder indagar en el proceso social de circulación y apropiación de concepciones pedagógicas, desarrollo de experiencias educativas, instancias de encuentro, discusión y formulación de programas educativos, que implicó la configuración de esta pedagogía.

El estudio de trayectorias se enmarca en un enfoque vigente en la historia intelectual que “permite ampliar la mirada y atender no solamente a figuras e ideas, sino también a espacios de sociabilidad, entramados de relaciones de corte transnacional –(...) “redes intelectuales”, trayectorias comparadas,

3 “Instituciones no necesariamente escolares, como las misiones pedagógicas y educativas de España, Chile, México, Uruguay y Brasil tuvieron un auge especial en las zonas rurales y a partir de su éxito se trasladaron y adecuaron a las áreas urbanas. Las interconexiones entre distintas ideas y experiencias pedagógicas y sus influencias recíprocas son un campo aún por explorar en la Historia de la Educación. La literatura existente sugiere que las influencias tuvieron múltiples direcciones, y no solo de lo urbano hacia lo rural y de Europa hacia otras regiones” (Civera y Rico, 2018: 23).

eventos y emprendimientos culturales, entre otras posibilidades” (Bruno, 2019: 303). Se considera aquí que ambas metodologías pueden ser complementarias, ya que el enfoque de historias conectadas pone en cuestión la división analítica entre lo regional y lo global para poder dar cuenta de cómo éstas están imbricadas y se co-construyen mutuamente (con distintas intensidades y dinámicas); y para ello, “busca conectar diversos espacios a través de pequeños hilos que permitan (...) determinar la circulación de ideas, el tránsito de objetos o de personas en diversos espacios, al mismo tiempo que establecer las sucesivas apropiaciones que pueden modificar las formas, los sentidos y las funciones de todos estos elementos. (...) en esta perspectiva, la tarea consiste en adentrarse en múltiples historias mostrando que están ligadas y que se comunican entre sí” (Pérez, 2015: 13).

Se concibe que el estudio de las trayectorias de maestros es una forma de hacer historias sobre los intelectuales ya que parte de la premisa de que todos los docentes son trabajadores intelectuales por su característica distintiva de trabajar con lo simbólico, particularmente con la transmisión, recreación, producción y reproducción de conocimientos en un sentido amplio. Como añadidura a esto, los cuatro maestros escogidos en esta investigación tuvieron además cierta visibilidad pública y reconocimiento social en su época por sus actuaciones y publicaciones dentro y fuera de Uruguay. Sin embargo, su dedicación a la de práctica política-pedagógica hizo que su reconocimiento se circunscriba al ámbito educativo y que no sean reconocidos como “intelectuales” en términos clásicos⁴.

Pedagogías ruralistas

El término “pedagogías ruralistas”⁵ es una categoría teórica

4 Jesualdo Sosa, por su prolífica trayectoria como escritor, puede ser considerado como el “más intelectual” de los cuatro maestros escogidos; por otra parte, Julio Castro, tuvo una destacada carrera periodística principalmente en el Semanario MARCHA.

5 Para Uruguay, resulta necesario aclarar que el concepto de “pedagogías ruralistas” que aquí utilizamos no tiene vinculación con el término “ruralista” que se emplea en dicho país en referencia a un movimiento político de grandes productores rurales dedicados exportación ganadera, que 1958, tras la conformación de una coalición electoral con el Partido Nacional, la Alianza Herrero Ruralista, que ganó las elecciones nacionales (Jacob, 1984).

a posteriori y no una denominación histórica creada por los sujetos involucrados; se emplea para englobar aquellas prácticas, concepciones, programas y políticas educativas que sostenían que la educación en el medio rural debía adquirir una orientación específica, diferenciada de la educación de las grandes urbes. Las mismas tuvieron su auge durante la primera mitad del siglo XX, tanto en países de oriente como en occidente; fueron propuestas educativas para los habitantes del campo y, por lo tanto, buscaron brindar conocimientos que respondan a las necesidades que, consideraban quienes las impulsaban, tenían las personas que allí vivían y trabajaban; sus prácticas educativas excedieron los límites del local escolar e incluyeron tanto a niños y niñas como a jóvenes y a adultos.

