

## De lo pedagógico a lo político: Misiones Socio-pedagógicas en Uruguay (1945-1960)

Autora:	Pamela Reisin*
Filiación institucional:	CONICET, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Correo electrónico:	<a href="mailto:pamereisin@gmail.com">pamereisin@gmail.com</a>

Historia del artículo

Recibido: 15 de agosto de 2023 | Aprobado: 14 de septiembre de 2023

### Resumen

Las Misiones Socio-pedagógicas se concibieron como una estrategia para la formación de futuros maestros y maestras de escuelas rurales, pero sus alcances excedieron el ámbito de la formación magisterial. A lo largo de este trabajo procuraremos responder las siguientes preguntas: ¿cómo era la formación docente en Uruguay durante la primera mitad del siglo XX?, ¿en qué consistían las Misiones Socio-pedagógicas?, ¿qué finalidades persiguieron?, ¿quiénes las impulsaban?, ¿qué sucedió cuando se oficializaron?, ¿qué discusiones generó el movimiento misionero en el proceso de ruralización de la educación en Uruguay? Este artículo se basa en la tesis doctoral “La configuración de la pedagogía ruralista en Uruguay y sus conexiones con la educación rural mexicana (1930-1960)”. Para el análisis contamos con distintas fuentes: la entrevista a un protagonista, documentación de las misiones (fotografías, folletos, crónicas, actas, estatutos), boletines gremiales y semanarios.

### Palabras claves

Misiones Socio-pedagógicas, Uruguay, maestros rurales, formación docente, pedagogías ruralistas.

\* Pamela Ruth Reisin es doctora en Estudios Sociales de América Latina y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Asimismo, es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y se desempeña como profesora adscripta en la cátedra de Historia de la Educación Argentina de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

## From the Pedagogical to the Political: Socio-pedagogical Missions in Uruguay (1945-1960)

### Abstract

The Socio-pedagogical Missions were conceived as a strategy for the training of future teachers in rural schools, but their scope exceeded the teacher training area. Throughout this paper we will try to answer the following questions: What was teacher training like in Uruguay during the first half of the 20<sup>th</sup> century? What did the Socio-pedagogical Missions consist of? What were their aims? Who promoted them? What happened when they became official? What discussions did the missionary movement generate in the process of ruralization of education in Uruguay? This article is based on the doctoral thesis “La configuración de la pedagogía ruralista en Uruguay y sus conexiones con la educación rural mexicana (1930-1960)” [“The configuration of ruralist pedagogy in Uruguay and its connections with Mexican rural education (1930-1960)”]. The analysis is based on different sources: the interview with a protagonist, documentation of the missions (photographs, brochures, chronicles, minutes, statutes), union bulletins and weekly publications.

### Keywords

Socio-pedagogical Missions, Uruguay, rural teachers, teacher training, rural pedagogies.

## Do pedagógico ao político: Missões sociopedagógicas no Uruguai (1945-1960)

### Resumo

As Missões Sociopedagógicas foram concebidas como uma estratégia para a formação de futuros professores em escolas rurais, mas seu escopo foi além da formação de professores. Ao longo deste artigo, tentaremos responder às seguintes perguntas: como era a formação de professores no Uruguai durante a primeira metade do século XX?, em que consistiam as Missões Sociopedagógicas?, quais eram seus objetivos?, quem as promoveu?, o que aconteceu quando se tornaram oficiais?, que discussões o movimento missionário gerou no processo de ruralização da educação no Uruguai?, e qual foi o impacto do movimento missionário no processo de ruralização da educação no Uruguai? Este artigo está baseado na tese de doutorado

“La configuración de la pedagogía ruralista en Uruguay y sus conexiones con la educación rural mexicana (1930-1960)” [“A configuração da pedagogia ruralista no Uruguai e suas conexões com a educação rural mexicana (1930-1960)”]. Para a análise, contamos com diferentes fontes: uma entrevista com um protagonista, documentação das missões (fotografias, folhetos, crônicas, atas, estatutos), boletins sindicais e jornais semanais.

### Palavras-chave

Missões sociopedagógicas, Uruguai, professores rurais, formação de professores, pedagogias ruralistas.

## 1. INTRODUCCIÓN

En Uruguay, entre 1930 y 1960, un sector del magisterio impulsó un proceso de ruralización de la educación. Una de las iniciativas que este movimiento pedagógico desplegó fue la de las Misiones Socio-pedagógicas, cuyo periodo de mayor desarrollo fue entre 1945 y 1960. En este trabajo haremos hincapié en esta iniciativa, que se gestó como una estrategia para la formación de futuros maestros y maestras de escuelas rurales, pero cuyos alcances excedieron el ámbito de la formación magisterial. Plantearemos que este movimiento pedagógico, mediante “visitas”<sup>1</sup> al medio rural, promovió un debate público sobre “el problema de los rancheríos”<sup>2</sup>. A lo largo de este trabajo procuraremos responder las siguientes preguntas: ¿cómo era la formación de maestros en Uruguay durante la primera mitad del siglo XX?, ¿en qué consistían las Misiones Socio-pedagógicas?, ¿qué finalidades persiguieron?, ¿quiénes las impulsaban?, ¿qué sucedió cuando se oficializaron?, ¿qué discusiones generó el movimiento misionero en el proceso de ruralización de la educación en Uruguay?

