



Cadernos de História da Educação, v.22, p.1-17, e148, 2023
ISSN: 1982-7806 (on-line)

<https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-148>

DOSSIER 1

El movimiento pedagógico ruralista en Uruguay y sus estrategias para la formación de maestros rurales (1940-1960)

The ruralist pedagogical movement in Uruguay and its strategies for training of rural teachers (1940-1960)

O movimento pedagógico ruralista no Uruguai e suas estratégias de formação de professores rurais (1940-1960)

Pamela Ruth Reisin
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
Consejo Nacional de Investigaciones Científica y Técnica
<https://orcid.org/0000-0003-2226-6240>
pame.reisin@gmail.com

Resumen

El movimiento pedagógico ruralista en Uruguay (1930-1960) llevó adelante diversas experiencias de formación en educación rural para estudiantes de magisterio y para docentes en ejercicio, desatándose entre ellas el Centro de Divulgación de Prácticas Escolares, las Misiones Socio Pedagógicas y el Instituto Normal Rural. Todas estas propuestas apostaron por una formación práctica que contemple las particularidades del trabajo de los maestros y maestras en las escuelas rurales y que procure el desarrollo integral de las poblaciones de los campos en Uruguay.

Palabras claves: Movimiento. Maestros rurales. Uruguay. Educación Rural.

Abstract

The ruralist pedagogical movement in Uruguay (1930-1960) carried out various training experiences of rural education for teaching students and practicing teachers. Among these experiences were the Center for the Disclosure of School Practices, the Socio-Pedagogical Missions and the Institute Normal Rural. These programs rely on practical training that contemplates the singularities of the work of teachers in rural schools and strive for the integral development of the populations of the fields in Uruguay.

Keywords: Movement - Rural Teachers - Uruguay – Rural education.

Resumo

O movimento pedagógico ruralista no Uruguai (1930-1960) realizou várias experiências de formação em educação rural para professores estudantes e professores praticantes, incluindo o Centro de Divulgación de Prácticas Escolares, as Misiones Socio Pedagógicas e o Instituto Normal Rural. Todas estas propostas estavam empenhadas numa formação prática que tivesse em conta as particularidades do trabalho dos professores nas escolas rurais e que procurasse o desenvolvimento integral das populações rurais no Uruguai.

Palavras-chave: Movimento. Professores Rurais. Uruguai. Educação rural.

Introducción

En Uruguay, entre las décadas de 1940 y 1950, la formación de maestros rurales fue motorizada por el “Movimiento a favor de una nueva escuela rural” (Soler, 1987), (en adelante MeFER)¹. Dicho movimiento estuvo integrado fundamentalmente por maestras y maestros, aunque incluyó también a estudiantes de magisterio e inspectores escolares. Las propuestas educativas que elaboraron y que lograron llevar a la práctica estuvieron vinculadas principalmente con la educación primaria en el medio rural y con la formación de maestros y maestras rurales.

El MeFER promovió la configuración de una pedagogía ruralista² en Uruguay; y como parte de ese proceso, durante entre 1940 y 1960 problematizó e impulsó diversas estrategias para la formación de maestros rurales. La noción de configuración (Rockwell, 2007 y Elias, 1982) en este caso de un movimiento pedagógico, nos permite darle historicidad y complejidad a la generación de una pedagogía que, según Redondo y Martinis (2006), forjó la matriz del magisterio uruguayo. Si bien la formación inicial del maestro era común, los debates, proyectos y experiencias desarrolladas por el MeFER generaron que exista en el país una identidad especial dentro del magisterio rural vinculada con el trabajo con la comunidad, que, a su vez, influyó en el magisterio a nivel nacional.

La pedagogía ruralista comenzó a gestarse a partir de cuestionamientos que realizaron maestros rurales e inspectores escolares a las formas instituidas sobre lo escolar en el ámbito rural y, a partir de los mismos se construyeron nuevas formas de concebir a las escuelas y su relación con los contextos y con los sujetos que en estos habitan. Si bien no definieron un nombre para identificarse como movimiento u organización, desarrollaron proyectos conjuntos durante años, sostuvieron instancias de encuentro y organización, como lo fueron entre otros, los Congresos de Maestros. Sus principales referentes también fueron impulsores del proceso de organización gremial del magisterio entre 1930 -1960, estando así el desarrollo de la educación rural vinculada con procesos de debate impulsados desde las incipientes organizaciones gremiales (González Sierra, 1996). La formación docente para maestros rurales fue una de las demandas que éste movimiento siempre tuvo y para la cual impulsó diversas estrategias, ya sea para la formación inicial, formación en ejercicio y especialización.

Durante la dictadura de Terra (1933-1938), en un contexto político represivo y poco favorable para el desarrollo de propuestas educativas progresistas, de manera incipiente distintos maestros rurales que vivían en el campo y conocían las condiciones de pobreza y aislamiento en que se encontraban los trabajadores rurales y sus familias (muchos de ellos jornaleros ocasionales de grandes estancias), empezaron a denunciar públicamente esta situación y a elaborar propuestas políticas pedagógicas. Algunos maestros y maestras comenzaron a ejercer presión política, primero de forma individual y

¹ Miguel Soler Roca (1922-2021) no solo fue uno de los maestros protagonistas del MeFER sino que dedicó gran parte de su vida a reconstruir y reflexionar sobre la historia de este movimiento.

² El concepto de “pedagogías ruralistas” (Civera, 2011) alude a prácticas, concepciones, programas y políticas educativas que sostenían que la educación en el medio rural debía adquirir una orientación específica, diferenciada de la educación de las grandes urbes. Las mismas tuvieron su mayor desarrollo durante la primera mitad del siglo XX; fueron propuestas educativas para los habitantes del campo, constituyeron una apuesta a la vida en ese contexto y por lo tanto buscaron brindar conocimientos que respondan a las necesidades de quienes allí vivían y trabajaban; sus prácticas educativas excedieron los muros del local escolar e incluyeron tanto a niños y niñas como a jóvenes y a adultos. Vale aclarar que esta es una categoría teórica a posteriori y no una denominación histórica creada por los sujetos involucrados.

después colectiva, para que se habilite el desarrollo de diferentes experiencias en el ámbito de la educación pública tendientes a transformar esta situación, buscando poner la escuela primaria al servicio del “desarrollo rural”, concibiendo a éste desde una perspectiva integral y no sólo económica.

