

Publicado en Martinis, Pablo y Redondo Patricia (comps.) (2006) Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas, Buenos Aires, del estante editorial, págs. 81 a 101.

UNA HISTORIA DE AUSENCIAS **LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL ESTADO URUGUAYO HACIA EL MEDIO RURAL EN EL DECENIO 1994-2004.¹**

Introducción.

Las problemáticas actuales vinculadas a la educación rural en Uruguay han tenido en los últimos años, pocas oportunidades de ser investigadas y discutidas. La mayor parte del discurso que se ha construido en torno al tema, se ha generado y ha circulado desde instancias gremiales docentes y estudiantiles.

Esta realidad del último decenio con respecto a la educación rural, caracterizada por las escasas y por momentos inexistentes propuestas desde la política educativa, y consecuentemente, por la falta de trabajos de investigación al respecto; resulta particularmente significativa para nuestro país. Aún queda en el imaginario colectivo de los docentes que trabajan en el medio rural, vestigios conceptuales y metodológicos de una matriz pedagógica construida y consolidada en el segundo tercio del siglo XX en Uruguay. Si bien las ideas y acciones derivadas que conformaron el movimiento a favor de la educación rural² tuvieron su origen y aplicación en un contexto socio-cultural muy particular -propio de un Uruguay aún firmemente identificado con el Estado de bienestar-, sus influencias conceptuales se proyectaron mucho más allá de ese período, trascendiendo el medio rural de origen. La fuerza que impulsó la discusión acerca del lugar de la educación y en particular el lugar de la escuela en el medio rural estuvo configurada por una dinámica de denuncia y concientización por parte de los maestros, acerca de la realidad del medio rural. Una realidad caracterizada por situaciones de extrema pobreza, donde la única presencia del Estado era la escuela. Una escuela tan pobre como el medio social donde se encontraba. En los últimos diez años se ha producido un corte en la continuidad conceptual que operó en Uruguay durante décadas con respecto a la educación rural. Indagar en las causas y naturaleza de ese corte que ha provocado contradicciones entre lo que permanece y lo que ha desaparecido, constituye el centro de este recorrido.

Seis décadas después algunas características sociales se vuelven a presentar. En este escenario encontramos a la escuela llevando una pesada y fructífera carga histórica

¹ Artículo basado en la ponencia del Círculo Pedagógico sobre Educación rural presentada en las Primeras Jornadas de Educación y Pobreza, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, noviembre de 2003; y en la ponencia sobre políticas educativas presentado en el Encuentro de Jóvenes Investigadores de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo en Universidad de Paraná, Curitiba, setiembre de 2004.

² Denominación que recibe el período comprendido entre las décadas de 1940 y 1960, donde en Uruguay se registró un proceso de diagnóstico, propuestas y ejecución de acciones, cuyos elementos centrales fueron el Programa de 1949, las Misiones Sociopedagógicas, las Escuelas Granjas, el Instituto Normal Rural, Los núcleos experimentales; todo ello antecedido por un período de fermental discusión que, a partir del Congreso de 1933 puso sobre la mesa la cuestión de la escuela rural y las problemáticas sociales del medio (Concursos de Pedagogía, Congresos de maestros rurales, publicaciones de maestros en actividad)

construida a partir de aquel proceso y a la vez soportando una aún más pesada carga de frustración y pérdidas.

Una vez más, una escuela pobre –tanto en lo material como en cuanto a lo pedagógico- en un medio de pobreza. La tensión, alguna vez superada, vuelve a instalarse. Una tensión dada entre las pretensiones de igualdad en cuanto a calidad entre educación rural y urbana, y la evidencia de dos realidades tan distintas que exigen propuestas educativas diferentes.

El concepto de educación rural: la problemática de la especificidad.

La discusión acerca de la especificidad de la educación rural dentro del campo educativo en general conduce a definiciones conceptuales que determinan a su vez, el carácter de las políticas educativas hacia el medio rural. En Uruguay se puede hacer un recorrido histórico partiendo de la realidad de las primeras décadas del siglo XX, marcadas por una gran problemática social en los medios rurales y donde la educación intervenía con una propuesta indiferenciada de la que operaba en medios urbanos. Esa realidad, hacia la década del '30 fue extensamente diagnosticada por los maestros rurales, conformándose paulatinamente los insumos que fueron legitimando una profunda transformación de las políticas educativas hacia el sector. Esta transformación, materializada en una larga serie de acciones y proyectos, tuvo gran parte de sus fundamentos teóricos en el Programa para Escuelas Rurales, elaborado en 1949. Allí comenzó un período donde se consideró que la educación desarrollada en medios rurales suponía un grado de especificidad tal que justificaba la existencia de un currículo diferenciado, programas y líneas de acción específicas y hasta una formación de los docentes distinta. Y así ocurrió durante gran parte de la segunda mitad del siglo XX.

La última década es particularmente interesante ya que marca una considerable diferencia con el medio siglo anterior. Aún subsiste, a nivel conceptual y discursivo, la especificidad educativa que implica la educación rural; aunque por la vía de los hechos esto ya no se traduce en acciones concretas ni en planes de trabajo. Una contradicción pedagógica que supone mantener vigente el mismo Programa para Escuelas Rurales de 1949 –marcando diferencias en cuanto a fundamentos, objetivos, contenidos y sugerencias con el Programa para Escuelas Urbanas- al tiempo que en la formación de los docentes, los libros de texto, el material didáctico y la estructura administrativa no se realiza diferencia alguna.

Se trata de una configuración curricular particular, donde coexisten elementos pertenecientes a épocas y enfoques pedagógicos distintos; en el marco de una política educativa que acepta la especificidad curricular de la educación rural en el plano teórico, a la vez que la niega en la práctica. En este nivel en tanto, se desarrollan múltiples experiencias que, a modo de mecanismos de resistencia, siguen siendo protagonizados por los actores vinculados a la escuela rural, de manera cotidiana y anónima.

Estamos señalando aquí algunas inconsistencias que la política educativa de nuestro país ha manifestado con respecto a la educación rural en la última década; aspecto que trasciende resolver si allí se configura una realidad educativa y contextual lo suficientemente específica como para justificar políticas diferenciales (en cuanto a planes, programas, acciones, formación docente, libros de texto, etc.) o simplemente se trata de una diferencia relativa que sólo amerita algunas *adaptaciones* como si de cualquier otro medio se tratara. Estar a favor de una u otra posición implica estructurar

políticas educativas en consecuencia, coherentes con la definición conceptual que se adopte. Es lo que parece no suceder en el Uruguay del último decenio, donde se mantiene una política ambigua, situada a mitad de camino entre ambos extremos de la discusión.

