

**LAS ESCUELAS RURALES COMO CASAS DEL PUEBLO. los casos de México y Uruguay en las estructuras curriculares latinoamericanas**

**RURAL SCHOOLS AS HOUSES OF THE PEOPLE. the cases of Mexico and Uruguay in Latin American curricular structures**

**AS ESCOLAS RURAIS COMO CASAS DAS PESSOAS. os casos do México e do Uruguai nas estruturas curriculares latino-americanas**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58022

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Resumem:** Durante casi sesenta años, los fundamentos del programa curricular específico para escuelas rurales de Uruguay establecieron que la escuela debía ser la casa del pueblo. Esta expresión encerraba un concepto y un origen complejo y cargado de significación, en el marco de los procesos de educación rural en el México posrevolucionario. Allí, hasta 1925 las escuelas rurales se denominaban Casas del Pueblo teniendo una fuerte impronta comunitaria en su accionar así como en su influencia sobre el entorno. Los casos de México y Uruguay en la educación rural latinoamericana representan un paralelismo diferido de procesos de conformación curricular. Uruguay se manifiesta más tardíamente a modo de imagen especular difusa de lo ocurrido antes en México. El hilo conductor lo constituye la concepción de casa del pueblo y la prescripción social de la labor educativa desde lo curricular. La idea sobrevive a quiebres históricos e institucionales, períodos dictatoriales y transformaciones económicas y sociales. Aun en la actualidad, que aquella estructura curricular ya no está vigente en términos formales, la escuela rural como casa del pueblo sigue teniendo significación pedagógica y sentido de identidad. El recorrido por los procesos mexicano y uruguayo y la detección de posibles determinaciones se desarrolla a través de la metodología de la investigación documental. Para ello se relevaron e interpretaron fuentes primarias en ambos contextos, así como fuentes complementarias adicionales.

**Palabras clave:** Escuela Rural. Comunidad. Pedagogía. Programa.

Recebido em: 25/03/2021

Aceito em: 21/07/2021

Publicação em: 11/07/2021

**Limber Santos**

Magíster en Educación

Profesor de la Universidad de la República, Uruguay.

E-mail: [limbersantos@gmail.com](mailto:limbersantos@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4594-3080>

#### Como citar este artigo:

SANTOS, L. LAS ESCUELAS RURALES COMO CASAS DEL PUEBLO. los casos de México y Uruguay en las estructuras curriculares latinoamericanas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58022>.

**Abstract:** For almost sixty years, the foundations of the specific curricular program for rural schools in Uruguay established that the school should be the house of the people. This expression contained a complex and meaningful concept and origin, within the framework of rural education processes in post-revolutionary Mexico. There, until 1925 the rural schools were called Casas del Pueblo, having a strong community imprint in their actions as well as in their influence on the environment. The cases of Mexico and Uruguay in Latin American rural education represent a deferred parallelism of curricular shaping processes. Uruguay manifests itself later as a diffuse mirror image of what happened before in Mexico. The common thread is the conception of the people's house and the social prescription of educational work from the curricular point of view. The idea survives historical and institutional breakdowns, dictatorial periods, and economic and social transformations. Even today, when that curricular structure is no longer in force in formal terms, the rural school as the house of the people continues to have pedagogical significance and a sense of identity. The journey through the Mexican and Uruguayan processes and the detection of possible determinations is developed through the methodology of documentary research. For this, primary sources were surveyed and interpreted in both contexts, as well as additional complementary sources.

**Keywords:** Rural School. Community. Pedagogy. Program.

**Resumo:** Por quase sessenta anos, as bases do programa curricular específico para escolas do campo no Uruguai estabeleceram que a escola fosse a casa do povo. Esta expressão continha um conceito e uma origem complexa e significativa, no marco dos processos de educação rural no México pós-revolucionário. Lá, até 1925, as escolas do campo eram chamadas de Casa do Povo, tendo uma forte marca comunitária em suas ações e também em sua influência no meio. Nos casos do México e do Uruguai na a educação do campo latinoamericana representam um paralelismo diferido dos processos de formação curricular. Uruguai se manifesta mais tarde como uma imagem espelhada difusa do que aconteceu antes no México. O fio condutor é a concepção de casa do povo e a prescrição social do trabalho educativo do ponto de vista curricular. A ideia sobrevive a colapsos históricos e institucionais, períodos ditatoriais e transformações econômicas e sociais. Ainda hoje, essa estrutura curricular deixou de vigorar em termos formais, a escola do campo enquanto casa do povo continua a ter um significado pedagógico e um sentido de identidade. A viagem pelos processos mexicanos e uruguaios e a detecção de possíveis determinações se desenvolve através da metodologia da pesquisa documental. Para isso, foram levantadas e interpretadas fontes primárias em ambos os contextos, bem como fontes complementares adicionais.

**Palavras-chave:** Escola do campo. Comunidade. Pedagogía. Programa.

## 1 Introduction

En el marco del debate sobre optar por una estructura curricular única o diferenciada y específica para el medio rural, el Programa para Escuelas Rurales de 1949, prescribía en sus fundamentos, que la escuela rural debía ser la casa del pueblo (CNEPyN, 1950). Sesenta años después, el sistema educativo uruguayo se decantó por la puesta en práctica de un programa curricular único e indiferenciado, válido tanto para escuelas rurales como urbanas. Sin embargo, los fundamentos que incluían la expresión casa del pueblo siguen siendo válidos en la actualidad, ya no en términos formales, sino como un deber ser pedagógico. Esa expresión representa una serie de conceptos en torno a la vinculación de las escuelas y las comunidades rurales. En este artículo se explorarán los orígenes de esa idea en los procesos de educación rural mexicanos a partir de 1920 y que conforman a su vez, los orígenes conceptuales de la educación rural latinoamericana concebida en su especificidad social. Esta exploración se realiza a través una investigación documental que, como estrategia metodológica, partió de todas las fuentes primarias disponibles y recomendadas por expertos, tanto en México como en Uruguay.

### 1.2 Metodología utilizada

La metodología utilizada es la de investigación documental. Para ello se consultó a expertos en la temática, tanto en México como en Uruguay, para la búsqueda de fuentes documentales propias de las épocas a estudiar en uno y otro contexto.

Según Alfonso (1995), la investigación documental es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Las fuentes primarias consultadas fueron sometidas a lectura, análisis e interpretación, en movimientos intelectuales de triangulación para detectar paralelismos, regularidades y discontinuidades entre ellas. Estos documentos fueron libros, artículos de revistas, diarios personales, programas curriculares, artículos de periódicos, informes de experiencias y textos literarios publicados en las épocas históricas de referencia. Adicionalmente se consultaron fuentes secundarias como complemento de las lecturas e interpretación de las primarias.

No se trata, sin embargo, de recopilar, describir y resumir las referidas fuentes. Se trata, por el contrario, de construir conocimiento original a partir del análisis conjunto de ellas, visualizando los efectos de los acontecimientos ocurridos en México sobre los que más tarde se producirían en Uruguay.

### 1.3 México y Uruguay

Para este estudio exploratorio es necesario remitirse a un período clave en la historia de la educación y de la pedagogía rural en América Latina. Ese período está determinado por una serie de acontecimientos que en Uruguay, Miguel Soler (2013) ha denominado movimiento en favor de una nueva escuela rural y cuyos productos intelectuales, en trabajos anteriores se ha denominado pedagogía rural uruguaya (SANTOS, 2012). En 1933 el período considerado comienza con las primeras formulaciones pedagógicas de los maestros rurales uruguayos en el Congreso de Maestros desarrollado en Montevideo en enero de ese año. Pero en 1945 el movimiento adquiere real dimensión en territorio con las primeras misiones sociopedagógicas<sup>1</sup> realizadas por Julio Castro y estudiantes magisteriales de Montevideo al rancharío de Caraguatá en Tacuarembó. En 1961 se produce un momento de inflexión histórica con una serie de decisiones políticas que terminan con la estructura de educación rural que los maestros habían construido a lo largo de las dos décadas anteriores. La carta de renuncia de Miguel Soler (2005) al Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina es el momento simbólico que representa ese quiebre. Entre uno y otro acontecimiento se suscitan otros de enorme relevancia para la educación rural en Uruguay: la consolidación de las misiones sociopedagógicas y de las Escuelas Granja, el Programa para Escuelas Rurales de 1949 como estructura curricular específica para el medio rural, el Instituto Normal Rural para la formación continua de los maestros y el ya mencionado Núcleo Escolar Experimental de La Mina.