Resulta necesario mencionar que este artículo se basa en la tesis doctoral “La configuración de la pedagogía ruralista en Uruguay y sus conexiones con la educación rural mexicana (1930-1960)”<sup>3</sup>. Allí, hemos señalado que, en el caso uruguayo, las pedagogías ruralistas —concepto desarrollado

<sup>1</sup> En diversas fuentes primarias vinculadas con las Misiones Socio-pedagógicas se hace referencia a “visitas” a rancheríos, a escuelas rurales, a hogares, etcétera. Véase María García Alonso y Gabriel Scagliola (coords.), *Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971). Documentos para la memoria* (Montevideo: Consejo de Formación en Educación, ANEP, 2012).

<sup>2</sup> Al respecto, el maestro Julio Castro declaró: “El problema de los rancheríos es el más importante que tiene el país. Son 73.000 personas —más de un estadio repleto— que viven como animales”. En *Rincones Olvidados* (junio de 1951). Véase García Alonso y Scagliola, *Misiones*, 92.

<sup>3</sup> Pamela Reisin, “La configuración de la pedagogía ruralista en Uruguay y sus conexiones con la educación rural mexicana (1930-1960)”. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba, 2023.

ampliamente por Civera<sup>4</sup>— surgieron como una estrategia para frenar el desplazamiento de la población rural a los centros urbanos e incentivar el desarrollo local. En dicha investigación, reconstruimos distintas experiencias y programas ruralistas, dentro de los cuales podemos mencionar al Instituto Normal Rural (creado en 1949), el Programa de Escuelas Rurales (sancionado en 1949), el Primer Núcleo Escolar Experimental La Mina (1954-1961) y las Misiones Socio-pedagógicas (1945-1960). Aquí nos centraremos en analizar esta última.

Dichas iniciativas fueron impulsadas por un movimiento pedagógico predominantemente magisterial. El primero que lo definió conceptualmente fue uno de sus referentes, el maestro Miguel Soler Roca<sup>5</sup>, quien en 1987 lo denominó como “Movimiento en favor de una nueva escuela rural (MeFER)”<sup>6</sup>. A este movimiento lo podemos definir como una formación social diversa y heterogénea integrada fundamentalmente por maestros y maestras rurales, aunque también incluyó a inspectores e inspectoras escolares y departamentales, funcionarios de la burocracia educativa, como miembros del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, profesores de Institutos Normales, estudiantes normalistas, entre otros. Mientras este movimiento pedagógico estuvo vigente, no tuvo un nombre distintivo ni una estructura organizativa definida. Si bien algunos maestros y maestras militaban en distintos partidos políticos, esta formación social no estuvo ligada directamente con ningún signo político. Los principales referentes de este movimiento participaron de espacios gremiales del magisterio. En los congresos y demás actividades organizadas por estas asociaciones, discutían cuestiones vinculadas a la función de la escuela rural, el rol del maestro, su formación, las condiciones de vida de los pobladores, el aislamiento, los rancheríos, el desarrollo rural, la reforma agraria, la actividades productivas y su relación con la escuela, etcétera.

El movimiento tuvo sus primeros espacios de encuentro y reflexión durante la década de 1930. Respecto a la escuela rural, los maestros criticaban la preeminencia de las enseñanzas teóricas por sobre las prácticas, sostenían que no debe solo alfabetizar y que si bien el Programa de Escuelas Rurales de 1917 establecía la enseñanza de actividades agrarias, no existía ninguna regulación, fomento, recurso o formación para el desarrollo de las

---

<sup>4</sup> Alicia Civera, “Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX)”, *Cuadernos de Historia* 34 (2011): 7-30.

<sup>5</sup> Miguel Soler Roca, “El movimiento a favor de una nueva escuela rural”, en *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas*, Ana María Angione et al., 27-74 (Montevideo: Edición de la Revista de la Educación del Pueblo, 1987).

<sup>6</sup> Soler Roca, “El movimiento”.

mismas, quedando esta normativa sin vigencia en la práctica. Durante esta década, distintos maestros e inspectores publicaron libros sobre la temática<sup>7</sup>.

En la década de 1940, la discusión pedagógica se centró en la orientación que debía tomar la escuela en el medio rural, si tenía que ser distinta o no a la escuela urbana, tanto en su programa de estudios como en su finalidad. Esta discusión involucró también a la formación magisterial: se debatía qué tipo de preparación debía recibir un maestro o maestra para desempeñarse en el medio rural. En el presente trabajo procuraremos dar cuenta del rol que jugaron las Misiones Socio-pedagógicas en este debate educativo, sostenemos que muchos de quienes impulsaron estas misiones estaban a favor de ruralizar la educación y que el desarrollo de las mismas les sirvió para fundamentar las razones por las cuales consideraban necesario que la escuela de la campaña adquiriera una orientación específica. Dentro de este grupo destacó el accionar de los maestros Julio Castro, Miguel Soler Roca y Enrique Brayer, quienes acompañaron de diversas formas a las asociaciones estudiantiles, magisteriales y de la Universidad de la República (Udelar) que llevaron adelante las misiones<sup>8</sup>.