El referido debate, aunque parezca banal, tiene su complejidad, tanto en los términos del mismo como en sus consecuencias. Miguel Soler nos dice al respecto:

“Durante años se ha venido discutiendo la legitimidad de la expresión *educación rural*, poniendo en duda que haya motivos suficientes para considerarla una especialidad con derecho de existencia en el vocabulario oficial y en los organigramas. Para muchos autores, que sostienen que la educación básica tiene objetivos comunes a todos los futuros ciudadanos, ofrecer una educación *rural* puede constituir una verdadera discriminación (...) Con un enfoque más teórico, ciertos autores consideran que la adjetivación del sustantivo educación es siempre limitante y conduce a la vigencia de planteamientos que terminan por establecer subsistemas de educación de segunda clase”. (Soler, 1996: 146) En síntesis “...parecería que las posiciones podrían reducirse a dos: la de quienes defienden la existencia de la educación rural y la de quienes están sólo dispuestos a que se hable de una educación en el medio rural, sin que eso implique necesariamente la especificidad de contenidos, materiales, métodos, ni, consecuentemente, la formación diferenciada de los educadores, la existencia de servicios técnicos especializados, etcétera” (Soler, 1996: 147)

El peso de la historia.

Discutir la especificidad conceptual de la *educación rural* supone remitirse a las relaciones entre la educación y las condiciones sociales del medio donde actúa. En este punto adquieren sentido las relaciones entre la educación rural y los contextos sociales de pobreza. Estas relaciones han estado presentes durante todo el siglo XX, constituyendo la matriz generadora de la más rica tradición pedagógica de nuestro país. Una tradición que constituye una historia casi oral de la pedagogía nacional. Y lo que se escribió se lo ha sometido, en estas últimas décadas a una expresa *amnesia pedagógica*, de la mano del falso supuesto de que las ideas generadas respondían y se aplicaban sólo a la realidad de su época, cuando en realidad muchas de ellas, constituyeron y constituyen visiones de avanzada que, en sus formulaciones generales, pueden ser tomadas para encarar la educación en contextos de pobreza rural también hoy en día. Despertarnos de la amnesia es, por tanto, vital, aunque más no sea para evitar discutir y actuar, como si nada hubiera pasado.

Las ideas generadas con respecto a la educación en contextos rurales de pobreza derivaron de diagnósticos y propuestas que los maestros formularon durante décadas 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, tradujeron sus ideas en acciones concretas.

El Congreso de maestros de 1933 constituye un quiebre conceptual que, a modo de instancia fundante, es el primer mojón de una fermental discusión que se extenderá por las siguientes dos décadas. La discusión comienza a desarrollarse en torno al lugar de la educación y en particular de la escuela en el medio rural, en relación a la problemática de la pobreza. La pobreza se manifestaba con un fuerte incremento de la emigración de la población rural a las ciudades, fenómeno social que preocupaba a las autoridades de la época a tal punto de convocar a los maestros rurales con la consigna

“Organización de la escuela rural en forma que influya para evitar la despoblación de los campos”

Las autoridades convocantes del Congreso demandaban de los maestros una respuesta para que la escuela evitara la despoblación del campo. El quiebre se produce a partir de la fuerte postura de los maestros de ubicar el papel de la escuela, en tanto institución educativa, en el lugar que le corresponde. Se marca la improcedencia de demandar de la escuela más de lo que la escuela puede hacer. En palabras de la Maestra María Espínola Espínola, una de las protagonistas principales de este mojón inicial, el problema planteado “es no sólo un problema pedagógico, sino que lo es económico-político-social; y su solución no podemos lograrla los maestros solos, sino unidos en un esfuerzo común con los altos poderes nacionales” (Espínola Espínola, 1933: 171) En otro pasaje de su ponencia en el Congreso se deja ver claramente cómo comienza a plantearse una concepción de la escuela en el marco de un conjunto más amplio de voluntades y acciones. La escuela sola no puede solucionar los problemas sociales del campo, si no actúa en el mismo sentido la acción gubernamental. “Sin leyes concurrentes al regular y eficaz funcionamiento escolar, a la seguridad de poder llenar las necesidades vitales, (...) a dar solaz al espíritu que eleva a los hombres dándoles más energía, más voluntad y más resistencia para la lucha, la Escuela Rural sola, con toda la fuerza moral de nuestros maestros, con todo su espíritu de sacrificio, se perderá como una gota de agua en el mar. Y esto es sencillamente criminal. (Espínola Espínola, 1933: 174).

Con respecto a la pobreza de la institución escolar en ese escenario de pobreza del medio, el Maestro Pedro Ferrari Ramírez expresa a modo de comentario: “A más de un siglo ya de nuestra constitución como Nación, no puede dilatarse por más tiempo la supresión total del miserable rancho o la casucha destartalada, que sirve como albergue a un porcentaje muy elevado de nuestras escuelas rurales (...) Sería inútil (...) pretender elevar las aspiraciones del campesino ante el ejemplo desalentador de la escuela indigente”. (Ferrari Ramírez, 1933: 191) Como parte de las posibles salidas en cuanto a lo que la escuela podía hacer, Ferrari agrega: “Para que la Escuela Rural sea capaz de interpretar los anhelos, necesidades e ideales de la población de la campaña, necesita identificarse con aquella hasta convertirse en institución de carácter popular, que responda a los fines culturales que se propone, con el concurso del pueblo lo más directamente posible y del Magisterio formado por elementos afines; cuya preparación especial, técnica y social, sea encomendada a Escuelas normales situadas en zonas rurales.” (Ferrari Ramírez, 1933: 193)

La cuestión de la especificidad de la educación rural queda planteada en términos muy claros en las palabras del Maestro Agustín Ferreiro: “No deseamos establecer diferencias entre la educación del niño de la ciudad y la del niño del campo; pero afirmamos que una educación para ser real, debe desenvolver aptitudes para reaccionar en la forma más favorable a la totalidad de los intereses del hombre. Y bien: en medios distintos ay que educar por intermedio de conocimientos distintos.” (Ferreiro, Agustín, 1933: 199)

Estas palabras, expresadas pocos días antes del golpe de Estado de Terra en febrero de 1933, quedarían latentes para ser retomadas años después, desencadenándose sobre esta matriz conceptual, gran parte del ideario pedagógico nacional.