A partir de 1943 y hasta 1960, en un clima de reapertura democrática³ y con el apoyo de gobiernos neobatllistas⁴, el MeFER logró que se institucionalicen diversas propuestas vinculadas con la educación rural y la formación docente; en este trabajo analizaremos tres de estas experiencias, El Centro de Divulgación de Prácticas Escolares, las Misiones Socio Pedagógicas y el Instituto Normal rural.

Formar maestros y maestras para los campos

Hasta la década de 1950, existían en Uruguay dos Institutos Normales, uno para varones y otro para mujeres, ambos ubicados en Montevideo. Quienes vivían en el interior, debían radicarse en la capital para cursar estos estudios. Aquellos que no podían costear este gasto y habían obtenido buenas notas en la escuela, podían concursar por una beca para estudiar en Montevideo. Otra opción era prepararse por sus propios medios y rendir los exámenes ante tribunales designados por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal que concurrían a las capitales de los Departamentos. Una vez que aprobaban el último examen, “se graduaban de maestros de primer grado, con lo cual adquirían los mismos derechos y responsabilidades que los egresados de Institutos oficial” (Silveira, 2012:97).

La formación era la misma independientemente del lugar donde vaya a trabajar el maestro o la maestra una vez que se haya recibido. Resultaba frecuente que los recién graduados encontraran plazas disponibles en escuelas rurales ubicadas en pequeños parajes o rancheríos. Radicarse allí, constituía en muchos casos, su primera experiencia en un medio rural desconocido hasta entonces. Soler Roca, uno de los referentes del MeFER, quien se inició ejerciendo como director de una escuela rural en 1943, señaló que “el aislamiento de las poblaciones rurales determinaba el de sus maestros, por no decir su soledad. Faltos de estímulos y actuando en medios muchas veces hostiles, emigraban lo antes posible a las escuelas urbanas, por lo que las rurales padecían de una extraordinaria rotación de docentes” (Soler Roca, 1987:

³ El gobierno de Amézaga (1943-1947), que representó un proceso de transición democrática, fue receptivo a las demandas del magisterio y permitió la reorganización del movimiento, así como también reparó destituciones cometidas durante el terrismo a funcionarios públicos por razones políticas, como el caso de maestro Jesualdo Sosa.

⁴ Luis Conrado Batlle Berres, bisnieto de sobrino de José Batlle y Ordóñez, en los comicios de 1946 fue electo Vicepresidente de la República, acompañando a Tomás Berreta. Tras la muerte de Berreta el 2 de agosto de 1947, Batlle Berres asumió la Presidencia de la República; durante la misma desarrolló una política estatista y proteccionista, que en varios aspectos continuó la política de sustitución de importaciones creada en los años 1930, motivo por el cual se conoce a este periodo como neobatllismo. Esta etapa política culminó en 1958 cuando el Partido Nacional ganó las elecciones; dicho cambio en el escenario político tuvo sus consecuencias para el desarrollo del MeFER. Éste dejó de tener incidencia en las políticas educativas y las estrategias de formación docente, junto con todas las iniciativas destinadas a las Escuelas Rurales, fueron disueltas a principios de 1961 debido a una reorganización administrativa y presupuestaria ejecutada por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (CNEPyN).

33). A su vez, destacaba Soler Roca, la mayoría del magisterio eran maestras, las cuales “confrontaban problemas más graves aún, de los que nadie hablaba” (Soler Roca, 1987:34)⁵.

La mayoría de las escuelas rurales en el año 1940 eran unitarias es decir, contaban solamente con un maestro, que oficiaba a su vez como director; este maestro debía atender a un promedio de 49 niños, mientras que en las escuelas urbanas solían tener a cargo un promedio de 31 alumnos por maestro⁶. Según Soler Roca, el movimiento magisterial durante la década de 1940, estaba preocupado por el bajo nivel técnico que tenía la formación docente en los maestros rurales. Esto se debía tanto a la enseñanza normal no orientada a la educación en contextos rurales como también, a la falta de acompañamiento técnico durante el ejercicio de este oficio (Soler Roca, 1987).

Centro de divulgación de prácticas escolares

Una de las primeras iniciativas que construyó uno de los iniciadores del MeFER para acompañar y guiar a los maestros en ejercicio fue el Centro de Divulgación de Prácticas Escolares. Esta fue una propuesta elaborada por el Inspector Regional Agustín Ferreiro en su libro “La Enseñanza Primaria en el Medio Rural” (1937). Dicha obra fue presentada en el Concurso Anual de Pedagogía de 1936, organizado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Para participar del mismo, el texto debía responder a la consigna: “¿Qué reformas, aplicables de inmediato, deben introducirse en la escuela rural para ponerla a tono con nuestras aspiraciones?”. El libro de Ferreiro no resultó premiado y por lo tanto no fue publicado por parte de las autoridades, pero el Inspector no se resignó y en la localidad de Durazno, de forma “casi casera con ayuda de algunos amigos” (Santos, 2018), realizó en 1937 la primera publicación de su libro.

A pesar de haber sido una publicación no oficial y contar con pocos ejemplares, el libro tuvo una gran repercusión dentro del magisterio. Dicha trascendencia pudo haberse debido al reconocimiento con el que contaba el Inspector Regional por parte del sector importante del magisterio. Según Santos esta obra “forma parte de la escena fundante del movimiento en favor de la educación rural que se extendería durante las dos décadas siguientes” (Santos, 2010:10). Una muestra de la circulación que tuvo esta obra al momento de su publicación se advertir en la nota de Julio Castro, “Comentarios sobre un excelente libro “La enseñanza primaria en el medio rural” por A. Ferreiro”, publicada en el boletín de la Unión Nacional de Magisterio (U.N.M, 1937).

En dicha obra Ferreiro analizó las problemáticas vinculadas con la educación en contextos rurales y propuso una serie de medidas de “inmediata aplicación”, entre las cuales, estaba la creación de un Centro de Emisión. Esta implicaba la utilización del correo como vehículo para hacer llegar materiales impresos a las escuelas. Los alumnos llevarían estas publicaciones a sus hogares y por medio de ellos llegarían a sus familiares y harían circular la cultura escrita por los “hogares campesinos”. Consideraba que el “aislamiento del maestro y del hombre de campo era el principal problema a vencer” (Ferreiro, 2010:

⁵ Este señalamiento, escrito por el maestro Soler Roca en 1987, da cuenta de cómo las cuestiones de género vinculadas con el ejercicio del magisterio en las áreas rurales era un tema “no hablado” durante las décadas 1940 y 1950 y que, en 1987, el autor se atrevió esbozar pero sin desarrollarlo con mayor profundidad.