La posición que estaba a favor de la ruralización terminó imponiéndose por sobre quienes consideraban que la educación en el nivel primario debía ser la misma para el ámbito urbano y el rural<sup>9</sup>. Este posicionamiento quedó plasmado en el Programa de Escuelas Rurales que se sancionó en 1949, aunque el proceso ya había comenzado durante los años de reapertura democrática con la implementación del Programa de Escuelas Granjas a partir de 1944 y que continuó durante la década de 1950 gracias a los acuerdos que este movimiento pudo entablar con gobiernos neobatllistas (un sector progresista dentro del Partido Colorado), transitando así un proceso de institucionalización. A inicios de 1960, este proceso fue interrumpido: la fórmula de gobierno que ganó las elecciones en 1958 (Partido Nacional) tomó una serie de medidas administrativas y presupuestarias que obstaculizó la continuidad de las políticas educativas ruralistas desarrolladas durante las anteriores gestiones.

<sup>7</sup> Al respecto, podemos citar las obras de Agustín Ferreiro, *La enseñanza primaria en el medio rural* (Montevideo: Ministerio de Relaciones Exteriores, Consejo de Educación Inicial y Primaria, Consejo de Educación Técnico Profesional, serie *Edición Homenaje* vol. 29, 5ª ed. —1ª ed. en 1937—, 2010); Luis O. Jorge, *El problema de la asistencia en la escuela rural* (Montevideo: Imprenta Nacional, 1939) y *La escuela rural* (Montevideo: Anales de Instrucción Primaria, 1939); Antonio Borges y Elsa Fernández, *Agua turbia: mirando hacia la campaña, el dolor uruguayo* (Montevideo: A. Monteverde, 1939).

<sup>8</sup> Julio Castro fue, durante la década de 1940, profesor de los Institutos Normales de Montevideo; Soler Roca fue director de una escuela rural y, posteriormente, de una escuela granja, y Brayer fue inspector regional y, luego, inspector departamental.

<sup>9</sup> La principal defensora de una enseñanza universal fue la maestra Reina Reyes, quien polemizó al respecto con Julio Castro en distintas ocasiones, en particular, durante el Congreso Nacional de Maestros sobre Escuela Rural (1944 y 1945).

Para reconstruir la experiencia de las Misiones Socio-pedagógicas contamos con distintas fuentes, una es la entrevista realizada en 2019 a Jorge Bralich, 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<sup>10</sup>. Otro material de consulta es el libro *Misiones Socio-Pedagógicas de Uruguay: primera época (1945-1971). Documentos para la memoria*, coordinado por García Alonso y Scagliola<sup>11</sup>. Dicha obra es un compendio de fuentes primarias sobre las misiones, que se logró reunir gracias al aporte de diversos maestros, investigadores y, principalmente, sus protagonistas. Además, hemos indagado en la prensa vinculada con la temática, como el *Boletín de la Unión Nacional del Magisterio* y el semanario *Marcha*, y en distintos textos publicados por maestros y maestras que participaron de este proceso.

## 2. LA RURALIDAD COMO PROBLEMÁTICA SOCIAL Y EDUCATIVA

En Uruguay, durante la primera mitad del siglo XX, la formación estaba concentrada en dos institutos normales, uno para varones y otro para mujeres, ambos ubicados en Montevideo. No existía una formación inicial específica para maestros rurales, es decir, nadie se recibía de “maestro rural”, la formación del magisterio era común, la denominación “maestro rural” estaba vinculada con el lugar de trabajo del docente, no con su formación. Quienes vivían en zonas rurales o en localidades alejadas de Montevideo debían trasladarse a la capital para estudiar. Aquellos jóvenes que habían obtenido buenas calificaciones durante su ciclo escolar tenían la posibilidad de solicitar una beca para cursar sus estudios de magisterio en Montevideo. También existía la opción de que rindieran libre los exámenes y accedieran al título de magisterio estudiando desde sus hogares.

Si bien se consideraba a Uruguay como un país con una democracia consolidada, el escenario político dio un giro conservador y antidemocrático en marzo de 1933, cuando el por entonces presidente constitucional de la nación, Gabriel Terra, efectuó un autogolpe e instaló una dictadura civil con

<sup>10</sup> En la entrevista que le realizamos en 2019, Jorge Bralich explicó que comenzó a participar en las misiones cuando era estudiante de preparatoria: “Estudié Profesorado en Ciencias de la Educación en el IPA (Instituto de Profesores Artigas). (...) Comencé en las misiones mucho antes, cuando estaba en la preparatoria; era estudiante del Instituto Alfredo Vázquez Acevedo de Montevideo, el cual se encuentra próximo a la Udelar. Tenía interés en el cine y un compañero me invitó a participar en las misiones para hacer documentales sobre las mismas. Me enganchó el tema de las misiones, me interesaba la historia, iba a hacer el Profesorado en Historia, me interesaba la educación. Seguí trabajando mucho en varias misiones (...), incluso en un congreso de misiones yo fui presidente (...) Participé desde 1954 hasta 1960. Dejé, porque no me daban los tiempos para seguir; tenía que trabajar”. Jorge Bralich, entrevista inédita. Montevideo, septiembre de 2019.

<sup>11</sup> García Alonso y Scagliola, *Misiones*.

apoyo de las fuerzas armadas. Este proceso político autoritario finalizó en 1942, año en el cual se celebraron elecciones nacionales libres y con una alta participación ciudadana, dando inicio a un proceso de reapertura democrática. Durante el terrismo, en un contexto político represivo y poco favorable para el desarrollo de propuestas educativas progresistas, distintos maestros rurales que vivían en el campo y conocían las condiciones de pobreza y “aislamiento”<sup>12</sup> 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 ejercieron presión política —primero, de forma individual y después, colectiva— para que se habilitaran diferentes experiencias en el ámbito de la educación pública tendientes a transformar las condiciones descritas y poner a la escuela primaria al servicio del “desarrollo rural”, concibiendo este desde una perspectiva integral y no solo económica.