A partir de este primer mojón la problemática quedó definitivamente instalada de una manera que ya nadie podía disimular su existencia. De esta manera, los concursos anuales de pedagogía comienzan a estar pautados por las cuestiones

vinculadas con la escuela rural en la pobreza de la sociedad rural donde se encontraba y la pobreza de la propia escuela como institución educativa. Las publicaciones emanadas de los concursos deja ver la discusión de fondo, a la vez que constituyen las más importantes producciones intelectuales de la época.³ Veamos algunos testimonios de maestros durante este proceso de discusión:

“Todos sabemos que el problema más importante de nuestra enseñanza está en la Escuela rural; que la escuela popular debe tener su máxima expresión cultural en los medios rurales; que reclama nuevas directrices; una estructura *técnico administrativa* especial, en consonancia con las ideas actuales de la educación en los medios campesinos y con las condiciones sociales que caracterizan a nuestra campaña” (Abadie Soriano, 1938: 6) “*La Escuela rural no puede despreocuparse del vecindario.* En los ambientes rurales es donde debe ser más efectiva la vinculación entre la Escuela y el hogar.” (Abadie Soriano, 1938: 20)

“Existe en nuestros días un movimiento de interés por la escuela rural que crece día a día, e inquieta a diversos sectores de nuestra opinión pública. Los educadores, la prensa, los legisladores, los hacendados y agricultores por intermedio de sus entidades gremiales, todos se han ocupado insistentemente de la escuela rural. (...) Hay acuerdo unánime en que la actual escuela rural no es la adecuada para el país. (...) no hay claridad respecto a los fines que debe cumplir nuestra escuela rural...” (De Giorgi, 1945: 7) “...creemos que el estado actual de la escuela rural, exige una transformación, no parcial y fragmentaria, sino profunda y total, de nuestra estructura educacional campesina, tanto en los aspectos técnicos, como legales.” (De Giorgi, 1945: 19) “...al empezar el esbozo de las soluciones educacionales posibles para nuestra escuela rural, nos sobrecoge la angustia de tener que hacerlo sobre la base de una realidad tan llena de contradicciones, y sin el aporte de una política agraria sabiamente esbozada, justiciera en sus fines y acertada en sus medios, para la cual la escuela rural fuese su más segura aliada y activa colaboradora, despertando la fe y la voluntad de lucha en los jóvenes del campo.” (De Giorgi, 1945: 51) “...no hay enseñanza que detenga el éxodo rural, si no se atenúan o eliminan las causas básicas del fenómeno. Fundamentalmente la tarea consiste en elevar el nivel de vida de las clases agrarias, más posibilidades de asistencia médica, aspecto éste notoriamente crítico en toda la campaña, y más amplias oportunidades educacionales que las de las escuelas primarias...” (De Giorgi, 1945: 52)

Estos son sólo dos ejemplos del análisis que se realizaba en la década del '40 a través de diversos trabajos de diagnóstico y propuesta que los maestros realizaban y que fueron conformando la matriz a la que hacíamos referencia. Y no eran meros aportes individuales. La construcción del debate en torno a la problemática de la educación en medios rurales caracterizados como contextos de pobreza fue formando cierta conciencia en la sociedad. Al menos, el tema estaba sobre la mesa. Desde el magisterio nacional se impulsaba una visión amplia de la problemática, ubicando a la educación en general y a la escuela rural en particular, en el lugar que le correspondía; apelando y reclamando de los ámbitos políticos, económicos y productivos la responsabilidad que estaban eludiendo.

³ El mojón inicial de estas producciones de los maestros en actividad y que mayor fuerza simbólica ha tenido es el libro “La enseñanza primaria en el medio rural” de Agustín Ferreiro, producido luego del Congreso de maestros de 1933, en el marco del Concurso de Pedagogía del año 1936.

Decían los maestros de la Federación de Asociaciones Magisteriales, en el Congreso de Maestros de 1944: “Pese a la precariedad de los medios, las condiciones del magisterio podrían desarrollar obra de peso, si no fuera porque todo está determinado por el latifundio, dueño y señor en medio de la nación, causa fundamental de tal miseria. Cada vez que se ataca el estudio de un problema escolar en este medio, ya sea social, económico, político, cultural, técnico estrictamente, el maestro cae en la mención, estudio y condena del latifundio que está comiendo la propia vida del país. Y de ahí que entre las propias conclusiones fundamentales del Congreso, éste diga que sostiene como doctrina la limitación del latifundio y la distribución de la tierra sobre el principio de “la tierra para quien la trabaje””. (Demarchi, Richero, 1999: 71)

De este período quizás el acontecimiento que haya causado mayor repercusión haya sido las Misiones Sociopedagógicas, en particular la primera que realizaron estudiantes magisteriales con el maestro Julio Castro, en el invierno de 1945. Más allá de las diversas opiniones y críticas que este tipo de acciones pueda suponer, en su momento, sirvió como elemento de denuncia, “movió el piso” a una sociedad y una prensa capitalina aletargada por una imagen de bonanza y seguridad.

En 1939 el propio Julio Castro en su obra “Lucha contra el analfabetismo” había señalado: “Especialmente algunos problemas del campo son poco conocidos u olvidados y han llevado a realizar para el país desde hace muchos años una política dirigida y orientada por la ciudad (...) Por otra parte, se conoce la realidad nacional como se conoce un país de turismo: desde la carretera o la vía del ferrocarril. Así los rancheríos, la vida miserable de los trabajadores de la tierra, la desolada y horizontal vida de los peones de las estancias, escapan al conocimiento corriente.” (Castro, 1940: 5,6) Julio Castro se refiere a los rancheríos o “pueblos de ratas”, como configuraciones sociales enquistadas en la campaña entre los latifundios circundantes. Agrega que “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. Prueba de que la despoblación del campo está supeditada, fundamentalmente, al régimen de propiedad territorial. En el rancherío reina la mayor miseria, no hay en el país forma más desgraciada de existencia que la de sus habitantes. (...) Los hijos de los rancheríos... no se alimentan ni suficiente ni convenientemente; desconocen y no practican las más elementales reglas de higiene, viven en un medio en que predomina el vicio y la corrupción. Si hay escuelas, van a ella durante algunas horas, a un medio artificial, y regresan a sus casas sin llevar otra cosa que rudimentos de cultura intelectual y nada más que les sirva para afrontar y satisfacer algunas de sus necesidades diarias. El rancherío es un fenómeno económico, social y político, antes que cultural; por eso su regeneración no puede estar en la acción de la escuela, simplemente.” (Castro, 1940: 56)