En varios de estos acontecimientos hay indicios que permiten trazar un paralelismo con la historia de la educación rural del México posrevolucionario. Esos paralelismos y determinaciones mutuas se pueden observar en las Misiones Culturales en México y las Misiones Sociopedagógicas en Uruguay, las Escuelas Normales Rurales mexicanas y el Instituto Normal Rural en Uruguay, el CREFAL<sup>2</sup> en México y el Núcleo Escolar Experimental de La Mina en Uruguay.

¿Qué vínculos se produjeron entre esas experiencias en México y Uruguay? ¿Qué concepciones pedagógicas habían detrás de ellas? ¿De qué manera la historia pedagógica rural postrevolucionaria influyó sobre la conformación de la pedagogía rural uruguaya? ¿Qué vínculos establecieron esas experiencias con las sociedades rurales y campesinas? Los procesos históricos de educación rural en México y Uruguay en este período están mutuamente determinados por los vínculos establecidos por figuras como Julio Castro y Miguel Soler. Esto hace que algunas experiencias mexicanas luego hayan tenido su manifestación en Uruguay. Sin embargo, las experiencias uruguayas no son imágenes especulares de las mexicanas sino que, por el contrario, tienen matices debido a las características propias de la pedagogía rural uruguaya que se fue construyendo durante esos años. No se han difundido, sin embargo, los pormenores de este paralelismo, los detalles conceptuales que hicieron a su esencia y las tensiones que puede haber implicadas.

<sup>1</sup> Las misiones sociopedagógicas en Uruguay estuvieron influenciadas por las misiones culturales de la Segunda República española además de las misiones culturales mexicanas.

<sup>2</sup> Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, un organismo de la UNESCO que comenzó a funcionar a comienzos de la década del 50 en Pátzcuaro, Michoacán. Julio Castro fue subdirector allí entre 1952 y 1954 y Miguel Soler fue su alumno. Años después el propio Soler asumiría la dirección de esa institución.

## 2 ESCUELAS NORMALES RURALES Y MISIONES CULTURALES

Alicia Civera Cerecedo (2004, 2013, 2015) -desde el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV<sup>3</sup> de México - afirma que “las Escuelas Normales Rurales, Centrales Agrícolas y Regionales Campesinas jugaron un papel importante en el ofrecimiento de oportunidades culturales, económicas, educativas y laborales para los campesinos de las regiones donde fueron establecidas” (CIVERA, 2004, p. 5). En este sentido, observa que sujetos tales como los alumnos, los docentes, las familias, los vecinos, las autoridades locales y estatales han tenido diversos grados de involucramiento con las Escuelas Normales Rurales, con diversos intereses y juegos de poder.

Según Narciso Bassols (1985), ante la ausencia de maestros rurales, fue necesario crear dos instituciones para su formación y perfeccionamiento: las Escuelas Normales Rurales y las Misiones Culturales. La primera Escuela Normal Rural se fundó en 1922 en Tacámbaro, Michoacán, comenzando un proceso de formación específica de maestros de los campesinos, “escogiendo para ello el mismo ambiente de éstos y en condiciones de íntima compenetración con la vida rural” (BASSOLS, 1985, p. 48). De forma complementaria, Bassols define a las Misiones Culturales como brigadas de fermentación ideológica que, recorriendo el país, levantaban el espíritu de los campesinos, acompañando a los maestros con actualización y desarrollo profesional.

Las Normales Rurales, las Misiones Culturales y las Casas del Pueblo constituyen una trilogía institucional fundacional de la educación rural en México, por efecto de la creación en 1921 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) cuyo primer secretario fue José Vasconcelos<sup>4</sup>.

En las décadas del 30 y del 40, la experiencia de las Escuelas Normales Rurales mexicanas se conecta con las Misiones Culturales a partir de sus planteos comunes de trabajar con las comunidades en actividades culturales y de alfabetización. A partir de 1921 la administración de Vasconcelos crea los maestros misioneros para difundir en todo el país “la buena nueva de que, gracias a la Revolución, la educación –totalmente desconocida para los campesinos, sobre todo por los indígenas- estaba ya al alcance del pueblo” (SOLER, 1996, p. 320). En 1923 esta figura da paso a las misiones culturales propiamente dichas, por cuanto equipos itinerantes, constituyéndose la primera en Zacualtipán, Hidalgo.

Las Misiones Culturales también derivaban del proyecto revolucionario y terminaban de conformar la institucionalidad de abordaje de la cuestión campesina en territorio y a partir de la educación. Desde el punto de vista conceptual, jugó un papel muy importante el Maestro Rafael Ramírez, quien fue encargado de la Dirección de Misiones Culturales<sup>5</sup> entre 1927 y 1935. Considerando la escuela rural como la casa del pueblo señala que “siendo la agricultura uno de los más grandes intereses de la vida campesina, la educación rural debe captar ese interés y volverse agrícola por naturaleza” (RAMÍREZ, citado por PADILLA, 2009, p. 88).

En el esquema de Ramírez, el proyecto de educación rural era un proyecto civilizatorio en términos culturales y particularmente lingüísticos. Por lo demás, los fundamentos pedagógicos escolanovistas de John Dewey jugaban como telón de fondo conceptual, en particular en cuanto a la relación de la escuela con la comunidad. Las ideas de Dewey penetran en México de la mano de Moisés Sáenz, subsecretario de Educación entre 1924 y 1928, debido a su formación en la Universidad de Columbia. El propio Dewey en una visita a México señalaría que “no hay en el mundo movimiento educativo que presente mejor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y las de la comunidad, que el que se ve ahora en México” (HUMBERTO TEJERA, citado por SOLER, 1996, p. 322).

Aunque las Normales Rurales tuvieron características singulares, algunos elementos eran compartidos por todas: una orientación práctica hacia las necesidades del campo, un perfil del maestro rural como líder de la comunidad, un pretendido carácter de institución popular conformado por campesinos pobres y una organización cooperativista con los estudiantes en un lugar central para la toma de decisiones. Esta impronta institucional de las Normales Rurales tuvo cierto impacto en la vida de las

<sup>3</sup> Centro de Investigación y de Estudios Avanzados de México.

<sup>4</sup> José Vasconcelos ocupó el cargo de secretario de la SEP de 1921 a 1924.

<sup>5</sup> La Dirección de Misiones Culturales se creó en 1926.

comunidades rurales donde estaban localizadas, en el marco de los procesos históricos, pedagógicos y sociales de México.

En la década del 30, las Escuelas Normales Rurales mexicanas se transformaron en escuelas regionales campesinas. Desde allí se pretendían impulsar procesos de transformación del campo a partir de múltiples actividades educativas, culturales, deportivas, económicas y organizativas. En ese momento las normales rurales juegan un papel central en la reforma agraria del Estado posrevolucionario (CIVERA, 2015). Los estudiantes que ingresaban en ellas se sometían a un plan de estudios de cuatro años de duración, que combinaba la formación magisterial con la de técnicos agrícolas. Se buscaba la formación de líderes capaces de alfabetizar, abrir escuelas, formar cooperativas de producción, solicitar repartos agrarios y desempeñarse como expertos en oficios agrarios. Estas instituciones estaban ubicadas en zonas rurales, reclutando alumnos que eran hijos de ejidatarios o de pequeños propietarios, ya que una vez que egresaban, se les ofrecía cargos de maestros en escuelas rurales.