Un acontecimiento clave en el proceso de organización del magisterio fue el Primer Congreso Nacional de Maestros, celebrado en febrero de 1933 en Montevideo y convocado por asociaciones de maestros, el que dio como resultado la formación de la Unión Nacional del Magisterio (U. N. M.). El temario del Congreso constó de siete comisiones, una de las cuales se tituló “Organización de la escuela rural en forma que influya para evitar la despoblación de los campos”. En dicha comisión destacaron las intervenciones de la pedagoga María Espínola Espínola, del inspector Ferreiro y del maestro Soriano, quienes, de modos diferentes, señalaron que la escuela sola no podía solucionar el problema de la despoblación<sup>13</sup>. La pregunta planteada en el congreso sobre el accionar de la escuela para evitar la despoblación de los campos da cuenta de las implicancias que tuvo el fenómeno de la migración interna en el ámbito educativo; en Uruguay, la formación del “campesino” comienza a plantearse cuando este modo de vida entró en crisis. Al respecto, Romano expuso que “el campesino como sujeto de la educación comienza a tener visibilidad en el momento que aparece un problema social: la emigración del campo a la ciudad y el consiguiente despoblamiento del campo”<sup>14</sup>. Vale señalar que la categoría de “campesino” no implicaba una diferencia étnica, aunque sí cultural y social, ya que los modos de vida de los habitantes del campo eran distintos a los urbanos.

<sup>12</sup> Uno de los primeros en señalar el tema del aislamiento fue el inspector Agustín Ferreiro, quien advirtió: “el aislamiento del maestro y del hombre de campo era el principal problema a vencer”. Véase Ferreiro, *La enseñanza primaria*, 52.

<sup>13</sup> Comité Ejecutivo del Primer Congreso, *Primer Congreso Nacional de Maestros “Organización de la Enseñanza”*. Estudios, informes y resoluciones (Montevideo: Imprenta Central, 1933).

<sup>14</sup> Antonio Romano, “Lo que no tiene nombre, la pobreza en educación”, en *Igualdad y educación. Escrituras (entre) dos orillas*, comps. Pablo Martinis y Patricia Redondo, 141-162 (Montevideo: Del Estante, 2006).

Si bien entre 1908 y 1963 en Uruguay no se realizaron censos de población, razón por la cual no se puede conocer con exactitud la magnitud de los movimientos migratorios internos, sí fue tenido en cuenta este fenómeno por el magisterio, que veía emigrar a los hombres y quedar en los campos, generalmente, a mujeres y niños. En 1925, se calculaba que 8.375.000 hectáreas, equivalentes a casi la mitad del país, estaban ocupadas por 3.116 latifundios<sup>15</sup>. La mayor parte de la tierra productiva estaba destinada a la ganadería para exportación, una producción que, con el alambrado, demandaba muy poca mano de obra. La población desocupada de las estancias ganaderas se arrinconó en predios fiscales, en pequeñas propiedades, a orillas de los caminos, conformando rancheríos, también llamados “pueblos de ratas” por las precarias condiciones de vida en las que se encontraban. Estos rancheríos, que empezaron a conformarse durante las primeras décadas del siglo XX, se incrementaron con el correr de los años debido a la aplicación de una tecnología de producción extensiva para la cual bastaba un solo trabajador para vigilar mil hectáreas. Una proporción mucho menor de tierra quedó en manos de pequeños y medianos productores, que tenían “charchas” destinadas a la producción agrícola mediante el trabajo intensivo. Estas charchas estaban ubicadas cerca de las ciudades y el nivel de vida allí era sustancialmente mejor que en los rancheríos.

Durante las décadas de 1930, 1940 y 1950, el magisterio se ocupó de denunciar públicamente las condiciones de vida de los habitantes de estos poblados. En mayo de 1937, la U. N. M. inició la publicación mensual de un *Boletín* en el cual trabajó el maestro y periodista Julio Castro. Se desempeñó como secretario de redacción en 1937 y como redactor responsable en 1940 y 1941. Su labor editorial allí contribuyó a nutrir el debate pedagógico en torno a la educación rural mediante la publicación de diversas notas sobre el tema. A partir del relevamiento de esta fuente, pudimos identificar que en 1937 se publicaron cuatro notas sobre el tema, mientras que en 1940 y 1941 se publicaron dos textos más sobre la escuela rural y el trabajo escolar.

“La problemática de la Escuela Rural se abrió camino en la vida y en las páginas de las distintas publicaciones del período, revelando que constituía un punto privilegiado (experiencia, reflexión y acción) en el que se condensó la creciente maduración pedagógica y social de los maestros uruguayos. Esa sistematización, voluntad y empuje fueron convirtiendo la progresiva capacidad e interés del magisterio en torno a este tema, en un movimiento social

<sup>15</sup> Benjamín Nahum et al., *Historia uruguaya 9: Crisis política y recuperación económica, 1930-1958* (Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2011).

transformador de vastas proporciones e influencia social. Así 'U.N.M', en 1938, sintetizó las conclusiones de una reunión de París acerca de la 'cuestión de la Escuela Rural'. Analizando la situación uruguaya, concluyó que la migración a la ciudad solo 'puede curarla una nueva organización agraria y sobre todo una nueva y verdadera escuela rural'<sup>16</sup>.