Estas prácticas, concepciones, programas y políticas educativas abogaban en favor de que la educación en el medio rural adquiriera una orientación específica, diferenciada de la educación de los centros urbanos, quedando así la formación intelectual para las clases medias y altas de las ciudades. La opción de una educación práctica estaba sustentada en una teoría pedagógica en boga en el periodo entre guerras, el Movimiento Internacional de Escuela Nueva. La educación rusa, primero con Tosltói (Moraga Valle, 2016) y después con la Unión Soviética y la educación politécnica, que concebía al trabajo como un eje central para formar un “Hombre Nuevo” y una nueva sociedad (Civera y Rico, 2018) fue otra inspiración para las pedagogías ruralistas.

Durante la década de 1930, debido a la crisis del capitalismo a nivel mundial y del sistema agroexportador, se intensificó la migración interna en los países latinoamericanos. A su vez, los importantes avances tecnológicos, científicos y económicos que tuvieron lugar durante las primeras décadas del siglo XX, se concentraron principalmente en las grandes ciudades, marcando más aún las desigualdades entre los espacios rurales y urbanos. Durante las décadas de 1930 y 1940, este fenómeno migratorio fue analizado por el magisterio en distintas instancias, tanto en ámbitos nacionales como internacionales (Santos, 2018 y Werle y Carvalho, 2009) se organizaron congresos y

conferencias en las cuales educadores debatieron sobre cómo evitar la despoblación de los campos y qué rol podía jugar en la escuela en ese proceso. A nivel internacional, en la Conferencia de Educación convocada por el Bureau International d'Éducation realizada en Génova 1938 se analizó el fenómeno migratorio a nivel mundial y se defendió la ruralización de la educación en los campos para una estrategia para enfrentarlo.

Esta preocupación transnacional da cuenta de que las pedagogías ruralistas no fueron un experimento educativo aislado, sino un proyecto de modernización en el cual se comenzaron a plantear relaciones entre la educación en el medio rural y el desarrollo económico local, ampliando así los sentidos y prácticas de la educación escolar y del trabajo docente (Reisin, 2019: 171).

En consonancia con este clima transnacional, en Uruguay, el surgimiento de las pedagogías ruralistas se planteó como una estrategia posible para frenar desplazamiento de población rural a los centros urbanos e incentivar la producción agrícola, sin embargo, ya en el Primer Congreso Nacional de Maestros (1933) convocado por las organizaciones gremiales, los maestros y maestras allí reunidos advirtieron que “la escuela sola no puede” (Santos, 2018) generar las transformaciones sociales y económicas necesarias para evitar la despoblación del campo.

El magisterio uruguayo y el desarrollo de la educación rural

Maestros y maestras rurales de Uruguay desarrollaron un movimiento pedagógico que tenía como base “las relaciones entre la educación y las condiciones sociales del medio donde actúa” (Redondo y Martinis, 2006 s/n); partieron de una problematización de esta relación y formularon diagnósticos y propuestas

atendiendo a problemáticas sociales de marginación y extrema pobreza que desde la capital se desconocía o no se querían ver. Fueron los propios maestros rurales quienes en su momento hicieron

sentir su voz, instalaron el debate en la sociedad toda y luego, trajeron sus ideas en acciones concretas (Redondo y Martinis, 2006 s/f).

En la década de 1930, en un contexto de crisis económica y de migración interna de zonas rurales a zonas urbanizadas, este movimiento comenzó a gestarse con el cuestionamiento por parte del magisterio a las formas instituidas sobre lo escolar en el ámbito rural. De las críticas pasaron a propuestas de nuevas formas de concebir a las escuelas y su relación con los contextos y con los sujetos que en éstos habitan. Estas propuestas también incluyeron a las prácticas docentes, ya que los maestros rurales, motorizados por un gran compromiso social y político, generaron nuevas prácticas de enseñanza, teniendo como fin “esencial”, según el Programa de Escuelas Rurales, “crear las posibilidades que permitan el desarrollo integral del educando. En los distintos medios debe tender a compensar los déficits que nieguen posibilidades a ese desarrollo” (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, 1950: s/n). “Esta acción “compensadora” iba desde, buscar generar soluciones mediante la organización colectiva con los habitantes de esa “comunidad” a la “desnutrición”, a generar actividades lúdicas para que niños trabajadores puedan tener también tiempo para el juego” (Reisin, 2019:173).