Seis años después y a través del Semanario Marcha de Montevideo, Julio Castro fue describiendo la situación de pobreza extrema que los estudiantes de magisterio encontraron en Caraguatá, departamento de Tacuarembó, instalando la inquietud de manera que ya nadie podía ser indiferente:

“...las señoras de sombrero de pluma y saco de piel que se sacan fotografías en los repartos de beneficencia entre los niños que exponen al fotógrafo el atadito con las cosas adquiridas”. Estos ostensibles actos de generosidad, puntualiza Castro, son comunes en escuelas y asilos; incluso con autoridades públicas que presiden los actos “cometiéndolo con ello la lesión más deprimente a la dignidad de la gente del pueblo”. Los muchachos irán de rancho en rancho. “Los muchachos traerán una fructífera

experiencia. Habrán visto el campo, con sus dolores, su miseria, sus problemas sin resolver, su condición de olvidado por el resto del país, y su desigualdad social”. (Castro, Julio, Semanario “Marcha”, N° 289, 6 de julio de 1945.)

“Generalmente los ranchos son una sola pieza, con un camastro hecho con una tarima en un rincón. Al otro lado una tabla haciendo las veces de mesa. Y en el centro, frente a la puerta, donde hay más aire y luz, el fogón hecho con bosta de vaca seca, en el cual una ollita mugrienta, o una lata, contiene toda la comida del día. Esta es, invariablemente, un caldo negro, de agua de cachimba sucia de barro, con algunas espigas de maíz o algunos boniatos, donde los hay. Muy rara vez se veían fideos, nunca arroz; nunca, tampoco, carne. Alguna cuchara o tenedor desvencijado y mugriento completaban el menaje”. El agua: dicen que “para traerla había que recorrer más de media legua y que como algún estanciero vecino prohibía que entraran a su campo a buscarla, había que ir más lejos aún a recogerla de unas charcas... Había un lugar donde el agua se vendía a real la lata”. (Castro, Julio, Semanario “Marcha”, N° 291, 20 de julio de 1945.)

Estos testimonios vinieron a potenciar el proceso de discusión que se venía dando, desencadenándose un movimiento sobre educación rural que movilizó a toda la sociedad. Y sobre todo materializó en acciones concretas todos aquellos aportes intelectuales que, de la mano de Agustín Ferreiro, Jesualdo Sosa, Reina Reyes, Diógenes De Giorgi, Roberto Abadie Soriano, Luis Jorge se difundieron y pusieron a consideración en los más diversos foros.

Estas acciones fueron todas ellas generadas e impulsadas como derivación de los aportes teóricos previamente construidos y, en todos los casos, a partir y por medio de los propios docentes en actividad. La experiencia indicaría luego que las acciones que el sistema educativo incorporó a sus organigramas y estructuras formales, pasado cierto grado de institucionalización, perderían el impacto que su carácter espontáneo inicial tuvo, disolviéndose en la pesada maquinaria burocrática. Sin embargo, los años en que estos emprendimientos funcionaron -Escuelas granja, Misiones, Sección Educación Rural, Instituto Normal Rural, Núcleos experimentales- fueron los años de mayor productividad intelectual y práctica de la pedagogía nacional, trascendiendo las fronteras de la propia educación rural que la generaba e incluso trascendiendo fronteras nacionales y de América Latina.

Programa para Escuelas Rurales de 1949.

El proceso de discusión de ideas y consolidación de acciones en torno al papel social y el trabajo educativo que debía desempeñar la escuela rural, tuvo su máxima expresión en el Congreso de Maestros Rurales de Piriápolis en 1949. Uno de los acontecimientos más importantes de la historia de la educación en nuestro país, ampliamente difundido por la prensa de la época -tanto por El Día como por Marcha-; con amplios consensos entre las representaciones y gremiales docentes y las autoridades del sistema educativo -tanto de parte del Presidente del Consejo, Luis Sanpedro como del delegado de los maestros, Miguel Soler.⁴ La presión y presencia contundente de los maestros obligó a los consensos entre maestros, autoridades de la educación y poder político en general, demandándose del poder y ante la opinión pública, respuestas

⁴ En referencia al consenso que se refleja entre los discursos inaugural y de cierre del Congreso de Maestros rurales de Piriápolis, 1949.

concretas. El período de discusión laudó al menos dos cuestiones básicas en cuanto a la búsqueda de la igualdad entre las propuestas educativas en los medios rural y urbano:

1. La matriz vareliana, operando fuertemente en cuanto a la conciencia acerca de las posibilidades de la educación, pero matizada por la necesidad de tomar conciencia en cuanto a sus límites. Directa derivación de los planteos iniciados en 1933, los maestros consideraban a la educación en el marco del conjunto de condicionantes políticas, sociales y sobre todo económicas que la determinan.
2. La aceptación de la especificidad de la educación rural, al extremo de justificar la existencia de una política diferencial hacia el sector, cuya manifestación inicial y estructuradora sería la formulación de un Programa específico para escuelas rurales.

Estos dos consensos básicos no son otra cosa que manifestaciones de la presencia pública del problema de una escuela rural pobre en un medio social pobre. Escuela rural pobre desde el punto de vista material –escuelas rancho con condiciones infraestructurales deplorables- y pedagógico –inadecuación del currículo, de la formación docente, descontextualización de las propuestas didácticas-. Medio social pobre cuya manifestación más extrema y dolorosa había sido presentada por Julio Castro, a partir de la Primera Misión Sociopedagógica.