Además de tratar a la educación rural como un problema nacional, en el boletín se publicaba con frecuencia, en la sección "Noticario del exterior", información vinculada a la educación rural mexicana. Lo que sucedía en aquel país, particularmente durante el cardenismo, empezaba a ser visto como una referencia para este sector del magisterio y Julio Castro tenía especial interés en dar a conocer estas novedades<sup>17</sup>. En el marco del proceso de debate interno del magisterio sobre la educación en los campos, se creó en 1938 el Curso de Especialización Rural (CER), que se destinó a la formación de maestros ya graduados. Dicho curso no cubrió la demanda de formación docente orientada hacia la ruralidad, ya que se dictaba en Montevideo y no implicaba una formación práctica<sup>18</sup>. Para cubrir esta demanda en la formación, en 1945 se desarrollaron las Misiones Socio-pedagógicas como una estrategia para que los estudiantes magisteriales tomaran contacto con el medio rural.

### 3. LOS CENTROS DE MISIONES SOCIO-PEDAGÓGICAS

Entre 1945 y 1957, se llevaron adelante un total de 38 misiones, la mayoría de ellas en los departamentos del noreste del país (Tacuarembó, Cerro Largo, Rivera, Treinta y Tres, Lavalleja, entre otros). 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, así como también de directores y maestros rurales.

Inicialmente estuvieron organizadas por el Centro de Misiones Socio-pedagógicas de Montevideo; luego, se fundaron centros de misiones en las localidades cercanas a los rancheríos. Hasta su oficialización en 1957, los centros de misiones eran definidos como instituciones "privadas"<sup>19</sup>; es decir,

<sup>16</sup> Yamandú González Sierra, *Un siglo de acción gremial y pedagógica del magisterio. 50 años de lucha de la FUM* (Montevideo: CIEDUR, FESUR, mimeo, 1996), 56.

<sup>17</sup> Pamela Reisin, "¿Hay aspectos de la reforma escolar mejicana que convenga hacer nuestros? Preguntas planteadas en una reunión de la Unión Nacional de Magisterio (U. N. M.) de Uruguay en 1938", *History of Education in Latin America - HistELA* 4 (2021), e25688.

<sup>18</sup> Julio Castro, "Sobre nuestra cultura popular", *Anales de Instrucción Primaria* nros. 1 y 2 (1940).

<sup>19</sup> Esta denominación la podemos observar también en la entrevista realizada a Jorge Bralich, cuando mencionó que "en Lavalleja ocurrió lo mismo, había un Centro de Misiones privado, no oficial".

no estaban regulados por el Estado. Del Centro de Misiones Socio-pedagógicas de Montevideo, además de estudiantes de los institutos normales, participaban alumnos de profesorado y de distintas facultades de la Universidad de la República. De acuerdo con su estatuto, el Centro de Misiones Socio-pedagógicas era una organización estudiantil; por lo tanto, para poder formar parte era necesario ser socio activo del centro de estudiantes. En caso de haber egresado, también se debía contar con el aval del gremio. Sobre la afiliación política de los misioneros uruguayos, Bralich aseguró que el movimiento era una organización independiente de los partidos políticos, pero que algunos estudiantes posiblemente eran “izquierdistas”<sup>20</sup>.

Las Misiones Socio-pedagógicas, hasta su oficialización en 1957, se financiaban mediante campañas de donaciones que realizaban los misioneros en los centros urbanos, principalmente en Montevideo. También, procuraban conseguir apoyo de instituciones públicas y privadas para el transporte hacia las misiones, el préstamo de herramientas de trabajo y de recursos para el desarrollo de actividades culturales, como el cinematógrafo.

**Imagen 1.** Versión retocada del afiche de la V Misión Socio-pedagógica Pueblo Fernández (1947), realizado por Carlos Escobar. Colección particular.



Fuente: García Alonso y Scagliola, *Misiones*, 11.

<sup>20</sup> “Entrevistadores (E): ¿Durante estos años del movimiento misionero tuvieron alguna relación con algún partido político? ¿Eran independientes?

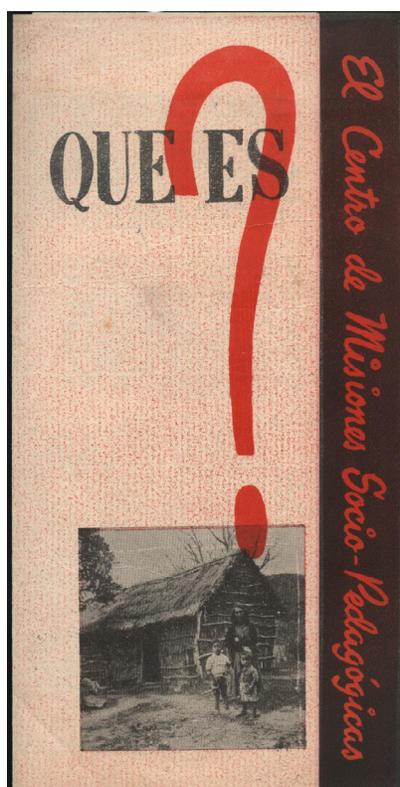
Bralich (B): Absolutamente. Es muy probable que ahí hubiera gente izquierdistas, es muy probable, pero no todos, había algunos que era un probable que votasen a los partidos, además en ese momento, la izquierda era mínima para nuestro país, que llevaba un diputado, a los sumo dos diputados, una cosa así, no tenían... entonces claro, los izquierdistas andaban por ahí, influían (...). los anarquistas menos, incluso no votaban, pero no, no... algunos votaban a blancos, a colorados.