El movimiento magisterial no fue hegemonizado por ningún partido político, su composición ideológica era diversa, algunos maestros fueron cercanos a líneas progresistas dentro del Partido Nacional Independiente y del Partido Colorado, mientras que otros estuvieron vinculados con el Partido Comunista. Su relación con el Estado fue variando en función de quienes estuvieron en el poder, pasando de estar en la resistencia, principalmente en las décadas de 1930 y 1960, a ocupar cargos intermedios en el Consejo de Educación y a motorizar y acordar de conjunto con el gobierno políticas educativas durante parte de las décadas de 1940 y 1950.

Sus principales referentes también fueron impulsores del proceso de organización gremial del magisterio entre

1930-1960, estando así el desarrollo de la educación rural vinculada con procesos de debate generados desde las incipientes organizaciones gremiales (González Sierra, 1996). Los maestros Agustín Ferreiro, Jesualdo Sosa, Julio Castro y Miguel Soler Roca participaron de estos espacios de encuentro durante aquellos años, generaron propuestas y programas educativos, desarrollaron experiencias pedagógicas experimentales, trabajaron en la formación docente y escribieron libros y artículos periodísticos sobre educación rural convirtiéndose en referentes para sus pares y para los maestros principiantes. A su vez, resulta importante mencionar, que los últimos tres, mantuvieron estrechos vínculos con la educación rural mexicana y que, los aportes que dichas vinculaciones generaron en la configuración de la pedagogía ruralista en Uruguay es uno de los objetivos principales de esta investigación. Los alcances de las concepciones pedagógicas del MeFER trascendieron el ámbito de la educación rural, “el sistema educativo en su conjunto no permaneció ajeno a este movimiento pedagógico gestado por los propios maestros y, en gran parte, emana de él el prestigio que caracterizó por décadas a la escuela pública uruguaya” (Demarchi y Richero, 1999: 10).

La preocupación por la educación en el campo era un tema común en contexto latinoamericano en la primera mitad del siglo XX; cuando en Uruguay los maestros comenzaron a debatir sobre la “ruralización de la educación” a mediados de la década de 1930, en México la educación rural ya tenía más de diez años de desarrollo, y bajo el Gobierno de Cárdenas y la expansión de la reforma agraria, había tomado un nuevo impulso. Es por ello que para quienes apostaron al desarrollo de esta pedagogía en Uruguay, el ejemplo mexicano con las Misiones Culturales, las Normales Rurales y las escuelas Casa del Pueblo, cobró importancia. En este sentido, es posible postular que la “pedagogía ruralista la construyeron con los pies en Uruguay y los ojos en México Pos Revolucionario mediante en la recontextualización y recreación que hicieron de estas experiencias educativas, en función tanto de sus propios intereses como de las posibilidades de acción que tenían en un país

sustancialmente diferente al mexicano (Reisin, 2019: 174)

La configuración de la pedagogía ruralista uruguaya, y sus conexiones con la educación rural mexicana, puede ser analizada en tres etapas: invención (1933-1942), instituyente (1943-1949) y de institucionalización (1950-1961). Esta organización del análisis en tres etapas está vinculada con cambios en el escenario político de Uruguay; estos cambios, en determinadas circunstancias posibilitaron y hasta promovieron el desarrollo de procesos organizativos, encuentros, experiencias y programas educativos del MeFER, mientras que, en otras, oficiaron como obstaculizadores y cercenadores de los mismos. Esta organización no pretende encasillar un proceso complejo sino, más bien, dar cuenta de las dinámicas internas, tensiones y desafíos a los que se enfrentó este movimiento pedagógico en el devenir de las transformaciones políticas que tuvieron lugar durante esos periodos, en su relación con el Estado uruguayo y en sus conexiones transnacionales con otros movimientos pedagógicos, como el mexicano y sus articulaciones con el CREFAL (organismo dependiente del Gobierno de México y de la UNESCO). La intención es canalizar el análisis de un proceso de invención pedagógica, protagonizado por maestros y maestras rurales uruguayos, que trascendió los límites de su territorio nacional, ya que se nutrió de experiencias y concepciones pedagógicas originados en otros espacios sociales. Es por ello que, las circulaciones de ideas y experiencias, así como también el trabajo de recontextualización y apropiación que hicieron de éstas los maestros, son dimensiones constitutivas de este proceso de configuración.