Es así que la propuesta de un nuevo Programa para Escuelas Rurales, atendiendo su especificidad y sobre la base de una nueva filosofía, es propuesta y redactada totalmente por los propios maestros, y aprobada sin modificaciones por el Consejo. Allí se tomó posición a favor de una educación rural específica que llevaría a acciones específicas. Entre los fundamentos se expresa:

“La educación, que está condicionada por el medio natural y el grado de desarrollo económico y cultural del grupo social, varía en sus características según varíen esas condiciones.” (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1949: 253)

Entre los fines sociales que esta concepción –aún formalmente vigente- le atribuye a la escuela rural están los siguientes:

“La Escuela intervendrá activamente en la vida que la rodea. Para ello, debe:

- a) Fortalecer en el niño, frente al individualismo ambiente, el espíritu de socialidad, (cooperación, actividades en común, etc.).
- b) Dar participación al grupo social en las actividades de la Escuela a fin de estrechar los lazos con el medio.
- c) Crear entre el vecindario la idea de que la Escuela es del pueblo, PORQUE ES LA CASA DE LOS HIJOS DEL PUEBLO.
- d) Proyectar sus actividades a los hogares por intermedio de los alumnos (clubes, ligas, etc.).
- e) Crear actividades de orden social y de interés colectivo que deberán tener como centro la escuela y como sede el local escolar.
- f) Cooperar en las actividades del hogar, la vivienda, la pequeña producción doméstica, contribuyendo a levantar el nivel de vida de la familia campesina.
- g) Realizar actividades de orden higiénico, sanitario, artístico, etc., que se proyecten a todo el grupo social.
- h) Jerarquizar la vida rural a fin de evitar la huida del hombre del campo y su emigración a las ciudades, contribuyendo a crear modos de vida que resuelvan sus necesidades sin que se sienta impulsado a abandonar su medio.

- i) Iniciar e impulsar obras materiales de interés colectivo tratando de que éstas se realicen por colaboración del esfuerzo común.

La escuela debe intervenir en la vida de la comunidad y debe actuar en ella a puertas abiertas. El mejor local social debe ser el edificio escolar, el mejor consejero el maestro, así como el impulsor de cuanta obra de mejoramiento social se inicie. Para ello es fundamental que el vecino se acostumbre a ver la escuela como si fuera parte de su propia casa. Actualmente predomina la creencia de que la escuela es un lugar de excepción. Hay que sustituir ese concepto por el de que *la Escuela es la casa del pueblo.*” (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1949: 258, 259)

A las ya comenzadas Misiones Sociopedagógicas y el proyecto de Escuelas Granja se agregaron a partir de la formulación del programa como eje vertebrador en lo conceptual e ideológico, una serie de proyectos y planes de acción que formarían parte de la praxis del movimiento a favor de la escuela rural. Movimiento que incluyó razones de ser pedagógicas pero también sociales, tal como se deja ver en la naturaleza de los fines explicitados en los fundamentos del programa. A los ya referidos proyectos se sumó, como pilar de la construcción de la matriz pedagógica, el Instituto Normal Rural como formación en régimen de postgrado para los maestros rurales. Como parte de la construcción de la impronta social de la escuela rural se desarrollaron proyectos emblemáticos como el del Núcleo Experimental de La Mina, a partir de la iniciativa del Maestro Miguel Soler.

Finalmente hacia 1961 se produce lo que Miguel Soler denomina “la poderosa marcha atrás de la educación”, una serie de medidas administrativas que detiene el desarrollo de las acciones e ignora el aporte de los docentes -protagonistas de esas prolíficas dos décadas-. “A principios de 1961 se tomaron medidas que provocaron la crisis en el Núcleo de La Mina, con la renuncia de su Director, y en el Instituto Normal Rural, con las medidas que impidieron a su Director aspirar al cargo que venía ocupando. (...) *El Consejo de Enseñanza Primaria* –declaró la F.U.M. en su II Convención Extraordinaria- *ha destruido el necesario clima de comprensión y colaboración que debe existir entre el organismo oficial que rige la escuela pública y sus maestros*”. De ahí en adelante, la educación primaria, y no sólo la rural, fue manejada con total desprecio de la opinión de sus técnicos y maestros y del interés popular.” (Soler, 1987: 71) ...¿por qué le correspondió a la escuela rural ser la primera víctima de la ola reaccionaria que desde los años sesenta ha imperado en el país? (...) Para una parte de la ciudadanía nacional a escuela rural y sus esfuerzos por contribuir a un nuevo orden en la vida campesina no significaban nada, carecían de todo interés. (...) Para otra parte de la ciudadanía, nuestro empeño constituía el germen de una eventual subversión; la nueva escuela rural, casa del pueblo, podía llegar a afectar las estructuras agrarias establecidas. (...) En el fondo, esta secuencia de dos décadas de lucha confirma la naturaleza claramente política –en el sentido noble del término- de la acción educativa. Confirma el escaso margen de acción que tiene el maestro en áreas en que predominan estructuras injustas y las resistencias que los sectores reaccionarios opondrán a una educación dirigida al esclarecimiento de las conciencias, a la organización de la participación popular y, en definitiva, al cambio. Confirma la urgencia de que el magisterio fortalezca sus lazos con todos aquellos sectores que, con su lucha, contribuyen a la instauración del bienestar y la justicia.” (Soler, 1987: 72, 73)

Luego de la dictadura, los viejos representantes de la última parte de esa etapa violentamente truncada veinte años antes, sostuvieron un renacimiento de las viejas estructuras con el impulso de nuevos proyectos. Sin embargo, la pobreza en el medio

rural y el papel de la educación, ya no eran objeto de debate y ya no aparecieron en la agenda pública, de modo que el carácter fermental y removedor ya no volvería. Ahora un nuevo enemigo se instaló: la indiferencia. Esa indiferencia que provocó que en las sucesivas administraciones de las décadas de los '80 y '90, las políticas educativas hacia el medio rural fueran cada vez menos explícitas o no existieran directamente (que es la más definida de las políticas).

Esta indiferencia es la culpable de la muerte por inanición de la mayor parte de los proyectos de educación rural en este país, con un desdibujamiento total de las propuestas específicas que aún funcionaban, llegando, al final de la década de los '90 al desmantelamiento casi absoluto. Sólo quedaron las propias escuelas rurales y la voluntad de los maestros y comunidades para sostenerlas. De hecho en estos años toda la educación en el medio rural ha descansado sobre los hombros de maestros, padres y vecinos, quienes han mantenido una estructura que por sí sola, ya hubiera colapsado hace mucho tiempo.

La política educativa hacia el medio rural en el período 1994-2004.