E: ¿Pero no era un tema [de] discusión...?

B: No, no para nada, había una mentalidad muy neutra en ese sentido, la preocupación eran los problemas sociales y ta...”. Bralich, entrevista inédita.

Este afiche (imagen 1) fue realizado por el Centro de Misiones Socio-pedagógicas de Montevideo en 1947. Se observa la cara de un niño que emerge de un libro; las letras “a” y “e” representarían la alfabetización, tarea asociada a la actividad escolar. Al fondo de la imagen se observa un rancho tachado, que podría representar la intención de que no existiera más ese tipo de viviendas precarias. Se puede leer la palabra “dignifiquemos”, un verbo en plural, con el probable objetivo de interpelar a los lectores. El afiche fue distribuido en Montevideo, posiblemente en los institutos normales y las facultades; con su distribución, además de interpelar a los capitalinos, el Centro de Misiones Socio-pedagógicas pretendía conseguir donaciones para repartir en los rancheríos durante las misiones.

**Imagen 2.** Folleto del Centro de Misiones Socio-pedagógicas de Montevideo (s/f). Colección Jorge Bralich.



Fuente: García Alonso y Scagliola, *Misiones*, 80.

El folleto anterior (imagen 2) forma parte de la colección de Jorge Bralich, quien participó como estudiante del Instituto de Profesores Artigas (IPA) de Montevideo en el centro de misiones a partir de 1954. Si bien no

tenemos certeza de la fecha de publicación de este documento, estimamos que fue entre 1954 y 1957. En él se plantea la pregunta “¿Qué es el Centro de Misiones Socio-Pedagógicas?” y se exhibe una fotografía de una mujer parada junto a una niña y un niño pequeños en frente de una vivienda. Esta vivienda es un típico rancho, construido a base de paja, sin ventanas ni luz eléctrica. En esta imagen, al igual que en otras fotografías de las misiones<sup>21</sup>, se observa que los habitantes de los rancheríos no eran todos blancos; vale mencionar, además, que muchos de estos poblados estaban ubicados cerca de la frontera con Brasil y que en ellos se solía hablar en portugués<sup>22</sup>. Consideramos que la exhibición de esta imagen en Montevideo pudo haber tenido la intención de denunciar las condiciones de vida de las familias que habitaban los rancheríos ubicados, en su mayoría, al noroeste del país.

El Centro de Misiones Socio-pedagógicas de Montevideo impulsó la conformación de organizaciones estudiantiles en los departamentos donde se llevaban adelante estas actividades; según nuestros cálculos, se conformó un total de siete Centros de Misiones Socio-pedagógicas en todo el país. En el Primer Congreso de Centros de Misiones, celebrado en 1956, además del centro de Montevideo, participaron como organizadores los centros de Rivera, Tacuarembó, Cerro Largo y Durazno y, como observadores, los centros de Paysandú, Treinta y Tres y Salto. Acerca del funcionamiento interno de estos centros, se tiene menos información que sobre el Centro de Misiones Socio-pedagógicas de Montevideo<sup>23</sup>. Según Silveira, el desarrollo de las misiones en distintos departamentos no solo promovió la creación de centros de misiones, sino que también motorizó la creación de institutos normales departamentales. Con el impulso del movimiento misionero,

“se empiezan a organizar grupos que trabajen por organizar  
los Institutos Normales Departamentales, gratuitos, laicos y

<sup>21</sup> García Alonso y Scagliola, *Misiones*.

<sup>22</sup> La siguiente transcripción de un diálogo al interior de una vivienda entre un misionero —estudiante de Medicina— y la mujer a la cual estaban visitando da cuenta de las condiciones de vida de esa familia y, también, de la diferencia en la forma de hablar que tenían los habitantes de Montevideo con los lugareños. “Gómez Gotuzzo, el practicante, pidió que abrieran para que entrara luz. Pero no había más abertura que la puertita y a su solicitud la mujer contestó:—¿Vocé tein fósforos? Fu tenía un candil mais ontc se acabó. Y así tuvimos que alumbrarnos con fósforos para ver al pequeño. Eran las doce de un día frío y de sol”. Julio Castro, “La última etapa de la misión pedagógica”, *Marcha* (27 de julio de 1945), en Julio Castro, *Palabras de Julio* (Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, 2013), 107.