Este proceso de comienzos de los años 30 se da en la transición entre los gobiernos de Plutarco Elías Calles y Lázaro Cárdenas. En ese momento se suceden distintas autoridades en la Secretaría de Educación Pública, hasta la asunción en 1931 de Narciso Bassols. Este economista había redactado la Ley Agraria en 1927. En estos años se discutían las bases de una nueva escuela rural mexicana y esto se comenzó a evidenciar en el marco de una tensión entre la pretensión controladora del sistema y la de incidir desde la organización por parte de los docentes. Esa nueva escuela necesitaba un involucramiento mayor de los maestros en la vida cultural y política de las comunidades. Bassols, citado por Alicia Civera (2013) expresa que la escuela rural no solo debe impartir los rudimentos de la cultura, sino que también debe aspirar a mejorar la situación económica de las familias campesinas. En este sentido, establece que no es solo el niño el objeto de la acción educativa de la escuela, sino que también es necesaria la influencia sobre el medio. “[...] Se ha señalado al maestro el papel de guía, de orientador del mejoramiento económico y social y, como tal, debe ser el agente propulsor del progreso, que obre sobre el medio, sobre la población adulta y sobre los niños” (SEP, citado por CIVERA, 2013, p. 105).

La escuela y la formación del maestro rural se centraron en: el compromiso del maestro por la ‘justicia social’ de los oprimidos; la laicidad, contra el fanatismo religioso y por un pensamiento científico basado en el materialismo histórico; las formas organizacionales en cooperativas y gobiernos escolares en el internado y una educación práctica con un sentido de clase vinculado al trabajo productivo de la tierra (ELORTEGUI, 2017, p. 165).

El venezolano Luis Padrino decía en 1938 que la formación de los maestros rurales debía pasar por “implantar la vida de su región dentro de las actividades de la escuela, desenvolverlas en un ambiente natural, de la misma manera que se desenvolverían en la vida real, y las nociones deben darse ligadas a los problemas de una escuela rural ya definida, en una íntima conexión con la comunidad” (PADRINO, citado por ELORTEGUI, 2017, p. 168). Esta mirada, de indudable tinte escolanovista, reafirma una educación rural atravesada por el principio de vitalidad de los conocimientos, ubicando a los alumnos en situaciones reales, “donde la antigua pasividad suceda a la actividad orientada” (PADRINO, citado por ELORTEGUI, 2017, p. 168).

Hacia finales de la década del 30 se habían abierto 36 Escuelas Normales Rurales, pero muchas de ellas con una gran precariedad material. Esto derivó en un fortalecimiento de los vínculos con las comunidades rurales, por cuanto éstas fueron piezas clave para su construcción y mantenimiento. Este nivel de apropiación provocó que muchas comunidades rurales terminaran apoyando a los estudiantes cuando fueron a huelgas nacionales a partir de 1940.

El impacto de las Escuelas Regionales Campesinas durante los años 30 fue muy significativo. “La acción educativa y cultural de estas escuelas, complementada con la acción económica y el conocimiento técnico, transformaría el campo mexicano” (CIVERA, 2004, p. 6). Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas estas instituciones vieron reforzado su presupuesto y consolidado el cumplimiento de sus objetivos políticos. El origen rural de sus estudiantes era puesto de relieve como un valor en sí mismo, así como la organización en cooperativas y el maestro como líder comunitario en términos económicos, culturales y

políticos. Sin embargo, había fuertes inequidades en cuanto a los recursos asignados y la supervisión, dependiendo de la ubicación geográfica y el origen –si venían de una escuela normal rural o de una escuela central agrícola.

Civera (2004) señala que, aunque se hable de las Escuelas Normales Rurales, éstas tuvieron expresiones muy heterogéneas. La expresión escuela para los campesinos da cuenta, sin embargo, de múltiples conflictos vinculares con las comunidades. La educación sexual –sumado a la coeducación- y la educación socialista, contribuyeron a generar desconfianzas a nivel local. “En muchas zonas ‘escuela oficial’ era sinónimo de ‘escuela peligrosa’ o ‘escuela enemiga’” (CIVERA, 2004, p. 8). Las escuelas quedaron atrapadas en medio de conflictos entre poderes locales, estatales y federales. Esto se manifestaba en las atribuciones que se le sumaron a las escuelas normales en torno a su mediación para los créditos agrícolas, el reparto de tierras o la titulación de maestros en actividad. Estos roles que excedían la mera formación de maestros rurales, hizo que las Escuelas Normales Rurales generaran conflictos con los gobiernos municipales y estatales, ante lo que consideraban una intromisión del gobierno federal. En este sentido, estas escuelas oficiaron de nexo entre las comunidades rurales y el gobierno federal para obtener servicios médicos, obtener tierras, conseguir créditos, formar cooperativas y vender sus productos a precios más convenientes por la posibilidad de su acopio.

En los años 30 se produce un fuerte incremento de la matrícula de las Escuelas Normales Rurales, por cuanto comenzó a ser visualizada como una oportunidad para los jóvenes rurales. En algunos casos la oportunidad se reducía a completar el ciclo primario con un curso complementario. En otros casos, se vislumbraba como una clara salida laboral ya que sus egresados tenían un cargo seguro de maestro en una escuela rural.

En cuanto a los efectos económicos, las propias escuelas normales eran fuentes de empleo, dado que sus actividades productivas y su carácter de internados, demandaban mucha mano de obra, generalmente proveniente de las propias localidades. Sirvieron también como fuente de ingresos extra para campesinos que mantenían con las escuelas relaciones de aparcería. “Estas escuelas en cierta forma reprodujeron las relaciones paternalistas que antes tuvieron los campesinos con las haciendas [...]” (CIVERA, 2004, p. 10). La autora sostiene que para las comunidades donde se enclavaban, las Escuelas Normales Rurales, estimulaban la economía local. La compra de herramientas y abonos, el pago de servicios compartidos y el pago de rentas, completaban el motor de economía local que suponían estas instituciones.

Al igual que en el caso de las mujeres y en el de los indios (en los años veinte) o los indígenas (en los treinta), la lucha por el mejoramiento o emancipación de las condiciones de vida de los campesinos se fundaba en buena parte en una posición paternalista hacia ellos. Las escuelas normales rurales y regionales campesinas fueron de las instituciones educativas que más proclamaron y lucharon por la igualdad y los derechos de las mujeres y los campesinos. En sus exámenes, los estudiantes hablaban de los campesinos como si ellos ya no lo fueran, desde una posición de distanciamiento que los colocaba a ellos en un estrato superior; dejaban de ser ‘pata rajadas’ para calzar zapato, como diría uno de ellos (CIVERA, 2013, p. 450).

### 3 DE LAS CASAS DEL PUEBLO A LAS ESCUELAS RURALES

El problema de la especificidad de la educación rural lo plantea Narciso Bassols<sup>6</sup> en una conferencia de julio de 1932. Sostiene en ese momento que las particularidades de México en cuanto a la distancia entre lo rural y lo urbano exige hablar de “dos mundos educativos diferentes, y por lo mismo, correlativamente, de dos sistemas ideológicos, de dos doctrinas independientes desde muchos puntos de vista: la de la educación urbana por un lado, y por el otro la de la educación rural” (BASSOLS, 1985, p. 45). El autor lo define como una contraposición absoluta, razón por la cual justifica la especificidad de la educación rural como doctrina o sistema ideológico.

<sup>6</sup> Narciso Bassols fue secretario de la SEP entre 1931 y 1934.