⁶ Según los datos relevados por el maestro Jorge, en 1936 había 1008 escuelas rurales en Uruguay, de las cuales, el 87% contaban con un maestro o maestra como único personal a cargo de la misma; es por ello que expresó “la escuela es lo que es el maestro individualmente” (Jorge, 1939: 43).

52) y para ello, la escuela y, sobre todo, los niños podían oficiarse como intercomunicadores, ya que “todos los días el hogar campesino traba contacto con el exterior por intermedio de los niños” (Ferreiro, 2010: 53).

Esta propuesta fue recuperada y comenzó a implementarse en 1941 tras la aprobación del Consejo Nacional Enseñanza Primaria y Normal (CNEPN). El inicio de su implementación tuvo lugar año antes de las elecciones nacionales, con las cuales se dejaba atrás la dictadura de Terra y se comenzaba un nuevo ciclo democrático; este clima pre electoral fue más propenso para el desarrollo de este tipo de iniciativas, que si bien no implicaban una reforma educativa, al menos favorecía la circulación de ideas y saberes en torno a la educación en distintos contextos. A continuación transcribimos un fragmento de la circular en la que el Inspector Regional Agustín Ferreiro informa al Magisterio Nacional de la creación del Centro de Divulgación de Prácticas Escolares.

Sr. Maestro: Se me ha ocurrido que puede ser útil la divulgación, por intermedio de la palabra escrita y a la manera de circulares, de prácticas que realizan algunos maestros y que por su naturaleza, merezcan generalizarse.- ¿No hacemos eso, en forma verbal cuando visitamos las escuelas? Queda librado al criterio del maestro el aplicarlas si así lo considera conveniente, modificarlas para su adaptación al estado de su clase o a las circunstancias del ambiente, o rechazarlas en absoluto si éste es su parecer.

La continuidad y la bondad de la obra que hoy iniciamos va a depender de la colaboración que presten los señores maestros. Si nos ayudan con el envío de material es probable que podamos mantenernos firmes en la empresa. Dejo aquí todo comentario; tengo la sensación de que el material que hoy proporciono, revela claramente cuáles son mis fines y mis intenciones.

Me es muy grato saludar al colega con mi mayor consideración
Agustín Ferreiro (CNEPyN, 1941)⁷

Esta propuesta se materializó en la Revista del Centro de Divulgación de Prácticas Escolares y continuó hasta 1961. La revista llegaba en forma periódica a maestros y maestras de todo el país; al principio eran más de cincuenta hojas impresas a mimeógrafo y luego comenzaron a enviarse en forma de folletos. Las publicaciones contenían propuestas de prácticas escolares que surgían de visitas que realizaban los inspectores, incluido el mismo Ferreiro, a las escuelas, así como también, de las ideas que enviaban los propios maestros y maestras en forma de contribuciones.

El Centro de Divulgación de Prácticas Escolares estuvo conformado por personas inicialmente convocadas por Ferreiro, quienes podían ser maestros jubilados como así también maestros en actividad que desean hacerlo sin desatender a sus obligaciones laborales. También podían convocarse a profesores normalistas y universitarios.

⁷ Texto completo disponible en: https://www.educacionrural.org/?page_id=342.

Misiones socio-pedagógicas

Otra de las propuestas elaboradas por el MeFER que se ocupó de la formación de maestros y maestras para el medio rural fueron las Misiones Socio-Pedagógicas, las cuales estuvieron inspiradas en las Misiones Culturales mexicanas y en las Misiones Pedagógicas de la Segunda República española⁸. En Uruguay éstas surgieron como una iniciativa gestada en los Institutos Normales de Montevideo para formación de los futuros maestros y maestras. El objetivo inicial era que los estudiantes magisteriales tuvieran la posibilidad de tener un contacto previo a la práctica laboral con los contextos rurales en los que probablemente obtengan una plaza cuando se egresen.

En 1941, se realizaron los primeros ensayos de las Misiones Pedagógicas⁹, que consistieron en visitas de un día, presididas por la directora de los Institutos Normales. María Orticochea, e integrada por profesores y estudiantes del curso de “especialización rural”. Se efectuaron dos visitas, una a San José y otra a Rivera, en las cuales se dictaron charlas, se realizaron dramatizaciones, presentaciones musicales y baile. A partir de estas primeras experiencias los estudiantes confeccionaron un proyecto de Misiones Pedagógicas que integraran tres tipos de actuaciones, la Cultural, la Social y la de Superación Docente, pero fue recién en julio de 1945 cuando la Asociación de Estudiantes Magisteriales logró organizar la primera Misión Pedagógica, la cual duró nueve días y tuvo lugar en Caraguatá, departamento de Tacuarembó.

La Asociación de Estudiantes Magisteriales invitó a la Asociación de Estudiantes de Medicina y al Centro de Estudiantes de Derecho de la UDELAR para que envíen delegados a la misión a Caraguatá. Así se conformó un grupo de 18 estudiantes normalistas más uno de medicina, los cuales, a pedido de la directora de los Institutos Normales, fueron acompañados por los profesores Francisco Olivares, Josefa Arrien Jaureguiberry y Julio Castro¹⁰, junto con el operador cinematográfico Atilio Saturno (García Alonso y Scagliola, 2012). Si bien las misiones fueron una iniciativa de las asociaciones estudiantiles, se puede observar en su organización y ejecución la participación de autoridades, profesores y técnicos de los Institutos Normales. No fue casualidad que el lugar elegido haya sido Caraguatá; allí funcionaba la Escuela Rural N° 28, la cual fue dirigida hasta 1944 por la maestra Elsa Fernández de Borges, quien era una de las impulsoras del MeFER

⁸ “Los dos más cercanos precedentes de las misiones sociopedagógicas uruguayas surgieron de iniciativas estatales en un contexto de profunda transformación política: en el México revolucionario de los años veinte y en la España republicana de los años treinta. Fue en estos dos países donde una palabra que hasta el momento había estado asociada a la evangelización, misión, comenzó a utilizarse para designar a un cierto tipo de intervención sociocultural laica que intentaba paliar la desigualdad evidente entre las posibilidades educativas que podían hallarse en la ciudad y en el campo” (García Alonso y Scagliola, 2012:37).