Como marco histórico general, se puede mencionar que en 1933 el presidente Terra, efectuó un autogolpe de Estado, instaurando una dictadura en su país; el retorno pleno de la democracia representativa se dio recién en 1942 con la celebración de elecciones nacionales libres, en la cual resultó electo Amezaga. La etapa de invención corresponde al periodo anteriormente mencionado; entre 1933 y 1942, periodo durante el cual el desarrollo de las experiencias educativas del MEFER

estuvo condicionado por un contexto político represivo, del cual los maestros no resultaron exentos. Con el retorno democrático, comenzó una etapa instituyente, durante la cual la experimentación pudo desarrollarse con mayor libertad y distintas iniciativas auto gestionadas por maestros y estudiantes normalista recibieron apoyo estatal. Como síntesis de este proceso, 1949 se aprobó el Programa de Escuelas Rurales, el cual había sido creado en el Congreso de Maestros de Escuelas Rurales y Granjas, realizado en Piriápolis en enero de 1949, por convocatoria del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal. Este Programa dio paso a la institucionalización de muchas experiencias previas y la concreción de nuevos proyectos durante la década de 1950.

La relación del MEFER con el Estado fue variando en función de quienes estuvieron en el poder, pasando de estar en la resistencia, principalmente en la década de 1930, a ocupar cargos en el Consejo de Educación, a motorizar y acordar de conjunto con el gobierno políticas educativas durante parte de las décadas de 1940 y 1950. Al respecto, Soler Roca señaló que el “progreso” en la “pedagogía nacional” que se logró “durante los años cuarenta y cincuenta”, se debió principalmente a “la llegada a cargos directivos de educadores de talla (...); la influencia y visión de quienes ocupaban los puestos superiores del cuerpo nacional de inspectores”, “la reflexión de pedagogos capitalinos y, como una fuerza sostenida y creciente, el empuje de un par de generaciones de educadores de base que supieron pasar de la denuncia a la propuesta, de la propuesta a la acción” (Soler Roca, 1996: 394).

Para el maestro Miguel Soler Roca hubo un problema estructural que ocupó a los maestros uruguayos entre 1930 y 1960, “la persistencia de una injusta distribución de la tierra, que viene de la época colonial y que no se ha modificado en la medida suficiente” (Soler Roca, 2014: 204). Planteado este problema de carácter político, añadió tres más de carácter pedagógico; el primero está referido al “grado de diferenciación que se le quiera dar a la educación en zonas rurales”; “Un segundo problema (...) es (...) la función que debe cumplir la

educación rural” (Soler Roca, 2014: 207); y, por último, “cómo organizar la educación rural, qué estructura hemos de darle” (Soler Roca, 2014: 210). Los dos primeros fueron objeto de debate en las décadas de 1930 y 1940, años en los cuales la construcción de la orientación pedagógica de este movimiento estaba en plena gestación, mientras que la cuestión más organizativa-institucional, tuvo mayor impacto entre mediados del 1940 y fines de 1950, en la etapa que denominamos aquí como de institucionalización.

El auge de este movimiento comenzó a decaer cuando a comienzos de 1960 cambiaron las “autoridades nacionales y educacionales adoptaron políticas tendientes al desmantelamiento de todo lo construido” (Soler Roca, 1996: 394). Las elecciones en 1958 dieron por ganador al Partido Nacional, de tendencia conservadora, quienes en pocos años desarticulaban todas las instituciones educativas destinadas a la educación rural creadas durante los gobiernos anteriores.