Esta contraposición también es relatada por Ramírez (2003) quien señala que, aunque el progreso educativo sea uno solo, las diferenciales condiciones de los grupos sociales donde se desarrolla, hace que se deba hablar de una educación urbana y de una educación rural. Aunque persigan los mismos propósitos y finalidades, “realizándose en medios tan distintos [...] es fácil comprender que sus puntos de arranque o de partida deben ser diversos” (RAMÍREZ, 2003, p. 151). El autor sostiene que por esta razón también son diversos los materiales que se utilicen así como la característica de los procesos que se desarrollen en uno y otro medio.

Es indudable que la expresión casa del pueblo para referirse a la escuela rural es de origen mexicano. En México primero hubo Casas del Pueblo y después escuelas rurales que, sin embargo, siguieron considerándose como casas del pueblo por su relevancia social y su proyección comunitaria. En Uruguay sucedió a la inversa y muy posteriormente. La escuela rural recibe el mandato de constituirse en la casa del pueblo porque es la casa de los hijos del pueblo en 1949 con la aparición del Programa para Escuelas Rurales que redactan y aprueban los maestros en el Congreso de Piriápolis en enero de ese año. Veamos si es sólo una coincidencia terminológica o hay detrás una confluencia ideológica en torno al verdadero sentido de esa expresión.

Benjamín Fuentes (1986) señala que la Casa del Pueblo es una obra exclusiva del maestro Enrique Corona Morfín, que llegó a desempeñarse como jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígenas de la SEP. Según Fuentes, Corona “tiene la paternidad de la transformación educativa de México cuando el Estado organiza y desarrolla su admirable sistema rural [...]” (FUENTES, 1986, p. 13). El autor lo califica como un experimento inspirado por el pueblo, “una escuela que fuese en sí misma una comunidad; una escuela de la comunidad y para la comunidad en entrega recíproca” (FUENTES, 1986, p. 14). El propio Enrique Corona (1986) se refiere a las Casas del Pueblo como una expresión concisa y comprensiva de una escuela “estrechamente vinculada con el pueblo y celosamente preocupada por rebasar sus tradicionales linderos en busca del ascenso comunal” (CORONA, 1986, p. 28).

Las Casas del Pueblo en México existieron hasta 1925 que pasaron a denominarse Escuelas Rurales, aunque en su momento el subsecretario de educación Moisés Sáenz se encargó de remarcar la continuidad de la impronta social de estas instituciones. “[...] los maestros misioneros se convirtieron en inspectores instructores; las escuelas dejaron de llamarse, lástima grande, ‘Casas del Pueblo’, y adquirieron el más convencional y prosaico título de Escuelas Rurales; iba, pues, tomando cuerpo el sistema” (SÁENZ, citado por FUENTES, 1986, p. 42). El sistema de educación se comenzaba a consolidar en el país y conservaba el carácter esencialmente comunitario de las escuelas rurales.

En estas escuelas rurales nunca se sabe dónde termina la escuela y principia el pueblo, ni dónde acaba la vida del pueblo y comienza la escolar, porque volviendo por su fuero primitivo de agencia social real, esta escuela es una con la comunidad. La Casa del Pueblo se llamó al principio, de hecho sigue siéndolo y también pedimos que el pueblo sea la casa de la escuela (SÁENZ, citado por FUENTES, 1986, p. 43).

En la década del 20 se planteaba explícitamente que la escuela rural estuviera ligada a la vida cotidiana. En ese sentido, no pretendía preparar para la vida sino hacer que ella fuera parte de la vida misma de las comunidades (LOYO, 1985). Como Casa del Pueblo era “el lugar de reunión de la comunidad en donde el maestro ponía sus conocimientos al servicio de los proyectos del pueblo, de sus luchas, de sus esfuerzos por resolver sus problemas ancestrales” (LOYO, 1985, p. 9).

Moisés Sáenz en una conferencia presentada en noviembre de 1925 en Dallas, durante la Convención de Maestros del Estado de Texas, ofreció un relato que ilustra el espíritu de las escuelas rurales como Casas del Pueblo. Al llegar a un pueblo indígena observa que el mejor edificio de la comunidad, aun siendo humilde, era el de la escuela. “Nos llamó la atención, a la entrada, un gran letrado que decía: ‘Casa del Pueblo’. Es significativo que en muchos lugares de esta región se llame a las escuelas rurales la Casa del Pueblo” (SÁENZ, 1985, p. 19). El resto del relato pasa por la descripción de la jornada, en correspondencia con el enunciado del cartel: los niños pasaban allí casi todo el día, durante el día llegaban los padres y hermanos mayores, vecinos y en la noche jóvenes para las clases nocturnas. Todos

ellos,

como llegaban, se sentaban en el corredor o bien en alguno de los bancos desocupados en los salones de clase. Las hermanas mayores, sobre todo, traían sus costuras, y como si a ello estuvieran habituadas, se ponían a trabajar o a bordar en unión de las niñas que allí habían pasado casi todo el día. Los vecinos del pueblo, muchos de ellos padres de los niños, platicaban en grupos en el patio, unos entre sí, otros con los visitantes [...] (SÁENZ, 1985, p. 20).

Se trata de una atmósfera aparentemente abierta en la cual, efectivamente, la vida de la escuela y la de la comunidad parecían no diferenciarse demasiado.

Lo anterior conceptualmente se traduce en lo que Moisés Sáenz llamaría “hacer de la escuela un centro social para la comunidad” (SÁENZ, 1985, p. 21). En este concepto se pone especial énfasis en que la escuela no es sólo para los niños, sino que lo es también para los jóvenes y los adultos. La necesidad de alfabetizar, de dotar de bibliotecas para el pueblo, la conformación de agrupaciones y cooperativas, son algunos de los elementos que están presentes en estas escuelas y que alimentan su perfil social. El primero de estos elementos merece un lugar especial. El gran porcentaje de analfabetos en medios rurales mexicanos en esta época hace que se ponga particular énfasis en los jóvenes y adultos. Pero no solo se trata de alfabetizar. Ramírez plantea que las comunidades deben estar preparadas por parte de la escuela para ejercer su papel de contención a los futuros ciudadanos. “No es en realidad en las escuelas en donde los niños y los jóvenes reciben su educación definitiva; ésta la adquieren en el hogar, en los sitios de trabajo, en la vida social misma, y sus mentores más influyentes son los adultos y no los maestros de las escuelas” (RAMÍREZ, 1985, p. 37). “[...] no es la escuela sino la comunidad la única y genuina institución que realmente levanta y dignifica a la gente, la que realmente eleva y ennoblece a los moradores” (RAMÍREZ, 1985, p. 40).

Trabajar con la comunidad implica socializarla, despertando en ella una conciencia comunal. “Conseguida esa conciencia comunal, la educación debe trabajar todavía hasta lograr socializar a la gente en actividad, enseñando a los vecinos a organizar sus esfuerzos y recursos para satisfacer sus necesidades comunes y sus comunes aspiraciones” (RAMÍREZ, 1985, p. 40). En 1925 la Secretaría de Educación establecía que la escuela “colocada en el ambiente social y envuelta en sus palpitaciones, debe constituir una comunidad que refleje las ocupaciones del medio y su vida multiforme” (SEP, 1985, p. 122).

Rafael Ramírez (2003) describe un proceso que fue del individuo a la región. Al principio, en los años 20, el objetivo del proceso educativo en medios rurales fue el individuo a través de las campañas de alfabetización. Con las Casas del Pueblo el individuo fue desplazado por la comunidad con todo el espíritu que rodea esta concepción. “Para la época de Bassols el educando ya no es el individuo ni la comunidad, limitadamente considerada, sino la región” (RAMÍREZ, 2003, p. 30). Según Bassols, la región se la concibe como una “circunscripción territorial basada en cierta homogeneidad de sus elementos étnicos, sociales, económicos, agrícolas, etc., dentro de la complejidad que necesariamente ofrecen los grupos humanos” (BASSOLS, citado por RAMÍREZ, 2003, p. 30).