⁹ Las primeras visitas de las estudiantes normalistas a los rancheríos comenzaron denominándose Misiones Pedagógicas, misma denominación que las españolas, hasta que en 1947, año en cuál se celebró la segunda misión, esta adquirió el nombre de Misión Socio Pedagógica. “...las siguientes misiones cambiarían su adjetivo por el de «socio-pedagógicas» pues, sin abandonar las herramientas culturales que permitían divertir y fomentar la sensibilidad artística allí donde era prácticamente imposible disfrutarla —así como provocar la risa, uno de los más preciados bienes de todo ser humano—, tratarían también de mejorar algunas condiciones materiales que permitieran dignificar la vida en los rancheríos (García Alonso y Scagliola: 2012:203).

¹⁰ Julio Castro fue, junto Miguel Soler Roca, uno de los principales referentes de MeFER.

El análisis de las fuentes documentales¹¹ nos permiten identificar tres dimensiones centrales de las Misiones Socio-pedagógicas, una vinculada con la formación de futuros maestros y maestras, aunque ésta incluía también la posibilidad de que participen estudiantes universitarios relacionados con la agronomía y la salud, principalmente. A su vez, otra dimensión tenía que ver con la intervención territorial, la cual tenía componentes culturales como asistenciales. Y, por último, una dimensión política, vinculada con la presión en la opinión pública que pretendían generar publicando informes, crónicas, fotografías, estadísticas y demás documentación que acreditase las condiciones de vida en los rancheríos.

Como ejemplo de las publicaciones que realizaban los estudiantes tras regresar de las misiones podemos analizar la crónica de José Gómez Gotuzzo, estudiante de medicina que participó la primera misión, quien publicó en una revista estudiantil su vivencia en Caraguatá.

Otro día llegamos hasta un pequeño ranchito, tan pequeño que debimos agacharnos para poder pasar el umbral de la puerta que cubría una lona. Una mujer salió a recibirnos. Tenía un pequeño, el único niño, enfermo, con congestión pulmonar. El médico había estado el día anterior a verlo dejándole algunos remedios. Quisimos verlo. Un niño de cuatro años acostado y cubierto con arpilleras, reposaba, febril, en algo que no parecía exactamente una cama. Todo esto pasando un tabique. Una oscuridad inmensa había en aquel rincón del rancho. Encendimos un fósforo para mirarle la cara. La criatura temblaba de frío arrolladita. La madre no tenía en ese momento otra cosa para darle que agua de mazamorra. Nos retiramos y más tarde nuestras compañeras regresaron con dos mantas y un surtido variado de alimentos. Ellas mismas, lograron un litro de leche y se lo llevaron también. Hemos dicho, a propósito de esta misma visita, que Caraguatá, zona de rancheríos, no es única en nuestro país. Más de 150.000 personas viven así, a lo largo y a lo ancho del país (Gómez Gotuzzo, 2012:248)

En esta cita se puede advertir cómo Gómez Gotuzzo denunció la existencia de más de 150.000 personas viviendo en rancheríos en el país. Más adelante, terminó la nota proponiendo que, para superar esta situación social, era preciso “una sustancial transformación de la explotación económica del medio campesino: por la Reforma Agraria, por la ganadería intensiva, por la industrialización del campo, es decir, por la creación de fuentes de trabajo productivo que permitan elevar el standard de vida medio del asalariado rural” (Gómez Gotuzzo, 2012:249). Las palabras de Gómez Gotuzzo dan cuenta de la politicidad que tenían estas misiones desde sus inicios, las cuales, no deberían ser analizadas de manera reduccionista como sólo como una acción de voluntariado estudiantil o de extensión cultural.

La misión a Caraguatá fue la primera de 38 Misiones Socio-pedagógicas que llevaron adelante entre 1945 y 1960 y fue organizada por el Centro de Misiones de Montevideo. El desarrollo de las siguientes misiones impulsó no sólo la organización de Centros de Misiones en los departamentos donde se llevaban a cabo las mismas sino que también motorizó la

¹¹ Para reconstruir la experiencia de las Misiones Socio-pedagógicas se indagó en dos fuentes. Una es la entrevista realizada a Jorge Bralich en 2019 en Montevideo, quien, además de ser profesor e investigador uruguayo, especialista en historia de la educación de su país, fue en su juventud, uno de los estudiantes que participó activamente en el movimiento misionero entre 1954 y 1960. La otra es el libro “Misiones Socio-Pedagógicas de Uruguay: primera época (1945-1971). Documentos para la memoria” (Coords. García Alonso y Scagliola, 2012) Dicho libro es un compendio de más de 600 páginas de fuentes primarias sobre las misiones, las cuales se lograron reunir gracias al aporte de diversos maestros, investigadores y, principalmente, protagonistas de dichas misiones, siendo, Bralich, uno de los colaboradores.

creación Institutos Normales Departamentos (García Alonso y Scagliola, 2012), ya que hasta entonces solo era posible estudiar magisterio en Montevideo. Este proceso llevó a la construcción de un movimiento misionero a nivel nacional y permitió que estudiantes de magisterio tomen contacto con realidades sociales que desconocían. Este conocimiento se sistematizó en informes sobre las condiciones de vida en los rancheríos mediante diversas herramientas metodológicas como censos, estadísticas, fotografías, mapas, etc. Toda esta documentación fue empleada para visibilizar públicamente y ejercer presión política para que el problema de los rancheríos sea abordado por parte de los gobiernos de turno. La tercera misión se realizó en Arroyo de Oro en 1946 y el maestro acompañante fue Miguel Soler Roca.

Figura 1: Miguel Soler, con un cinematógrafo móvil, junto a misioneros cruzando el Arroyo de Oro.



Colección: Miguel Soler. En García Alonso y Scagliola (2012:269).