Conclusiones

Resulta un desafío producir investigaciones en historia de la educación que indaguen en procesos de configuración de pedagogías y que tengan en cuenta los aportes de las conexiones transnacionales en las mismas. Asumir este desafío implica mantener la vigilancia epistemológica para evitar caer en análisis generalizadores que no perciban las singularidades contextuales ni las intencionalidades, saberes, conflictos y resistencias de los sujetos, organizaciones e instituciones participes en dichos procesos de configuración. Y su vez, implica también, mantener la atención en aquellos en los efectos (apropiaciones, resistencias, reversiones, etc.) que pueden haber generado conexiones con otros movimientos pedagógicos por fuera de los procesos locales, e incluso, las fronteras nacionales.

Es por ello que se ha optado por realizar una reconstrucción del proceso de configuración de la pedagogía ruralista en Uruguay que atienda a las motivaciones del magisterio uruguayo por la educación rural mexicana; que indague

en las principales instancias de invención y desarrollo práctico de esta pedagogía; que analice, el modo en que las transformaciones en el escenario político uruguayo, entre 1930 y 1960 favorecieron, dificultaron y/u obstruyeron ese desarrollo; y la recuperación, apropiación, recontextualización y resignificación, en la pedagogía ruralista uruguaya, de las concepciones y proyectos pedagógicos desarrollados en México, mediante, principalmente, el análisis de las trayectorias de cuatro maestros.

Profundizar en el estudio de las pedagogías ruralistas latinoamericanas, conexiones, invenciones, experiencias, contradicciones y conflictos es una tarea pendiente en la historiografía. En el caso de Uruguay es para destacar, el protagonismo del magisterio en el desarrollo de un movimiento pedagógico y su capacidad para hacer ingresar en el ámbito de la educación pública, una pedagogía gestada por un movimiento magisterial, en vinculaciones con otros movimientos pedagógicos latinoamericanos.

Referencias bibliográficas

- [Andreo, I. L. \(2017\). América Latina e as histórias transnacionais, conectadas e cruzadas: a comparação ainda é pertinente para o campo historiográfico. *Revista História: Debates E Tendências*, 17\(1\), 101-110.](#)
- Bagchi, B., Fuchs, E., & Rousmaniere, K. (Eds.). (2014). *Connecting Histories of Education: Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post)Colonial Education*, New York; Oxford, United States; United Kingdom: Berghahn Books.
- Bertrand, R. (2015). Historia global, historias conectadas: ¿un giro historiográfico? *Prohistoria*, (24), 03-20.
- Bruno, P. (2019). Historia intelectual e historia de los intelectuales. Usos de las fuentes” en Salomón Tarquini, Fernández, Lanzilotta y Laguarda (editoras), *El hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para para la investigación histórica* (pp. 301-308.), Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

- Bustamante Vismara, J. y Martínez Boom, A. (2014). *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*. Bogotá, Colombia: Editorial Prometeo.
- Cantero, D. (2019), (Coord.) *Experiencias latinoamericanas para re-pensar la educación 'rural'*, Chile: CIED Facultad de Educación Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Civera, A. (2014). Range and limits of rural school historiography in Latin America: 19th and 20th Centuries. Some Reflections. En Bagchi, Fuchs and Rousmaniere (Eds.), *Connecting Histories of Education: transnational and cross-cultural exchanges in (Post) Colonial Education* (pp. 61-82). New York-Oxford, United States-United Kingdom: Berhahn.
- [Civera, A. \(2011\). Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en américa latina \(siglos XIX y XX\). Cuadernos de historia \(34\), 7-30.](#)
- Civera, A. Y Costa Rico, A. (2018). “Desde la historia de la educación: educación y mundo”, *Revista Historia y Memoria de la Educación*, (7), 9-45
- Civera Cerecedo, A; Alfonseca Giner de los Rios, J y Escalante Fernández, C (coords.) (2011). *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*, México, México: Miguel Ángel Porrúa, El Colegio Mexiquense.
- [Coelho Prado, M.L. \(2012\). “América Latina. Historia comparada, historias conectadas, historia transnacional”. Anuario de la Escuela de Historia; \(24\), 9-22.](#)
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. República Oriental del Uruguay. (1950). *Programa para Escuelas Rurales*, Montevideo, Uruguay: Imprenta Nacional
- Demarchi, M. y Rivera M. (1999). *La educación rural en el Uruguay: construcción y vigencia de una doctrina*, Montevideo, Uruguay: Departamento de Publicaciones FHCE.