En este marco la figura del maestro está sometida a una prescripción que va en correspondencia con lo anterior. Se lo concibe como un “agente social positivo en su comunidad y que pueda prestar ayuda ilustrada y voluntaria a esta gente que tanto la necesita” (SÁENZ, 1985, p. 25). En un documento de la Secretaría de Educación Pública de 1925 se expresa que el maestro fomentará reuniones en las aulas con frecuencia, dando atenciones a todos, “así al que venga a consultar un asunto del trabajo a que se dedique, como al que ocurra a que se le escriba una carta o un documento cualquiera, como al que llegue en busca de una frase de aliento, de consuelo o de consejo” (SEP, 1985, p. 123).

Rafael Ramírez durante el Curso de educación rural realizado en México en 1938 señala que “el propósito general de la educación rural consiste en incorporar a la masa campesina, ahora retrasada, a la cultura moderna” (RAMÍREZ, 1985, p. 31). En esa oportunidad plantea que los fines de la educación rural pasan por el mejoramiento de las condiciones económicas de los campesinos, el mejoramiento de las condiciones higiénicas y sanitarias de las zonas rurales y la elevación de la vida doméstica. “La educación rural para ser verdaderamente efectiva necesita atender todos los aspectos de la vida diaria e interesarse

en todas aquellas cosas en que las comunidades están profundamente interesadas” (RAMÍREZ, 1985, p. 34). Conforme a esto y en función del lugar central que tiene la agricultura para las comunidades rurales es que Ramírez plantea que la escuela rural debe ser agrícola por naturaleza.

La enseñanza de los productos de la ciencia también aparece como una necesidad en medios rurales debido al carácter de tradición y rutina que los caracteriza, según la mirada de la época. “La vida rural carece de consistencia científica aun en aquellos aspectos que por ser trascendentales debieran contenerla. La difusión cultural y científica en las áreas campesinas nos parece por esta otra circunstancia una cosa urgente y apremiante” (RAMÍREZ, 1985, p. 39). Las tecnologías aparecen como una necesidad en este punto apelándose a la radio, el teatro y el cine. De hecho, en la década del 30 ya se transmitían por radio programas de apoyo a los maestros rurales.

La imagen de la escuela como faro de luz está presente en esta concepción. En el documento de la SEP de 1925 se establece que debe ser “el centro que derrame enseñanzas fecundas y nuevas tendencias” (SEP, 1985, p. 126), su terreno debe ser el mejor cultivado, sus abonos y semillas serán los mejores, sus cosechas serán las más fecundas y sus sistemas los más eficientes, haciendo de todo ello una “propaganda abierta y noble” (SEP, 1985, p. 126). Larga y ambiciosa es la lista de prescripciones para el rol del maestro, por cuanto se le pide además que ayude en la apertura de caminos, vías de comunicación, agua potable, obras sanitarias, defensa de los derechos de los trabajadores, entre otras. Para todo ello se le pide, además, que viva en la propia comunidad.

En 1929 aparece el Decálogo del maestro rural por Nájera (1985). El punto VI establece: “mi escuela es la verdadera casa del pueblo que ejerce benéfica influencia no sólo entre los alumnos sino también entre los vecinos, mejorando su sistema de vida” (NÁJERA, 1985, p. 131).

Una manifestación de la especificidad pedagógica de la escuela rural es el programa educativo particular. De allí se desprenden “desde la organización de los métodos pedagógicos hasta la estructura del sistema educacional” (BASSOLS, 1985, p. 45). Bassols marca la diferencia sustancial que sobre educación rural y su especificidad pedagógica, se produjo antes y después de la revolución. En el período posrevolucionario la Secretaría de Educación se ha constituido en un “verdadero organismo de integración nacional” (BASSOLS, 1985, p. 46) con la creación de una vasta red de miles de escuelas rurales en todo el territorio de la federación.

El optimismo en la escuela rural es importante, incluso comparándolo con la iglesia. Bassols sostiene que al tiempo que en muchas comunidades las iglesias han envejecido o se han derrumbado, “frente a ellas aparece la casa de la escuela, como centro vivo de la comunidad y núcleo ineludible de su vida futura” (BASSOLS, 1985, p. 47). Tanto en la figura del maestro como en el rol social asignado a la escuela, subyace en esta postura un sentido pastoral y de apostolado. “Los campesinos han puesto en la escuela su fe, se han agrupado espiritualmente alrededor de ella y están con ella en forma más segura y fecunda, por ser más consciente, que como se agruparon alrededor de las iglesias que los conquistadores hicieron levantar hace tres siglos” (BASSOLS, 1985, p. 47, 48).

Para la época que Bassols asume la conducción del proceso advierte sobre el peligro de la mistificación. Isidro Castillo, citado por Soler (1996) sostiene que para Bassols la escuela rural se estaba volviendo en un mito, de carácter emocional y sin contenido, “que puede convertirse sin esfuerzo alguno en el mito demagógico más perjudicial para su propio desarrollo y superación” (SOLER, 1996, p. 325). Es por ello que aparece una propuesta contundente que ya estaba presente en las Normales Rurales: la prosecución de fines económicos a través de la producción. Se trataba de “incidir en la producción, en el bienestar material de la población, contribuyendo a liquidar la ancestral pobreza campesina” (SOLER, 1996, p. 325). Este extremo tendría su manifestación años más tarde en Uruguay, en torno al concepto de escuela productiva aparecido en el Programa de 1949, aunque en este caso superando la mera generación de bienes económicos.

Desde el punto de vista estrictamente pedagógico, se aprovecha el incipiente escolanovismo para presentarlo como parte del fermento revolucionario. La Casa del Pueblo es, por tanto, “una nueva escuela con una nueva pedagogía en oposición al carácter de la escuela antigua: intelectualista, verbalista

y enciclopédica, formalista en cuanto al método y el comportamiento; receptiva, falsamente ordenada y, sobre todo, académica e indiferente al dolor ajeno” (FUENTES, 1986, p. 14). De hecho, Corona (1986) sostiene que figuras pedagógicas universales innovadoras en su momento como Dewey, Decroly, Claperede y Kerschensteiner eran muy conocidas en México, aunque con ingredientes propios de maestros mexicanos que “sin inspiración ajena determinante, coincidieron en sus empeños con las teorías educativas modernas y supieron imprimir un sello novedoso en el hacer pedagógico” (CORONA, 1986, p. 24). Esos nuevos vientos pedagógicos inspiraron experiencias propias por lo que Enrique Corona define el movimiento como un injerto feliz y no como un simple trasplante.

Enrique Corona (1986) cita el siguiente texto que formó parte del N° 183 de la Biblioteca Enciclopedia Popular de la SEP, en el marco de un estudio sobre la Educación Fundamental en México realizado para la UNESCO: “La escuela rural mexicana es una creación original” (CORONA, 1986, p. 23). El autor sostiene que esa creación se diferenciaba de las anteriores en el país y de la de otros pueblos debido a la concepción del problema educativo: “...mientras allá se consideraba como área de la acción escolar sólo al sector infantil, nuestra escuela consideró en su programa a la comunidad entera”. (CORONA, 1986, p. 23).

#### 4 EL CASO URUGUAYO: la imagen especular difusa

Las Escuelas Normales Rurales y las Misiones Culturales mexicanas, años después tuvieron su correlato en Uruguay. Estos vínculos pedagógicos sobre educación rural en el segundo tercio del siglo XX, forman parte de un objeto de investigación que aún está pendiente. Las figuras de los maestros y pedagogos Julio Castro primero y Miguel Soler después, encarnan esas correspondencias de pensamiento y acción entre México y Uruguay.