Tras su regreso a Montevideo, el Centro de Misiones Socio-pedagógicas de dicha ciudad realizó un acto de información pública en el cuál Soler Roca leyó el informe que había preparado titulado “Juicio crítico sobre la misión socio-pedagógica a Arroyo de Oro”. El término “juicio crítico” puede indicar una actitud poco condescendiente con un proceso del cuál el propio Soler Roca formó parte como maestro acompañante:

estas misiones vienen a llenar un vacío en la práctica profesional de los estudiantes de magisterio. Deseamos formar maestros integrales, capaces de educar en campos y ciudades, de comprender al niño de nuestros suburbios y al niño de nuestras cuchillas, capaces, en fin, de contribuir eficazmente a la superación de nuestra nacionalidad. Sin embargo, centenares de estudiantes magisteriales de la capital e interior realizan una práctica parcial, ciudadana, insuficiente. Y nuestras escuelas rurales continúan recibiendo jóvenes maestros llenos de voluntad y vocación, pero exentos de preparación adecuada, librados a su propia iniciativa, luchadores silenciosos cuyas armas esenciales son esa voluntad y esa vocación.

Felicitemos y agradezcamos, pues, a estos misioneros su labor de superación profesional. Reconozcamos que su acción es un llamado, aceptemos que se han encontrado en déficit frente a la sociedad y frente a su conciencia de profesionales en ciernes. Así ubicaremos adecuadamente sus misiones, las fomentaremos, las generalizaremos. Tan solo un puñado de veinticinco muchachos ha participado en la experiencia, cientos no tendrán ya oportunidad de hacerla y, si la vida los lleva a ello, se harán cargo de una escuela rural con una visión libresca de su importancia y su finalidad. La preparación de maestros para el campo es un problema, planteado ya con amplitud; sus posibles soluciones son numerosas, pero al hacer balance de las realizaciones, debemos otorgar un lugar muy destacado a estas misiones y reconocer que, aunque precaria e insuficiente, la experiencia resulta de gran impacto en el futuro maestro campesino (Soler Roca, 2012:264 -268).

Soler Roca consideró que participar en una Misión Socio-pedagógica era, para un estudiante magisterial, una experiencia “precaria e insuficiente”, aunque de “gran impacto” en la formación del futuro “maestro campesino”. Llamó a fomentarlas y generalizarlas. Aquí se puede advertir como el maestro Soler Roca tenía una mirada político pedagógica más amplia, se posicionaba como lo que era, un director de una escuela rural y un referente del MeFER, y desde esa posición, reclamaba por la ejecución de soluciones de fondo al problema de la “preparación de maestros el campo”.

Instituto Normal Rural

En enero y febrero de 1949 se celebró en Uruguay un Congreso Nacional de Maestros Rurales en cual se definió un nuevo Programa para Escuelas Rurales. Este programa, con una orientación claramente ruralista, demandaba un maestro con una formación acorde al mismo. Hacia fines de ese mismo año, se creó el Instituto Normal Rural (INR). A diferencia del Curso de Especialización en Rural que existía hasta entonces, el cual funcionaba en los Institutos Normales de Montevideo, desde el MeFER se demandó que el INR se radicaría en el medio rural, así los maestros y las maestras podían formarse en el mismo medio donde iban a actuar. Este requisito fue tenido en cuenta y el INR se radicó en la Escuela Granja N ° 56 de Estación González, una de las escuelas en las que, desde 1944, se hacía la práctica semanal de la materia Escuelas Granjas del Curso de Especialización en Rural.

Del INR participaban maestros ya recibidos, los cuales eran seleccionados entre quienes ocupaban cargos directivos o de maestro en escuelas rurales o escuelas granjas por Inspectores Departamentales de Enseñanza Primaria, con intervención, a partir de 1958, de la Sección de Educación Rural, organismo técnico administrativo del cual dependía el INR, las Escuelas Granjas y las Misiones Socio Pedagógicas. Estos maestros continuaban recibiendo su salario durante los meses que duraba el curso y debían regresar a sus lugares de trabajo cuando terminen con el cursado (Angione, 1987).

Este instituto transitó por dos etapas, una entre 1949 -1957 y otra más breve, entre 1957 y 1960. En un comienzo, el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (CNEPyN) “optó por conservar mucho de la experiencia ya acumulada. Pasó a ser Directora del INR Claudia Tapia de Arboleya, la Directora de la Escuela n°56, que había sido Sub-Inspectora de Escuelas Granjas y participado de la evaluación de alumnos del CER cuando éste se dictaba en Montevideo” (Batista, 2016: 50).

El INR, según su reglamentación, debería haber funcionado como un internado, pero por problemas presupuestarios esto no fue posible.

El primer año, los estudiantes viajaban diariamente a la ciudad más cercana –San José– para hospedarse en un hotel, y en 1953, el Instituto ni siquiera funcionó. En cuanto a la propuesta formativa, cerca del 40% del currículum lo ocupaban espacios de taller dedicados a actividades manuales no agrícolas, donde se realizaban manualidades que luego se exponían a fin de año. Las actividades de práctica tenían siempre lugar en la escuela granja con la que compartía predio y dirección; las visitas –a establecimientos rurales modelo o a charlas y exposiciones en la capital departamental–, eran escasas. En cinco años de funcionamiento, solo se registró en el libro diario una actividad orientada hacia el trabajo directo con los vecinos de la escuela: la promoción de un censo a realizarse en la localidad en 1956, trabajo coordinado por el Profesor de Sociología Rural (Escuela Granja n° 56: 117). Además, se privilegiaba la observación de los puntos del programa por sobre el período de contacto del maestro con el medio rural (Batista, 2016:50)

Frente a estas dificultades y observando que el INR no funcionaba como el MeFER hubiera pretendido, en 1955 la Federación Uruguaya de Magisterio (FUM) criticó el desempeño de la INR, aseverando que el mismo no logró el propósito de formar al maestro de forma integral para el desempeño de las tareas fijadas por el Programa de Escuelas Rurales vigente. A su vez, la FUM solicitó que el INR tuviera una mayor injerencia en la zona donde se emplazaba; que el trabajo de los maestros-alumnos se diera con los niños en las escuelas de la zona, con las familias en sus hogares y en los Clubes Agrarios y con la comunidad. También demandaban que los profesores del INR se hayan formado en cursos de pos-graduación. Para ello, la FUM le demandó al CNEPyN que aceptara la oferta de la UNESCO de becar a cinco maestros para que se formasen en Educación Fundamental en la CREFAL (Pátzcuaro, México)¹². EL CNEPyN aceptó este último pedido y además, designó una Comisión Pro- Reorganización del Instituto Normal Rural (Batista, 2016).