<sup>23</sup> Al respecto, Bralich ha manifestado sobre el movimiento misionero: “ha sido imposible obtener información amplia y precisa sobre las misiones en el interior. En varias oportunidades nos dirigimos a los centros del interior, solicitando información sobre su origen, evolución, métodos de trabajo, actividades cumplidas, etc. Sólo contados centros respondieron a esta solicitud, aportando algunos datos”. Jorge Bralich, “Las misiones sociopedagógicas en el Uruguay. Una experiencia precursora de la extensión universitaria” [1986], en García Alonso y Scagliola, *Misiones*, 131.

privados, que atiendan a la formación de maestros de acuerdo con el plan oficial, pero con garantías y técnicas científicas durante el proceso. Grupos de padres, de estudiantes, asociaciones de maestros, Inspecciones Departamentales de la Enseñanza Primaria, algunas autoridades locales, algún maestro destacado (...), logran organizar en diversos puntos del país, las instituciones reclamadas, con diferentes recursos, organización y profesorado, pero caracterizadas por ser eminentemente populares y tener un cuerpo docente, dirección y personal administrativo, en la mayoría de los casos, honorarios. Para colaborar al mantenimiento de estas instituciones los estudiantes se organizan. En un ambiente activo y de preocupación por la carrera, de discusión y de trabajo en grupos, con el ejemplo de la contribución social que realizaban profesionales y artistas que dictaban gratuitamente sus clases, no es nada sorprendente que esos estudiantes volvieran los ojos hacia al problema del rancherío, de la escuela rural, de las misiones socio-pedagógicas<sup>24</sup>.

Lo planteado por Silveira es un tema pendiente de indagación en la historia de la educación uruguaya; hasta el momento, no existen investigaciones que hayan reconstruido en profundidad este proceso. En nuestra tesis, hemos mencionado como ejemplo el caso de la creación del Instituto Normal de Rivera, en 1946, como una iniciativa impulsada por la Asociación de Maestros de Rivera para ofrecer una alternativa de formación local. Los estudiantes de este instituto crearon un centro de misiones y realizaron su primera misión socio-pedagógica en 1948. En esta ocasión, decidieron visitar la localidad de Paso Lapuente. Al analizar distintas fuentes, encontramos el caso de un estudiante magisterial que participó del Centro de Misiones Socio-pedagógicas de Rivera y fue contratado en 1955 para trabajar en la Escuela Rural N° 17 de Cañas, ubicada en el departamento aledaño de Tacuarembó. Un informe sobre “el problema de los rancheríos”, presentado en 1955 por el Centro de Misiones Socio-pedagógicas de Montevideo en la Cámara de Diputados de la Nación, describe dos visitas efectuadas por dicho centro a la Escuela Rural N° 17 de Cañas y señala que la escuela cambió favorablemente desde la llegada de un maestro no recibido, pero con “vocación” y con conocimientos de agricultura, por ser perito agrónomo<sup>25</sup>. Este caso lo podemos conocer superficialmente

<sup>24</sup> Víctor Emilio Silveira, “Las misiones sociopedagógicas en el Uruguay. Proyecto N° 26 del Programa de Cooperación Técnica de la OEA. Washington” [1960], en García Alonso y Scagliola, *Misiones*, 97-98.

<sup>25</sup> “Acta N° 16 Comisión especial encargada de estudiar el problema de los rancheríos” [1955], en García Alonso y Scagliola, *Misiones*, 399.

gracias al informe que hicieron estudiantes montevideanos, que viajaron a Cañas, visitaron la zona en distintas ocasiones y realizaron un estudio que expusieron en la Cámara de Diputados. Aún nos quedan preguntas sin respuesta sobre la trayectoria de este maestro cuyo nombre desconocemos, su formación en el Instituto Normal de Rivera, su participación en el centro de misiones de aquel departamento, su experiencia laboral en la Escuela Rural N° 17 de Cañas, su relación con los visitantes de Montevideo, etcétera.

En cuanto al financiamiento de las misiones, hemos mencionado que se solventaron con campañas de donaciones. Esto no era una tarea sencilla. Al respecto, el estudiante magisterial Juan Vital Andrada, del Centro de Misiones Socio-pedagógicas del departamento de Río Negro, relató el esfuerzo logístico que llevo conseguir los fondos para realizar la misión socio-pedagógica en El Sauce (1952):

“En otros países las misiones están apoyadas en todo sentido y no como nosotros que tuvimos que luchar dos meses, perdiendo tiempo y clases las más de las veces para sacar recursos por medio de quermeses, rifas, pedidos al público, comerciantes, estancieros —si bien es justicia decirlo algunas dependencias públicas, comprendiendo el alto valor de la Misión que íbamos a emprender nos prestaron sus servicios en un gesto altruista digno de destacar, ellos son: Intendencia Municipal (un camión), Jefatura de Policía (un jeep y un viaje de “avanzada”), Dirección de Agronomía (un jeep y un viaje de “avanzada”), el Ministerio de Salud Pública (el cinematógrafo rodante) (...), el Servicio Interamericano de Salud Pública (una camioneta) y finalmente la Inspección de Escuela (...) el Jeep durante toda la Misión (...)—. Sin duda muchos al enumerar la lista pensarán: ¿Por qué están desconformes?... pero no sé si se habrán dado cuenta de que falta el Consejo de Educación Primaria y Normal con su aporte monetario ¡nosotros pedimos \$500, esperando recibir aunque fuera \$100!... pero hasta ahora los estamos por recibir; es decir que la Institución más relacionada con nosotros y la que tiene que interesarse más en estas ‘cruzadas’ culturales, se desinteresó del asunto”<sup>26</sup>.