La pedagogía rural uruguaya se construye a lo largo de un período que a su vez se puede dividir en dos fases. La primera comienza con el Congreso de Maestros de 1933 y finaliza con el Congreso de Piriápolis de 1949 donde se aprueba el nuevo Programa para Escuelas Rurales. Se puede decir que es la fase de debate en torno a la escuela rural y su especificidad pedagógica. Esta especificidad adquiere dos vertientes: una social y otra de enseñanza. La primera deriva de los efectos de la escuela rural como única presencia de lo público en la mayor parte de las comunidades rurales y se termina traduciendo en los fines sociales de la escuela. La segunda hunde sus raíces en el influjo del escolanovismo europeo y norteamericano y, de la misma forma que en México, impregna el ambiente magisterial con innovaciones didácticas signadas por el aprender haciendo y con el niño como centro.

La segunda fase comienza con la puesta en práctica del nuevo Programa en 1950 y finaliza en 1961 con la renuncia de Miguel Soler al Núcleo Escolar Experimental de La Mina, una de las experiencias más significativas del movimiento como expresión de las ideas de educación fundamental que venían de México por medio de los cursos del CREFAL en Pátzcuaro. Esta es la fase de las acciones concretas en territorio y en torno a las escuelas rurales, entre las que se cuentan, además del Primer Núcleo Escolar Experimental, las Escuelas Granja, Las Misiones Sociopedagógicas y el Instituto Normal Rural. Estas dos últimas acciones aparecen a semejanza –aunque con muchas diferencias contextuales- de las Misiones Culturales y las Escuelas Normales Rurales de México. Algunas de esas acciones como las Escuelas Granja y las Misiones Sociopedagógicas, aunque se afianzaron en la década de los 50, comenzaron en plena etapa del debate, a mediados de la década anterior.

Las Misiones Culturales mexicanas, a comienzos de la década del 40, eran conocidas en Montevideo de la mano del propio Julio Castro. Junto con las Misiones Pedagógicas de la Segunda República española, influyeron fuertemente para que los estudiantes magisteriales de los Institutos Normales desarrollaran la primera Misión Sociopedagógica en el invierno de 1945 a Caragatá, en el norte del país. Ese acontecimiento no sólo permitió conocer de primera mano la verdadera situación de los rancharíos rurales en Uruguay, sino que constituyó un punto de inflexión en el movimiento en favor de una nueva escuela rural (SOLER, 2013), sentando las bases de la pedagogía rural uruguaya (SANTOS, 2012).

Ese pensamiento pedagógico se discute en Uruguay, precisamente en las décadas del 30 y del 40, teniendo su punto más alto luego de la primera Misión Sociopedagógica y del establecimiento de las Escuelas Granja, con un perfil productivo. Este punto alto coincide con el declive del proceso mexicano,

con posterioridad al gobierno de Cárdenas.

La contraposición relatada por Rafael Ramírez (2003) entre lo rural y lo urbano a tal punto de generar una educación rural y una educación urbana tuvo su correlato posterior en Uruguay en el marco del movimiento en su primera fase. Julio Castro (1944) lo estableció claramente: “la escuela rural debe ser distinta de la urbana. No porque la escuela rural deba convertirse en una escuela de agricultura, o de enseñanza agropecuaria. Lo que impone la diferenciación es el distinto tipo de sociedad, de colectividad humana; la diferente psicología infantil; las específicas solicitaciones de un medio especial” (CASTRO, 1944, p. 50). Se trataba de reconocer los valores propios del medio rural por parte de una escuela que superara la incomprensión mutua entre escuela y medio, así como la inadecuación curricular y de formación de maestros a la que ya se había referido Agustín Ferreiro (1937).

Del mismo modo que en el razonamiento de Ramírez (2003) para el caso mexicano, Castro no tenía dudas acerca de la existencia de una sociedad rural y una sociedad urbana. Ante esto proponía en materia de educación, una actitud ruralizadora y no colonizadora como había sucedido históricamente. Aunque la doctrina rural mexicana influye fuertemente, Castro (1944) toma distancia del probable impulso imitador a la hora de pensar y plasmar una reforma educativa al respecto. Sostiene que las características económicas, demográficas y etnográficas entre uno y otro país son tan diferentes, que toda comparación es imposible. Una de las más importantes tiene que ver con el concepto de comunidad: “el mexicano tiene una tradición agraria de milenios en las poblaciones indígenas; la vida comunal, la propiedad comunal –el ejido español y el calpulli azteca- han sido allí las formas tradicionales de vida y de propiedad campesinas” (CASTRO, 1944, p. 60). Esto contrasta fuertemente con el individualismo del habitante rural uruguayo, siendo individual la única forma de propiedad de la tierra.

Castro argumenta que ese individualismo económico genera luego individualismo social. “Hablar de comunidad en el medio rural nacional, es casi, expresar palabras en lengua extranjera” (CASTRO, 1944, p. 62). La escuela progresista y transformadora debe actuar para modificar esta realidad. Así queda expresado años más tarde en los fines sociales del Programa de 1949: “la Escuela intervendrá activamente en la vida que la rodea. Para ello, debe [...] fortalecer en el niño, frente al individualismo ambiente, el espíritu de socialidad, (cooperación, actividades en común, etc.)” (CNEPyN, 1950, p. 14). Ramírez (1985) para el caso mexicano también se refirió a despertar la conciencia comunal pero para Julio Castro esta necesidad era en Uruguay mucho más pronunciada.

La expresión de Moisés Sáenz acerca de la ausencia de fronteras claras entre la escuela y la comunidad se corresponde con lo que en la pedagogía rural uruguaya es el territorio amplio de la escuela. A propósito del proyecto de Escuelas Granja de 1944, Agustín Ferreiro, citado por Abner Prada (2013) estableció un criterio de referencia de gran repercusión histórica: “la escuela será hasta el último centímetro de la superficie comprendida en un círculo de cinco km de radio, tomando como centro el local escolar. Nada de lo que ocurra dentro de esa zona acaece fuera de la escuela, estará dentro de ella” (PRADA, 2013, p. 200). De manera aún más sorprendente, Agustín Ferreiro consideraba que “todo ser humano, habitante de la zona, sea cual sea su edad y condición, será considerado como alumno de la escuela” (PRADA, 2013, p. 200).

Estas ideas de Ferreiro respecto a los alcances de la escuela rural respecto a los adultos coinciden con la necesidad marcada por la doctrina de la educación rural mexicana. De nada sirve la acción transformadora de la escuela rural si su labor no incluye a los jóvenes y adultos. En la obra fundacional de la pedagogía rural uruguaya, ya Agustín Ferreiro había argumentado:

si la enseñanza primaria del campo no puede cumplir debidamente la misión que hasta ahora se le ha asignado, dentro de la edad escolar establecida por la ley y son las escuelas primarias los únicos centros de cultura que existen en el medio rural, al reformarla, lo primero que debemos tener en cuenta es que las innovaciones a introducirse sirvan para poder seguir actuando, una vez egresado el alumno de la escuela, a través de toda su vida: púber, adolescente y adulto (FERREIRO, 1937, p. 45, 46).

A pesar de este escepticismo de Castro respecto a la existencia de comunidades en el medio rural uruguayo, la pedagogía rural uruguaya menciona la comunidad al fundamentar la idea de la escuela como la casa del pueblo. El pueblo en el contexto mexicano es la comunidad y la extrapolación del término al debate nacional debe remitir necesariamente a ella. En Uruguay esto se evidencia en una estructura curricular propia y específica para las escuelas rurales: el Programa para Escuelas Rurales de 1949. En sus fundamentos y a instancias de Julio Castro y Miguel Soler –que forman parte de la comisión redactora- se refieren a la escuela rural como la casa del pueblo, del mismo modo que los pedagogos mexicanos considerados. Soler se lo atribuye a Julio Castro: “[...] la Escuela es del pueblo PORQUE ES LA CASA DE LOS HIJOS DEL PUEBLO’. Y en el programa esta frase fundamental fue impresa en letras mayúsculas. Así nos lo sugirió Julio Castro. Y así, con mayúsculas, quedó escrito” (SOLER, 1984, p. 169).