Estas críticas dieron paso a una segunda etapa del INR. Tras la jubilación de Tapia, en 1957 se nombró como director al maestro Homero Grillo, quien era reconocido por su labor como director de la Escuela Granja N° 16, en Estación Ortiz, departamento Lavalleja. Junto con la designación de Grillo, se seleccionó a nuevo personal docente, dos de los cuales, Ana María Angione y Weyler Moreno, eran maestros que se había formado en el CREFAL¹³. A su vez,

¹² Parte constitutiva de la doctrina de la Educación Fundamental estaba basada en experiencias y proyectos educativos desarrollados en el México rural entre 1920 y 1940, siendo misioneros veteranos algunos de los profesores que impartían cursos en el CREFAL (Reisin, 2021).

¹³ “el hecho de que hubiera hecho el Curso de Educación Fundamental de México, determinó que tuviéramos una preparación. Tanto yo como mi esposo Weyler Moreno, tuvimos una preparación especial, en el campo de Educación Fundamental. Como se iba a hacer una experiencia nueva en Cruz de los Caminos, justamente los integrantes de la Educación Rural nos convocaron para integrar el equipo de trabajo. El Director fue Homero Grillo, un maestro destacadísimo de la Escuela Rural que venía siendo Director muchísimos años en la Escuela N° 16 de Lavalleja, -una escuela rural- y nosotros que habíamos sido maestros rurales acá en el Uruguay, habíamos estado durante ocho años en la Escuela Rural N° 24, Rincón de Conde, en el departamento de Canelones. No volvimos a la Escuela sino que volvimos a esta Institución que se reorganizaba en Cruz de los Caminos” (Angione, 2010).

por recomendación de la Sección de Educación Rural, se relocizó el INR a un local conocido hasta entonces como “escuela consolidada” de Cruz de los Caminos, ubicado en el departamento de Canelones. Este edificio, relató Ana María Angione, “ofrecía amplias comodidades, tanto para el funcionamiento de aulas y talleres como para alojar a los maestros-alumnos, aunque la superficie de tierra que lo rodeaba no era tan abundante como hubiera sido deseable” (Angione, 1987:120).

El hecho de que no se contara con tierra suficiente para realizar prácticas agrarias fue visto por el MeFER como una potencialidad, ya que consideraban este limitante forzaría a que los maestros-alumnos trabajen conjuntamente con los vecinos en los terrenos de las familias, ya que consideraban que esta realidad representativa de la situación en que se encontraban la mayoría de las poblaciones rurales. Sobre este aspecto, resalto Batista que resulta “significativo el hecho de que la pobreza de la zona y su atraso productivo haya sido un factor que terminó de decidir el traslado” (Batista, 1987: 52).

Por último, la Sección de Educación Rural definió un nuevo plan de estudios para el INR, procurando que el mismo sea acorde al Programa de Escuelas Rurales aprobado en 1949. Entre los objetivos, además de la enseñanza de técnicas producción agrarias, se añadió el estudio de los fenómenos social propios del medio rural y la enseñanza de métodos para el trabajo con la comunidad (Batista, 2016).

Entre 1959 y principios de 1961 se realizaron cursos de verano que duraban un mes, uno en enero y otro en febrero, de los que participaban 80 maestros-alumnos en total. A su vez, en 1959 y en 1960 se dictaron cursos regulares de nueve meses de duración. Angione, en una entrevista brindada en 2010, explicó que las materias del curso regular eran: Problemas Sociales y Educación Fundamental dictada por Weyler Moreno; Agronomía y Didáctica a cargo del Director Homero Grillo; Producción y uso de los medios Audiovisuales dictada por Angione. Otros profesores completaban el plan de estudios con el dictado de materias tales como: Educación para el Hogar; Taller de Manualidades; Educación Estética; Educación Física; y Educación para la Salud. En cuanto a los cursillos de verano, la maestra manifestó que “se hacía hincapié en los aspectos tanto didácticos como pedagógicos - teóricos, porque el maestro tenía que capacitarse en ese poco tiempo en una cantidad de aspectos que tenían que ver con una realidad, el conocimiento de la realidad económica, social, y cultural del medio rural, al cual ellos debían y estaban dedicando su trabajo” (Angione, 2010)¹⁴.

En relación al tipo de maestro rural que pretendían formar en el INR, en un manuscrito redactado por Homero Grillo mientras era su director, en ocasión de preparar una audición para los maestros-alumnos, como los llamaba él a sus estudiantes, definió como debería ser trabajo del maestro rural según su concepción:

Hemos visto cómo su trabajo, por ser integral, enfrenta problemas de cultura, recreación, salud, convivencia, economía. Hoy nos referiremos específicamente a este último aspecto: influencia de la escuela en la vida economía de la zona.

El bienestar de los vecinos o los problemas provocados por desequilibrios económicos, llegan a la escuela través del niño, favoreciendo o dificultando el trabajo que ésta debe realizar.

Las angustias y privaciones sufridas en los hogares, golpean fuerte en la sensibilidad de un maestro que como el rural, puede apreciar con bastante justeza los déficits sufridos por sus alumnos.

¹⁴ Conti, Mariela (2010). Entrevista a Ana María Angione, Canelones (inédito).

Esta circunstancia debe crear en el maestro campesino, conciencia de que le corresponde colaborar con otras instituciones en la búsqueda de caminos que hagan posible la solución de problemas existentes en la zona.

La posición que ocupa el maestro (...); el hecho de ser, generalmente, la escuela la única institución estatal vinculada directamente al medio, comprometen y elevan en cierto modo al educador a ser un poco el pionero que enfrenta problemas (Grillo, s/f)¹⁵.

Grillo en este manuscrito recuperó un aspecto central del Programa de Escuelas Rurales (1949), el concepto de “Escuela Productiva”, el cual sostenía que la escuela será productiva si lleva adelante:

un trabajo educativo y socialmente útil que pueda crear beneficios materiales para los alumnos. Este trabajo educativo tenderá a equilibrar la capacidad productiva del medio con la comprensión inteligente de sus problemas y la iniciación técnica necesaria para su aprovechamiento en beneficio del bienestar campesino” (Soler Roca, 1987:53).