- González, T. y López, O. (coords.) (2009). Educación rural en Iberoamérica. Experiencia Histórica y construcción de sentido, Anroat, España, pp. 79-108.
- Gonzalez Sierra, Y. (1996). Un siglo de acción gremial y pedagógica del magisterio. 50 años de lucha de la FUM, mimeo, Montevideo. Uruguay: CIEDUR - FESUR.
- [Gruzinski, S. \(2016\). *La colonización de lo imaginario: Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*. México, México: Fondo de Cultura Económica.](#)
- Jacob, R. (1984). El ruralismo en el marco de la estrategia conservadora, *Hoy es Historia*, 1 (3), 15-24
- [Moraga Valle, F. \(2016\). *Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el proyecto vasconcelista de educación, 1921-1964*, *Historia Mexicana*, 65 \(3\), 1341-1404.](#)
- [Moraga Valle, F. \(2019\). *Educación, exilio y diplomacia: Vasconcelos, Mistral, Torres Bodet y la proyección internacional de sus ideas educativas, 1921-1964*, *Revista de Historia de América*, 61-94](#)
- Pita González, A. (2014). *Educar para la paz: México y la cooperación intelectual internacional, 1922- 1948*, México Secretaría de Relaciones Exteriores, Universidad de Colima,
- Pérez, M. C. (2015). Redes y conexiones en la historia. *Revista Historia Critica*, (55), 13-17, DOI: 10.7440/histcrit55.2015.01
- Martinis, P. Y Redondo P. (comps.) (2006). *Igualdad y educación. Escrituras (entre) dos orillas*, Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- [Reisin, P. \(2019\). *Pedagogías ruralistas: con los pies en Uruguay y los ojos puestos en México \(1920-1960\)*. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 7 \(14\), 167-190. Doi](#)
- [Santos, L. \(2018\). “El pensamiento pedagógico nacional a través del Movimiento de Educación Rural”, *Revista Quehacer Educativo*, Montevideo, documento \(audiovisual\).](#)

- Werle, F. y Carvalho A. M. (2009). A educação para a zona rural no sul do Brasil: sentidos e perspectivas a partir das conferências brasileiras de educação. En González T. y López, O. (coords.), *Educación rural en Iberoamérica. Experiencia histórica y construcción de sentido* (pp. 79-108). España: Anroart.
- [Silber, J.; Hernando, G.; Fava, M. \(2011\). La enseñanza de la pedagogía en la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación: La intervención educativa como eje de la propuesta \[En línea\]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata.](#)
- Soler Roca, M. (1987). El movimiento a favor de una nueva escuela rural, en Ana María Angione et al. (Eds.), *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas*. Montevideo, Uruguay: Edición de la Revista de la Educación del Pueblo.
- Soler Roca, M. (1996). *Educación y vida rural en América Latina*. Montevideo, Uruguay: Federación Uruguaya de Magisterio, Instituto del Tercer Mundo.
- Werle, F. (comp.) (2007). *Educacao rural em perspectiva internacional. Intituicoes, praticas e formazao do prodeessor*. Brasil: Editora Uniji.
- Soler Roca, M. (1986). El mismo tema en perspectiva latinoamericana. En Demarchi, M. y Rivera, M, (2014). Miguel Soler Roca. *Educación, resistencia y esperanza* (pp. 203-214). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- [Werner, M., y Zimmermann, B. \(2006\). Beyond Comparison: Histoire Croisée and the Challenge of Reflexivity. *History and Theory*, 45\(1\), 30-50.](#)