A modo de corolario de la serie de fines sociales del Programa, se establece: “la escuela debe intervenir en la vida de la comunidad y debe actuar en ella a puertas abiertas. El mejor local social deber 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” (CNEPyN, 1950, p. 15).

Es interesante observar que en este texto se sintetizan varias ideas de la doctrina de educación rural mexicana. En primer lugar, es preciso recordar la impresión de Moisés Sáenz cuando observaba en su recorrida que relata en 1925 que la escuela era el mejor edificio de la comunidad. Un edificio que tenía un gran cartel a su frente que rezaba: “Casa del Pueblo”. Aunque en México después de ese año, las Casas del Pueblo pasarían a llamarse Escuelas Rurales, en Uruguay el término aparece asociado al Programa. A partir de entonces, los sentidos de la expresión han variado con las épocas pero siempre han sido muy significativos.

Detrás de la coincidencia terminológica, hay correspondencias conceptuales más profundas, relacionadas con el rol social de la escuela y el trabajo comunitario de sus docentes. Los vínculos de la escuela con la comunidad rural, tanto en México como en Uruguay, constituyen un núcleo duro clave para comprender los alcances políticos, curriculares y de formación de maestros.

Miguel Soler (2005) reconoce esta influencia de los procesos posrevolucionarios mexicanos en los debates sobre la escuela rural uruguaya, sobre todo hacia la celebración del Congreso de Piriápolis de 1949. Aunque no lo hace concretamente en torno a la concepción de las Casas del Pueblo, toda la concepción a su alrededor que se visualiza en la comparación resulta en una serie de correspondencias muy evidente. Soler da cuenta de la influencia mexicana en el marco de una respuesta a un documento de la dictadura militar uruguaya que acusaba a Julio Castro de plagiar textos mexicanos a la hora de redactar el Programa para Escuelas Rurales de 1949. El nombre de la obra de Soler –Réplica de un maestro agredido- es en respuesta a Testimonio de una nación agredida (COMANDO GENERAL DEL EJÉRCITO, 1978).

La acusación directa aparece en el capítulo XI de ese documento titulado Infiltración en la enseñanza en el conjunto de una serie de consideraciones acerca de la penetración del comunismo en la enseñanza. Es aquí donde los autores del texto -cuyos nombres se desconocen- ponen particular énfasis en la redacción del Programa de Escuelas Rurales. “Hacia 1949, una nueva circunstancia termina impulsando esta ofensiva de penetración, que por entonces aparecía inadvertida para la inmensa mayoría de los uruguayos. Son aprobados los programas de las Escuelas Rurales, realizados por Julio Castro que copió capítulos enteros de los programas mexicanos” (COMANDO GENERAL DEL EJÉRCITO, 1978, p. 218). En la presente investigación no aparece ninguna evidencia del aparente plagio. Tampoco esto es admisible para el propio Miguel Soler que formó parte de la comisión redactora del programa junto con Nicasio García, Luis Jorge, Pedro Pereira, Vicente Marrero, Abner Prada, Enrique Brayer, Washington Rodríguez, Atilio Cassinelli, Julio Castro y Vicente Foch Puntigliano. Al respecto, Soler (2005) señala la autoría compartida del texto del programa, aprobado luego en Piriápolis y en octubre de 1949 oficialmente por parte del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal. “El Programa resultó de un proceso de diagnóstico, discusión y elaboración en el que participaron tanto las más altas autoridades de la

enseñanza primaria como centenares de educadores rurales” (SOLER, 2005, p. 108).

Sin embargo, la acusación y su réplica vienen bien para visualizar cuánto representaba para los educadores uruguayos de la época –protagonistas del movimiento en favor de la educación rural- el proceso de la educación rural mexicana desde las Casas del Pueblo. En el texto definitivo del Programa de 1949 aparece una definición de educación que en el Congreso de Piriápolis es presentada por parte de la comisión redactora. En el número especial de Anales de Instrucción Primaria (1949) se da cuenta del referido Proyecto de la Comisión de Delegados de las Asociaciones Magisteriales y esa definición que apela a una lógica de pensamiento durkheimiana. “La educación es un hecho social por el que un grupo humano transmite a las generaciones que lo suceden, su cultura e ideales. Esta transmisión está condicionada por el medio natural y por el desarrollo económico y cultural de los pueblos, y se realiza de acuerdo a fines de superación” (DEPyN, 1949, p. 101). A la definición de Durkheim de educación se le agrega un elemento aparentemente autóctono que, sin embargo, no lo era tanto. Se trata de la condicionalidad económica y cultural del hecho educativo. Como bien se aclara en el texto del Congreso (1949) y lo retoma Soler (2005), esta idea provenía en realidad del Congreso de Escuela Rural celebrado en México en julio de 1948 y que una comisión integrada por Rafael Álvarez, Ramón García, Manuel Cerna, Julio Castro y Jesús Álvarez adoptó “con muy pocas variantes” (DEPyN, 1949, p. 103).

Esto lleva a Soler a destacar el lugar que tenía el proceso de educación rural mexicano como referencia en el continente. “El Congreso de Piriápolis discutió largamente los informes presentados y puedo dar testimonio de que los congresistas no opusieron objeciones a la propuesta de fundamentos y fines que nos propuso una de las Comisiones preinformantes ni se nos ocurrió encontrar en aquéllos plagio alguno al pensamiento de nuestros colegas mexicanos, que constituían la avanzada continental en la materia” (Soler, 2005, p. 108). Antes Soler (1996) ya se había referido a la importancia que tenía en la época el ejemplo mexicano. Sobre la figura de Rafael Ramírez y citando a Isidro Castillo, Soler expresa que “al final de la década de los veinte ‘decir escuela rural equivalía a decir escuela mexicana’, lo que explica que la escuela rural mexicana haya tenido por esos años una fuerte irradiación hacia toda América Latina” (SOLER, 1996, p. 324).

La escuela rural uruguaya como la casa del pueblo sobrevivió al quiebre de 1961 en el que las decisiones políticas del momento provocaron el cierre del Núcleo Escolar de la Mina y de buena parte de la estructura de educación rural que los maestros habían construido durante las dos décadas anteriores (SOLER, 1996, 2005, 2014). También sobrevivió a la dictadura por cuanto luego de ella la expresión continuó teniendo sentido en el magisterio uruguayo.

En 1989 el Maestro Luis Alberto Fernández<sup>7</sup> era director de la escuela rural de Arrozal Treinta y Tres, al este del país, no muy lejos de la laguna Merín y de la frontera con Brasil. Vivía en la escuela y una noche descubrió un pequeño libro sin reparar que era el Programa de 1949. Por entonces, “el programa para mí no tenía ningún significado porque en mi formación de maestro en la dictadura ni se nombró ni se le dio trascendencia”. Al leer la frase la escuela es del pueblo porque es la casa de los hijos del pueblo – particularmente destacada en el texto del programa-, le interesó y al otro día le propuso a la maestra encargada de cartelería hacer un cartel grande con esa frase para instalar en el comedor de la escuela. Ella lo hizo inmediatamente.

A los dos días, el Maestro Fernández recibe por transmisión de radio el aviso que iba el inspector regional Luis Gómez. Al igual que Moisés Sáenz en los campos mexicanos casi setenta años antes, para Luis Gómez en aquella escuela del este uruguayo, la frase no pasó desapercibida. “Empezó a leerla y se le llenaron los ojos de lágrimas”, recuerda Fernández. Luego, al dialogar con los maestros e integrantes de la Comisión de Fomento, el Maestro Gómez expresa: “no necesito saber el espíritu y el rumbo que esta Comisión de Fomento tiene porque ya con el haber puesto esa frase de los fines sociales del Programa del 49, la identifica e ilustra claramente la concepción de escuela rural que tiene este grupo”. Algo que había sido descubierto por casualidad entre los viejos libros de la escuela, recobraba un sentido de

<sup>7</sup> Coordinador del Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales del departamento de Treinta y Tres entre 2001 y 2016. Actualmente es el director del Centro Nacional de Formación de Maestros Rurales Agustín Ferreiro, ex Instituto Normal Rural.

enorme valor pedagógico. Ninguno de los siete maestros de la escuela, la mayoría formados durante la dictadura, tenía referencia de la expresión y su procedencia del Programa de 1949.