Esta concepción de la escuela rural implicaba una formación docente específica. Como hemos explicado aquí, en Uruguay la formación inicial del maestro fue común, no existían, como sí lo había en otros países de la región, Escuelas Normales Rurales¹⁶. En este sentido, si bien el INR fue una propuesta del MeFER, una vez finalizada esta experiencia, algunos de los referentes de este movimiento, realizaron una autocrítica sobre el proyecto de formación docente. Este fue el caso maestro y periodista Julio Castro, quien fue profesor en los Institutos Normales de Montevideo durante la década de 1940 y que luego, ya jubilado, siguió participando del MeFER, visitando, por ejemplo, el INR¹⁷. En 1964 Castro publicó una nota en

¹⁵ Por el contenido del texto, estimamos que fue escrito entre 1959 y 1960 (Archivo personal de Homero Grillo. Centro Agustín Ferreiro (CAF), Canelones).

¹⁶ “En algunos países latinoamericanos los maestros para las zonas campesinas son formados en escuelas normales rurales con planes de estudio de menor duración a los de las normales urbanas. Se produce así una distinción desde el origen mismo de la formación, generalmente en detrimento del nivel profesional alcanzado por maestros llamados "rurales", cuyas perspectivas de carrera son reducidas, ya que poseen un título que no los habilita para ocupar puestos de jerarquía en la administración educacional.

No fue éste el caso del Uruguay. En la década de los años cincuenta, los maestros que se desempeñaban como docentes en las escuelas rurales habían recibido su título de maestro de primer grado. Las excepciones eran contadas; algunas escuelas muy apartadas eran atendidas durante breve lapso por estudiantes magisteriales. El perfeccionamiento docente para los maestros rurales fue concebido, pues, como una verdadera especialización de post-grado, posterior a la posesión del título de maestro” (Angione, 1987:119).

¹⁷ En la entrevista realizada a Ana María Angione, lo maestro comentó que Julio Castro fue profesor suyo en el Instituto para Señoritas María Stagnero de Munar de Montevideo. Durante la época que ella cursaba, se estaban realizando las Misiones Socio Pedagógicas, varias de las cuales Julio Castro fue maestro acompañante. Ella en la entrevista se lamentó de no haber podido participar de las mismas ya que su familia no se lo autorizó “Lamentablemente yo no pude concurrir, porque bueno, mi familia no me permitió por ser mujer, porque se iba a lugares muy lejanos, que para ellos era como ir al fin del mundo”. A su vez, Angione relató una visita de Castro al INR cuando ella era profesora en el mismo: “Todos, alumnos y docentes, participábamos todos. Entonces formábamos una rueda que eso nos permitía sentirnos muy unidos y además muy involucrados en los cambios que necesitaba el medio rural que siempre decía Julio Castro, “hay que cambiar, tenemos que cambiar, no puede ser que haya una macrocefalia en Montevideo y que el medio rural se vaya despoblando. Tenemos que poblar el medio rural.” Todavía estamos tratando de lograr, a esta altura de los años, y de la vida, tratando que la gente no se vaya del campo y lo que nosotros queríamos era eso” (Angione, 2010).

el Semanario MARCHA titulada “Educación primaria: presente y futuro”; en ella dedicó un apartado especial a la formación de maestros. Allí Castró planteó que si bien en su país la enseñanza normal tiene una “larga tradición” y había logrado un “nivel considerable”, esta es plausible de mejoras.

Ha dominado en ella (la enseñanza normal) -es lógico, además, dada la extracción de los alumnos- la formación de ciudad. Tanto en Montevideo como en el Interior, los institutos normales viven y actúan a la manera ciudadana. Los alumnos cuando egresan y tienen que trabajar en el campo se encuentran con dificultades que la institución madre no les evitó.

Se ha querido corregir esto mediante la organización de un Instituto Normal Rural -hoy en ruinas después del malón oficial- que imparta cursos de especialización rural para postgraduados.

El solo inventario de estos organismos prueba la existencia de un error conceptual. El de creer la enseñanza en el medio rural es una función especializada dentro de la actividad docente

El maestro rural debe tener -para que, en nuestra opinión, su preparación sea correcta- una formación normal rural, no una especialización posterior. Esta le dará técnicas, pero no integración en la vida campesina, que es lo que se busca. (Castró, 2013: 50)

Según Castró, los maestros y las maestras que iban a ejercer en el medio rural debían cursar sus estudios normales en dicho medio, ya que más que una especialidad, la ruralidad tenía que ver con “reivindicar para el campo un estilo de vida propio, con el consiguiente respeto a sus formas y valores” (Castró, 2013: 50 y 51). Para entonces, Castró había recorrido varios países de América Latina, y, particularmente, había estrechado lazos con México, país que visitó en diversas ocasiones y en el cual trabajó como Subdirector de contenidos en el CREFAL entre 1951 y 1953 (Reisin, 2019 y 2021). Durante estos viajes conoció las experiencias de las Escuelas Normales Rurales allí, el tipo de formación práctica y de trabajo con la comunidad que recibían los estudiantes en estos internados. Este conocimiento posiblemente haya fundamentado su crítica a la forma en que se concibió y estructuró la formación docente para maestros rurales en su país, no como una formación inicial sino como una especialización pos graduación.

A su vez, en esta nota, también señaló que en el plan de estudios destinado a la formación de maestros, existía una “una hipertrofia de información respecto a teorías y prácticas educativas que han surgido en otros lugares del globo para responder a otros niveles de cultura y a otras necesidades sociales” (Castró, [1964] 2013: 51). Posiblemente esté haciendo referencia a la enseñanza descontextualizada de teorías y métodos del escolanovismo europeo y norteamericano. En cuanto a la enseñanza de la sociología y de la economía, señaló que se debía a un “colonialismo intelectual que subvalora el conocimiento de los hechos nacionales y las modalidades, modestas pero reales del mundo en que vivimos” (Castró, 2013: 51). Esta formación generó, según Castró, que los egresados estén muy apegados al libro, y que más que formación, hayan adquirido información.

Reflexiones finales

Las experiencias analizadas en este texto tienen la intención de revalorizar la capacidad de agencia que tuvo el magisterio para problematizar tanto su propia formación como su trabajo docente. Esta problematización provocó la creación de diversas estrategias para abordar la formación de los maestros y las maestras rurales, lo cual da cuenta de un magisterio con vocación transformadora, que no sólo demandaba al Estado soluciones sino que las creaba e instaba a que las autoridades las implementen.