Las leyes de Presupuesto de la Administración Nacional de Educación Pública de los períodos 1995-1999 y 2000-2004 pautaron en sus respectivos capítulos referidos a Educación Rural, los lineamientos de la política educativa hacia el sector. En ambos casos se trata de lineamientos muy escuetos, si se los observa con relación al conjunto de las propuestas generales para todo el sistema educativo. Sin embargo anunciaron en su momento, algunos cambios estructurales profundos a nivel administrativo e institucional, aunque sin correspondencia alguna con modificaciones pedagógicas y curriculares.

En el primer período del decenio analizado (1994-1999), el planteo principal de la política educativa pasó por una reestructuración de las escuelas rurales: disminución del número de escuelas a partir de la creación de consolidaciones o nucleamientos según áreas geográficas. Esto se propuso a partir de una justificación construida en función de indicadores demográficos que daban cuenta de la progresiva despoblación del campo por un lado, y de criterios de socialización que consideraban pedagógicamente inconveniente la existencia de una escuela con una muy baja matrícula. Es de destacar que esto ocurre en el marco de una política educativa que pone énfasis a nivel primario, en la ampliación de la cobertura de Educación Inicial, mientras que en Enseñanza Media comienza a operar una fuerte reestructura curricular del Ciclo Básico.

En el segundo período (2000-2004), la Ley de presupuesto para el quinquenio vuelve a pautar los lineamientos de la política educativa, constituyéndose una vez más en el principal documento de referencia. Esta vez ya no se plantea el cierre de escuelas rurales ni la creación de grandes nucleamientos escolares rurales. Tampoco en esta oportunidad se plantean cambios curriculares ni proyectos específicos para la educación rural. Aparece, a modo de extrapolación de las orientaciones generales, la propuesta de Escuelas Rurales de Tiempo Completo; en función de que a nivel primario este programa de horario extendido para algunas escuelas se constituirá en el centro de las políticas educativas, a la vez que en el nivel secundario comenzará a instrumentarse una transformación de la Enseñanza Media Superior.

Veamos algunos detalles que ayudan a comprender este proceso. Hace 10 años aún subsistían en nuestro país una serie de programas y proyectos destinados a apoyar y sustentar la educación rural, fundamentalmente a nivel de escuelas primarias. Como reflejo de una sólida estructura vinculada a la educación rural que había operado hasta

entonces -aunque en constante decadencia desde principios de la década de los '60- aún se mantenían lineamientos coherentes con la especificidad atribuida a la educación desarrollada en ámbitos rurales. Esto todavía se materializaba a través de instancias de formación y actualización para los docentes, publicaciones específicas, unidades móviles con docentes y equipamiento técnico de apoyo a las escuelas de los departamentos limítrofes con Brasil y con características de mayor aislamiento. Si bien estos programas tuvieron diferencias con aquellos que conformaron el movimiento a favor de la escuela rural, construido décadas atrás y en torno de la génesis de la concepción del Programa de 1949; aún comportaban una continuidad conceptual y práctica. Explícitamente y por la vía de los hechos, las sucesivas administraciones habían seguido considerando a la educación rural como un sector de la educación digno de ser atendido de manera diferenciada, por lo que el permitir que estas acciones específicas siguieran operando, resultaba coherente con esa posición.

Sin embargo y por primera vez en 50 años de implementación de programas concretos para la educación rural, se produce un corte casi absoluto. Hacia fines de los '90 la administración suspende las actividades que venían desarrollando las unidades móviles, dejan de editarse las publicaciones específicas y no se ofrecen cursos de actualización para maestros rurales. El cierre de escuelas en función de las experiencias de consolidación era un fenómeno que ya venía registrándose, por lo que los lineamientos expuestos en la Ley de Presupuesto de 1995 hacían suponer la concreción de modificaciones profundas en la educación rural uruguaya. El horizonte implícito de esta concepción suponía el abandono de la especificidad de la educación rural, por lo que también desde lo curricular, la tendencia estaba marcada hacia la desaparición de toda diferencia entre educación urbana – educación rural, como se venía registrando hasta el momento. Nada de eso ocurrió. La desaparición de las acciones específicas no estuvo acompañada de modificaciones pedagógicas de ninguna naturaleza. Lo anunciado como reestructura administrativa y que afectaba la existencia misma de muchas escuelas rurales del país, tampoco se concretó en la práctica. La escuela rural como centro de referencia cultural y social para las comunidades rurales, junto con la idiosincrasia socio-comunitaria de la escuela señalado en los fundamentos del Programa de 1949, aún operando fuertemente; desencadenó mecanismos de resistencia y de presión que impidió materializar en la práctica la propuesta principal que se había planteado desde la Administración. El cierre y reagrupamiento de escuelas no se produjo, y éstas siguieron funcionando en cada comunidad, con el programa específico, aunque ya sin apoyos educativos concretos que faciliten su aplicación.

La resistencia social en torno a las escuelas rurales y ciertas dificultades operativas básicas hicieron que la política educativa hacia la educación rural diera un giro importante, como lo evidencia el texto de la Ley de Presupuesto para el período 2000-2004. En el nivel primario, la política educativa coloca en el centro de sus planteos el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, a partir de diagnósticos que indican la necesidad de una propuesta educativa con horario extendido y actividades extracurriculares, capacitación de los docentes y dotación de materiales didácticos e infraestructura edilicia. A manera de extrapolación de la propuesta al medio rural, los lineamientos para el quinquenio, plantean la creación de “Escuelas rurales de tiempo completo”. Aunque esto no aparece explícitamente en los textos, se configura como un nuevo intento de consolidar la tendencia hacia la indiferenciación entre escuelas urbanas y rurales, dotando a éstas de una propuesta educativa similar a las escuelas con horario extendido del medio urbano. La especificidad de lo rural parece diluirse, aún cuando

sigue apareciendo la consideración del término “educación rural” como uno de los puntos del texto que define la política educativa. Sin embargo, vuelve a producirse el mismo fenómeno que en el período anterior. En rigor, no se crean Escuelas rurales de Tiempo Completo; las escuelas rurales siguen manteniendo su carácter y funcionamiento habituales, al tiempo que la propuesta inicial se reduce en la práctica, a una capacitación de los docentes y un apoyo en infraestructura y materiales. Sin embargo esta capacitación y el desarrollo de un proyecto de coordinación de escuelas rurales por departamento (CAPDER)⁵, han sido las únicas experiencias concretas que se han desarrollado en el período.