### EN TIEMPOS ACTUALES

Las Escuelas Normales Rurales mexicanas finalmente terminaron teniendo su correlato en Uruguay. Como parte del movimiento que genera y pone en práctica la pedagogía rural uruguaya y como efecto directo de la aplicación del Programa de 1949, a comienzos de la década del 50 aparece el Instituto Normal Rural. Aunque éste nunca llega a tener una formación de grado de maestros rurales sino de posgrado y formación permanente, la institución transitó por procesos de perfil educativo, productivo, cultural y social, similares a las Normales Rurales mexicanas.

Las figuras de Julio Castro y Miguel Soler conectan la educación rural uruguaya y mexicana en la época. Ambos se vinculan al Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), el organismo de la UNESCO que, a comienzos de la década del 50, se instaló a orillas del lago Pátzcuaro, en Michoacán. Desde allí se formaron cuadros profesionales y técnicos para trabajar con comunidades campesinas e indígenas de América Latina, desde aspectos productivos, sanitarios y educativos.

El Instituto Normal Rural de Uruguay durante la década del 50 funcionó en la Escuela Granja de Estación González, San José, hasta que en 1959 se trasladó a Cruz de los Caminos, Canelones. Por desfasaje temporal, jugó a cartas vistas del proceso que desarrollaron las Escuelas Normales Rurales del cardenismo y se convirtió también en una institución de formación docente y agrícola al mismo tiempo.

Formalmente las Casas del Pueblo en México dejaron de ser tales en 1925, en el marco de la consolidación del sistema educativo rural de la Secretaría de Educación Pública. Lo mismo sucedió en Uruguay en el año 2009 cuando el Programa para Escuelas Rurales de 1949 dejó de estar vigente. Esa extensa existencia formal del término asociado al documento curricular, solo se vio interrumpido durante los años de la dictadura en el que estuvo vigente el Programa de 1979 (Soler, 1984).

En esta última década la estructura curricular es única, eliminando la diferenciación entre escuelas urbanas y rurales que estuvo vigente durante casi un siglo. Sin embargo, eso no parece haber afectado la especificidad pedagógica de lo rural que se siguió considerando en los aspectos sociales y didácticos. La formación continua, la reflexión sobre las prácticas educativas y la investigación académica han contribuido a revalorizar la especificidad actual de la educación rural. En este marco, la concepción de la escuela como casa del pueblo parece estar fuertemente condicionada, sin embargo, por los cambios en las ruralidades y los fenómenos históricamente persistentes tales como la tenencia de la tierra y los movimientos migratorios.

Los maestros rurales en su imaginario simbólico suelen apelar a esa concepción como forma de reivindicación de una identidad pedagógica. Sin embargo, en estos tiempos el sentido de la escuela rural como casa del pueblo se está definiendo en función de las expectativas y subjetividades actuales de alumnos, docentes y comunidades rurales.

### REFERENCIAS

- ALFONSO, Ilis. **Técnicas de investigación bibliográfica**. Caracas: Contexto Ediciones, 1995. p. 182.
- BASSOLS, Narciso. El programa educativo de México. En: LOYO, Engracia. **La casa del pueblo y el maestro rural mexicano**. México: SEP, Ediciones El Caballito, 1985. p. 15.
- CASTRO, Julio. **La escuela rural en el Uruguay**. Montevideo: Talleres Gráficos 33, 1944. p. 122.
- CIVERA, Alicia. **La legitimación de las Escuelas Normales Rurales. Documentos de Investigación**. México: El Colegio Mexiquense, 2004. p. 14.
- CIVERA, Alicia. **La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México. 1921-1945**. México: El Colegio Mexiquense, 2013. p. 477.
- CIVERA, Alicia. **Normales Rurales. Historia mínima del olvido**. México: Nexos, 2015. p. 11.
- CNEPyN. **Programa para escuelas rurales**. Montevideo: Imprenta Nacional, 1950. p. 108.

- COMANDO GENERAL DEL EJÉRCITO. **Testimonio de una nación agredida**. Montevideo: Universidad de la República, 1978. p. 410.
- CORONA, Enrique. La Casa del Pueblo, la escuela rural de la Revolución. En: FUENTES, Benjamín. **Enrique Corona Morfín y la educación rural**. México: SEP, Ediciones El Caballito, 1986. p. 26.
- DEPyN. Congreso de Maestros Rurales. Piriápolis 1949. En: DEPyN. **Anales de Instrucción Primaria. Número especial**. Época II, Tomo XII, N° 1 y 2. Montevideo, 1949. p. 354.
- ELORTEGUI, Maider. Un recorrido histórico de las Escuelas Normales Rurales de México: el acto subversivo de hacer memoria desde los acontecimientos contra los estudiantes de Ayotzinapa. En: Estudios **Latinoamericanos** N° 40, 2017. p. 22.
- FERREIRO, Agustín. **La enseñanza primaria en el medio rural**. Durazno: Talleres Gráficos La Artística, 1937. p. 255.
- FUENTES, Benjamín. **Enrique Corona Morfín y la educación rural**. México: SEP, Ediciones El Caballito, 1986. p. 160.
- LOYO, Engracia. **La casa del pueblo y el maestro rural mexicano**. México: SEP, Ediciones El Caballito, 1985. p. 162.
- NÁJERA, J. C. Decálogo del maestro rural. En: LOYO, Engracia. **La casa del pueblo y el maestro rural mexicano**. México: SEP, Ediciones El Caballito, 1985. p. 2..
- PADILLA, Tanalis. Las Normales Rurales: historia y proyecto de nación. En: **El Cotidiano**, N° 154, marzo-abril de 2009. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, 2009. p. 10.
- PRADA, Abner. Escuelas Granjas: testimonio de una experiencia. En: ANGIONE et al., **Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya**. Montevideo: Comag, 2013. p. 26..
- RAMÍREZ, Rafael. **La escuela rural en México**. México: Multimedios, 2003. p. 194.
- RAMÍREZ, Rafael. Propósitos fundamentales que la educación rural mexicana debe perseguir. En: LOYO, Engracia, **La casa del pueblo y el maestro rural mexicano**. México: SEP, Ediciones El Caballito, 1985. p. 12.
- SÁENZ, Moisés. Algunos aspectos de la educación en México. En: LOYO, Engracia, **La casa del pueblo y el maestro rural mexicano**. México: SEP, Ediciones El Caballito. 1985. p. 11.
- SANTOS, Limber. La pedagogía rural hoy: una actualización necesaria. En: **Quehacer Educativo** N° 116, diciembre de 2012. Montevideo: FUM-TEP, 2012. p. 7..
- SEP. El papel social del maestro rural. En: LOYO, Engracia, **La casa del pueblo y el maestro rural mexicano**. México: SEP, Ediciones El Caballito, 1985. p. 8.
- SOLER, Miguel. **Uruguay. Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979**. Barcelona, 1984. p. 218.
- SOLER, Miguel. **Educación y vida rural en América Latina**. Montevideo: FUM-ITM, 1996. p. 442
- SOLER, Miguel. **Réplica de un maestro agredido**. Montevideo: Trilce, 2005. p. 322.
- SOLER, Miguel. El movimiento en favor de una nueva escuela rural. En: ANGIONE et al. **Dos décadas en la historia de la educación en el Uruguay**. Montevideo: Comag, 2013. p. 107.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).