El Centro de Divulgación de Prácticas Escolares fue pensado para orientar a los maestros y las maestras que estaban en ejercicio. Además, fue una publicación periódica que sirvió intercambiar entre maestros prácticas escolares que realizan, en muchos casos, en soledad, ya que trabajaban en escuelas rurales unitarias. Aquí cobró especial relevancia el rol que asumieron los inspectores, quienes recorrían las escuelas con una función de orientación pedagógica y tenían un conocimiento regional de las prácticas desarrolladas en diversas instituciones. No es casual que quien haya creado este proyecto haya sido el Inspector Regional Agustín Ferreiro.

Mediante las Misiones Socio Pedagógicas buscaron que los estudiantes normalistas tuvieran un primer contacto con el medio rural donde posiblemente trabajen al recibirse. Resulta relevante destacar aquí que la expansión del movimiento misionero a nivel nacional fue el que impulsó la creación de Institutos Normales Departamentales en el interior del país.

Por último, INR, fue una gran apuesta ya que implicaba que maestros y maestras rurales que estaban trabajando en escuelas abandonen temporariamente sus puestos de trabajo para ir a formarse en un internado durante nueve meses, si es que participaban del curso regular, o que se capaciten durante las vacaciones de verano, si es que optaban por el cursillo. Esos puestos de trabajo debían ser reemplazados por otros maestros, lo que implicaba que el Estado pague ambos salarios. Llevó siete años que el INR funcione de acuerdo a los lineamientos que el MeFER consideraba pertinentes y cuando se logró refuncionalizar el mismo en 1958, este duró solo dos años.

Por último, resulta importante destacar en estas conclusiones, que tanto las Misiones Socio Pedagógicas como el INR guardan sus conexiones con experiencias desarrolladas en la educación rural mexicana (1920-1940). Como mencionamos, las Misiones Socio Pedagógicas tienen su antecedente en las Misiones Culturales y, en el INR trabajaron dos maestros formados en Educación Fundamental en el CREFAL, México. Si bien no fue la intención de este trabajo profundizar en las conexiones entre Uruguay y México, es preciso mencionar que la configuración de la pedagogía ruralista en Uruguay formó parte de un proceso histórico transnacional.

Bibliografía

Angione, Ana María

1987 «El Instituto Normal Rural», en Angione y et al, *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas*, Montevideo, Edición de la Revista de la Educación del Pueblo.

2010 «Entrevista realizada a la Profesora del Instituto Normal Rural, Sra. Maestra, Ana María Angione», en Conti, Mariela, Canelones (inédito).

Batista, Pía

2016 «La formación del maestro rural, sentidos en disputa (1938-1961)», en Behares y Rodríguez Gimenez (org.) *VII Encuentro internacional de investigadores de políticas educativas*. Universidad de la República, Montevideo. Pp: 47-54.

Castro, Julio

2013 «Educación primaria: presente y futuro» [1964], en Castro, Julio, *Palabras de Julio. Selección de textos*, Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura.

1937 «Comentarios sobre un excelente libro. “La enseñanza primaria en el medio rural” por A. Ferreiro», en *Unión Nacional de Magisterio*, año 1, Montevideo, Imprenta Claridad, p.7.

Civera, Alicia

2011 «Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos xix y xx) », en *Cuadernos de historia*, núm. 34, Santiago de Chile, Universidad de Chile, junio, pp. 7-30.

CNEPyN

1941 «Inspector Regional Agustín Ferreiro informa al Magisterio Nacional de la creación del Centro de Divulgación de Prácticas Escolares». Disponible en https://www.educacionrural.org/?page_id=342 [consulta: 16 de noviembre de 2021]

Grillo, Homero

(s/f) Manuscrito, Archivo Personal Homero Grillo, Centro Agustín Ferreiro (CAF), Canelones.

Elías, Norbert

1982 «La sociedad cortesana», México, Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, Agustín

2010 «La enseñanza primaria en el medio rural», Montevideo, Ministerio de Relaciones Exteriores, Consejo de Educación Inicial y Primaria, Consejo de Educación Técnico Profesional. 5ª edición.

Gómez Gotuzzo, Juan

2012 «Misión pedagógica a Caraguatá» [1945], en García Alonso, María y Scagliola, Gabriel, *Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971). Documentos para la memoria*. Montevideo, Consejo de Formación en Educación (ANEP).

Gonzales Sierra, Yamandú

1996 «Un siglo de acción gremial y pedagógica del magisterio. 50 años de lucha de la FUM», CIEDUR, Montevideo, FESUR, mimeo.

Jorge, Luis O.

1939 «El problema de la asistencia en la escuela rural», Montevideo, Imprenta Nacional.

Martinis, Pablo y Redondo, Patricia

2006 «Igualdad y educación. Escrituras (entre) dos orillas», Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Rockwel, Elsie

2007 «Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala», México, El Colegio de Michoacán.

Reisin, Pamela

2021 «Maestros cruzando fronteras, experiencias y saberes entre Uruguay y México (1930-1960)», en Galak, Abramowski, Assaneo y Frechtel (Comp.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria; Saiehe.

2019 «Pedagogías ruralistas: con los pies en Uruguay y los ojos puestos en México (1920-1960)», en Revista Mexicana de Historia de la Educación, Vol. 7, Núm. 14. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v7i14.195>

Santos, Limber

2018 «El pensamiento pedagógico nacional a través del Movimiento de Educación Rural», en *Revista Quehacer Educativo*, Montevideo, documento (audiovisual) disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=MV4UV0xCIfA&ab_channel=QUEHACEREDUCATIVO [consulta: 16 de noviembre de 2021]

Silveira, Víctor Emilio

2012 «Las misiones sociopedagógicas en el Uruguay» [1960], en García Alonso, María y Scagliola, Gabriel, *Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971). Documentos para la memoria*, Montevideo, Consejo de Formación en Educación (ANEP).

Soler Roca, Miguel

2012 «Juicio crítico sobre la misión socio-pedagógica a Arroyo de Oro» [1946], en García Alonso, María y Scagliola, Gabriel, *Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971). Documentos para la memoria*. Montevideo, Consejo de Formación en Educación (ANEP).

1987 «El movimiento a favor de una nueva escuela rural», en Angione et al., *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas*, Montevideo, Edición de la Revista de la Educación del Pueblo.