En síntesis, asistimos en este decenio a un proceso donde lo que se expresa en los lineamientos de la política educativa para el medio rural, luego no se concreta en la práctica o al menos, se materializa de forma moderada y matizada por las influencias de la matriz pedagógica construida en torno a los fundamentos del Programa de 1949 y las experiencias posteriores. Esa matriz que determina para las escuelas rurales una fuerte impronta social, aunque relativizada por los cambios producidos en la sociedad rural de las últimas décadas, aún es capaz de operar con contundencia a la hora de ofrecer resistencias a las reformas que se manifiesten como contrarias a la concepción de especificidad de la educación rural. Todas las propuestas de transformación o reestructuración de la educación rural aparecidas en los lineamientos de las políticas durante este decenio, no se pudieron concretar tal como fueron concebidas en el plano teórico. Estos mecanismos ocultos e implícitos -de carácter histórico, ideológico y conceptual- operando desde el texto del Programa oficial, la relación inevitablemente estrecha entre escuela y comunidad y en el imaginario colectivo de los docentes; pueden resultar insuficientes para explicar y proponer relaciones educativas pertinentes a la realidad actual de la sociedad rural, muy distinta a la que generó los orígenes conceptuales de esta matriz pedagógica. Sin embargo, sí demostraron ser suficientes para detener eventuales procesos que pudieran modificar la estructura misma de la escuela rural como institución referencial.

En este sentido, podemos decir que en estos diez años, la política educativa en los textos planteó transformaciones estructurales y administrativas; aunque en las prácticas sólo fue posible operar con omisiones. Se cortaron experiencias y proyectos de trabajo específicos para las escuelas rurales, no fueron sustituidos por proyectos alternativos y las transformaciones planteadas no se cumplieron, o se están llevando a la práctica en versiones de muy bajo impacto.

En cuanto a lo curricular, el Programa que sigue vigente pauta de alguna manera la continuidad conceptual que sostiene que la educación rural supone una educación distinta a la urbana. Los espacios vacíos que dejaron los proyectos para la educación rural que, articulados con el Programa, estructuraban un conjunto de propuestas que atendían esa especificidad y apoyaban la labor docente en tal sentido; se han ido llenando con elementos de aplicación general para todo el sistema. Sucede esto con los libros de texto, la formación y actualización de los docentes, las publicaciones y guías didácticas; elementos éstos que no se articulan con el Programa urbano -mucho menos con el Programa rural- y que, por tanto, no complementan la noción de especificidad de lo rural, si es que ésta es la noción que se pretende seguir manteniendo.

Se puede decir que, al igual que en los textos que fundamentan las políticas educativas en nuestro país, existe un Factor Varela que determina gran parte del

⁵ Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales.

discurso, volviéndolo por momentos poco coherente y hasta contradictorio con las líneas de acción que se proponen; en los textos referidos al área rural opera fuertemente un Factor Ferreiro.⁶ Esta influencia no se abandona en el discurso, -quizá porque el peso del discurso histórico no permite que se abandone- aunque las líneas de acción transcurran por un canal muy diferente. El resultado es una política educativa contradictoria, que oscila entre el conservadurismo y la renovación; la cual innova donde puede hacerlo y deja intactas las estructuras que no puede transformar. Este limbo pedagógico no parece constituir, desde el punto de vista conceptual, una posición cómoda de sostener; aunque inevitablemente, las prácticas siguen discuriendo con ese marco de fondo.

Reflexiones finales.

Se pueden considerar algunas razones que explican las omisiones o ausencia de propuestas para el sector rural, allí donde las transformaciones no ocurrieron. Implícitamente han sobrevolado tres ideas en el marco de las políticas educativas y que han desencadenado esta tendencia, haciendo ver como innecesario implementar soluciones para problemas que, al no ser objeto de análisis, “no existen como tales”:

1. El argumento de la paulatina desaparición de la población rural; el reconocimiento oficial de que en el campo son cada día menos lleva a que cada día sea menor también la atención, la preocupación y la responsabilidad que el sistema debe tener para implementar allí acciones específicas.
2. La falsa idea de que los graves problemas sociales y económicos del campo, otrora denunciados (como el de los rancheríos rurales) fueron solucionados en su momento (planes de contingencia, préstamos para reconversión productiva, planes del Movimiento de Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural) y que por tanto, ya no se registran casos de pobreza extrema en el medio rural. Esta idea tiene a su vez, por lo menos, dos argumentos derivados:
 - a. Que la emigración hacia las ciudades, como búsqueda de mejores oportunidades económicas y salidas al aislamiento, siempre y en todos los casos constituye una decisión de las familias previa a que su situación económica adquiera características de marginación, quedando el medio rural exento de tal problemática.
 - b. El imaginario que considera que en la escuela rural no se reflejan conflictos sociales, un medio que es pasivo y rutinariamente invariante.
3. La idea (también errónea si se la adopta de manera generalizada) que reduce al mínimo las diferencias entre el medio rural y el urbano, producto de los medios de comunicación, la tecnología y las dinámicas actuales.

Esto ha deslegitimado toda discusión que implique, por parte de los educadores y la sociedad rural, reivindicaciones que atiendan su realidad particular.

El sistema educativo mantiene en sus organigramas el sector “educación rural” como una entidad diferenciada. Sin embargo y como hemos descrito aquí, las propuestas dirigidas hacia allí son escasas y las que se formulan, luego no se corresponden con lo que se llega a ejecutar en la práctica. Aunque la matrícula promedio de las escuelas rurales uruguayas es muy baja, con un elevado número de

⁶ En referencia al Maestro Agustín Ferreiro, figura de referencia en el primer período del movimiento a favor de la escuela rural uruguaya, sobre todo a partir de su obra de 1938, “La enseñanza primaria en el medio rural”

escuelas que cuentan con menos de diez alumnos, hay un dato que resulta muy significativo: más de la mitad de las escuelas públicas de nuestro país son escuelas rurales.⁷ Aún relativizando este dato si tenemos en cuenta la cantidad de alumnos que esto supone en relación a la cobertura total del nivel primario; más de mil escuelas rurales de Uruguay representan más de mil centros de referencia comunitarios que conforman el entramado más amplio y de mayor cobertura geográfica del Estado. Teniendo en cuenta que la totalidad de las escuelas rurales se encuentran en el interior del país, allí encontramos que las escuelas rurales representan el 60% de las escuelas públicas, por lo que su significación es aún mayor.

Intentamos analizar una realidad caracterizada por una política educativa hacia el medio rural contradictoria a nivel discursivo y muy poco coherente entre las propuestas y la ejecución práctica. Pero mientras tanto, las escuelas rurales siguen funcionando. Las experiencias educativas que allí se producen siguen manifestando en cierta medida, a pesar de las fracturas estructurales, la continuidad conceptual y metodológica pautada desde 1949. Aquí también opera la influencia de la matriz pedagógica del movimiento a favor de la escuela rural, sobre todo a partir de la puesta en práctica de algunas experiencias históricamente relevantes. Es el caso de los Agrupamientos Escolares, desarrollo de acciones conjuntas entre escuelas geográficamente cercanas, tanto en lo vinculado a actividades con niños, familias y comunidad, como en lo referente a coordinaciones docentes. La experiencia de La Mina ha sido determinante al respecto:

“De los seis años en los que se actuó en las siete escuelas del norte de Cerro Largo quedan, a través de estas cinco décadas transcurridas, múltiples aspectos del trabajo que continúan siendo paradigmas de una acción educativa filosóficamente fundamentada, administrativamente organizada, planificada y desarrollada así como periódicamente evaluada en una coordinada tarea de equipo, donde cada fase de su ejecución era discutida por el grupo social constituido por niños, vecinos y maestros. (...) La organización dada al trabajo permitió no solo evitar el aislamiento de las escuelas que integraban el Núcleo, sino que la difusión de la experiencia entre el magisterio generó la creación voluntaria de agrupamientos en distintas zonas del país en un esfuerzo espontáneo de los maestros para trabajar en equipo y mejorar la labor educativa de sus escuelas” (Iglesias, Susana, 2004: 85)

Se hace necesario identificar las *concepciones pedagógicas* que sustentan las políticas educativas en general y las referidas a la educación rural en particular. Sólo hemos dado el primer paso, sólo algunas respuestas a una larga serie de preguntas que buscan trascender la rutina inercial de las prácticas y contribuir a la elaboración de algunas explicaciones.

Se hace necesario reconstruir la discusión en torno a la búsqueda de la igualdad de posibilidades entre los niños de las escuelas públicas, tanto rurales como urbanas. Búsqueda tensionada por la diversidad de los contextos que sigue siendo inevitable considerar. Tanto desde el punto de vista pedagógico –didáctica multigrado, aprovechamiento del potencial educativo del medio- como desde el punto de vista social –la estrecha relación escuela-comunidad-; la diferenciación entre los medios rural y urbano, sigue vigente. Diferenciación que demanda de la educación propuestas alternativas para cumplir con el desafío de la igualdad a partir de la diferencia.

Los maestros rurales responden cotidianamente a este desafío, innovando y creando prácticas educativas alternativas, aun cuando no tienen recursos ni formación

⁷ Según datos oficiales del Departamento de Estadística, del Consejo de Educación Primaria.

para ello. Sin embargo, toda esa riqueza experiencial tiene pocas posibilidades de sistematizarse. El esfuerzo de los maestros corre el riesgo de perderse “como una gota de agua en el mar”, tal como lo expresaba la Maestra María Espínola Espínola en 1933.

Las políticas educativas no han acusado recibo de este desafío. Comprometerse a desencadenar nuevos acuerdos que enfrenten el problema es la difícil pero necesaria tarea que todos deben emprender. Una tarea que implica demostrar una vez más que la consecución de la igualdad no supone la aplicación de una política educativa homogénea. La experiencia de los últimos diez años indica lo contrario: una propuesta educativa homogénea que ha producido y sigue produciendo constantes desfases con aquello que maestros, niños y comunidad rural demandan y necesitan.

Referencias bibliográficas.

- ✓ Abadie Soriano, Roberto (1938) ¿Qué reformas, aplicables de inmediato, deben introducirse en la escuela rural para ponerla a tono con nuestras aspiraciones?, en *Anales de Instrucción Primaria*, Época II, Año II, N° 2, Montevideo.
- ✓ Castro, Julio (1940) *El analfabetismo*. Imprenta Nacional, Montevideo.
- ✓ Castro, Julio (1945) Las misiones sociopedagógicas, La misión pedagógica a Caraguatá, En el campo hay gente que se muere de hambre, La última etapa de la misión pedagógica, Balance de la misión pedagógica, en *Semanario Marcha*, N° 289-293, julio, agosto, Montevideo.
- ✓ De Giorgi, Diógenes (1945) La escuela rural que nuestro país necesita, en *Anales de Instrucción Primaria*, Época II, Tomo VIII, N° 2, Montevideo.
- ✓ Demarchi, Marta, Richero, Nydia (1999) *La educación rural en Uruguay. Construcción y vigencia de una doctrina*, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Asociación de Maestros de Montevideo, Montevideo.
- ✓ Dirección de Enseñanza Primaria y Normal (1949) Congreso de Maestros Rurales: Piriápolis 1949, en *Anales de Instrucción Primaria*, Montevideo, Época II. Tomo XII. N° 1 y 2, 251 – 261, en. feb., 1949.
- ✓ Espínola Espínola, María (1933) Organización de la escuela rural en forma que influya para evitar la despoblación de los campos, en *Congreso de maestros de 1933*, Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Montevideo.
- ✓ Ferrari Ramírez, Ariel (1933) Organización de la escuela rural en forma que influya para evitar la despoblación de los campos, en *Congreso de maestros de 1933*, Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Montevideo.
- ✓ Ferreiro, Agustín (1933) Organización de la escuela rural en forma que influya para evitar la despoblación de los campos, en *Congreso de maestros de 1933*, Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Montevideo.
- ✓ Iglesias, Susana (2004) Vigencia de “La Mina” para la educación de hoy, en *Quehacer Educativo*, N° 65, junio, Montevideo.

- ✓ Soler Roca, Miguel (1996) *Educación y vida rural en América Latina*, Federación Uruguaya del Magisterio. Instituto del Tercer Mundo, Montevideo.
- ✓ Soler Roca, Miguel (1987) El movimiento a favor de una nueva escuela rural, El Programa de 1949 para las escuelas rurales, El primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, en *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas*, Revista de la Educación del Pueblo, Montevideo.