En su testimonio, Andrada cita ejemplos extranjeros para demandar cambios a nivel nacional. Su exigencia estaba sustentada en una experiencia concreta: su relato da cuenta del tiempo que demandó conseguir financia-

---

<sup>26</sup> Juan Vital Andrada, “Mis impresiones de la misión socio-pedagógica a ‘El Sauce’” [1952], en García Alonso y Scagliola, *Misiones*, 371-372.

miento (dos meses) y de la dificultad que enfrentaba al menos este centro de misiones radicado en el interior del país para obtener apoyo económico del Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal (CNEPyN). Es probable que este distanciamiento del CNEPyN se debiera al hecho de que las misiones no eran oficiales. Una posibilidad es que el Consejo desconfiara de los centros de misiones en relación al uso de los fondos y que, por lo tanto, le negara el apoyo económico solicitado, pero vale aclarar que tampoco había una partida presupuestaria destinada a las misiones. Este inconveniente quizás haya generado la demanda de que las misiones se oficializaran.

#### 4. LA MISIÓN PEDAGÓGICA A CARAGUATÁ (1945): ¿UNA EXCURSIÓN ESTUDIANTIL?

La primera experiencia se denominó “Misión Pedagógica”; a partir de la segunda, se añadió la palabra “Socio” —sobre este aspecto ahondaremos más adelante—. Esta primera “visita” tuvo lugar en julio de 1945, época en la cual los estudiantes normalistas tenían vacaciones de invierno, y la organizó la Asociación de Estudiantes de los Institutos Normales de Montevideo con la participación de 18 jóvenes, entre varones y mujeres. Como analizaremos a continuación, este viaje, que comenzó como una “excursión estudiantil”<sup>27</sup>, generó en los estudiantes y maestros acompañantes un efecto politizador, que desencadenó la conformación del movimiento misionero a nivel nacional y les asignó a estas prácticas nuevas intencionalidades.

El lugar elegido para la Misión Pedagógica fue Caraguatá, un rancherío ubicado en el departamento de Tacuarembó; allí funcionaba la Escuela Rural N° 28. Consideramos que su elección no fue casual: hasta 1944, la directora de esa institución fue Elsa Fernández, quien junto a su marido, el médico Antonio Borges, desarrolló durante 11 años una tarea de educación sanitaria muy importante para la zona. En 1944, Fernández dejó su cargo para asumir como inspectora de escuelas granjas, otro de los proyectos del MeFER<sup>28</sup>. Uno de los maestros acompañantes de la primera misión fue Julio Castro, profesor de Filosofía de la Educación en los Institutos Normales de Montevideo. Anteriormente, mencionamos a Castro al referirnos a las publicaciones de la U. N. M. sobre la escuela rural. Este profesor fue uno de los fundadores

<sup>27</sup> En una nota que publicó sobre la primera misión pedagógica, Castro describió el traslado de la capital al departamento de Tacuarembó como “un viaje que, pese a la lluvia y al frío, en poco o nada difirió de una excursión estudiantil. Los muchachos rebosantes de optimismo; los mayores contagiados del optimismo de los muchachos”. Julio Castro, “La misión pedagógica a Caraguatá”, *Marcha* (13 de julio de 1945), en Castro, *Palabras de Julio*, 94.

<sup>28</sup> Pamela Reisin, “Elsa Fernández: ‘Mi política es la de la tierra’. Uruguay (1916-2001)”, en *Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)*, eds. José Bustamante, Alex Loyaza y Pamela Reisin (en prensa).

del semanario *Marcha*, donde publicó distintas notas con su visión sobre las misiones y su experiencia como maestro acompañante de los estudiantes magisteriales.

En la primera nota, titulada “La Misión Pedagógica de los alumnos normalistas”, Castro anunció que había partido un contingente de 18 estudiantes magisteriales a Caraguatá para llevar adelante “diversas actividades de carácter cultural”<sup>29</sup>. Sobre los antecedentes de esta experiencia, señaló:

“Las misiones pedagógicas no son (...) una novedad. Son práctica corriente en algunos países donde hay preocupación de llevar la cultura al campo. Las realizó y las realiza México; las practicaron con éxito extraordinario en España (...) Aquí mismo se han registrado intentos más o menos afortunados que han tenido por propósito llevar cultura al campo. No sabemos si exactamente se ha cumplido con el verdadero sentido de lo que es una misión, pero tenemos la impresión de que han sido demasiado culturales. Es decir, han sido portadores exclusivamente de cultura; y con cultura sólo en campaña, no hacemos nada”<sup>30</sup>.

De esta cita podemos analizar, en primer lugar, las referencias a las misiones culturales mexicanas, que tuvieron lugar en el periodo posrevolucionario (1920-1940) y a las misiones pedagógicas desarrolladas durante la Segunda República española (1931-1936). En nuestra investigación, hemos podido establecer que la mención y el cotejo de estas experiencias con la uruguaya fue un elemento frecuente a lo largo de distintas publicaciones, tanto de maestros acompañantes como de estudiantes misioneros, y si bien estas menciones solían referirse a México y España, en la mayoría de las ocasiones centraron su análisis en comparar las misiones culturales mexicanas con la experiencia uruguaya<sup>31</sup>. Esto no era novedad, como hemos señalado anteriormente: desde mediados de la década de 1930 podemos identificar un interés de al menos un sector del magisterio por conocer y difundir los procesos educativos desarrollados en México, especialmente aquellos vinculados con la educación en los campos. Consideramos, siguiendo a Schriewer<sup>32</sup>,

<sup>29</sup> Julio Castro, “La misión pedagógica de los alumnos normalistas”, *Marcha* (6 de julio de 1945), en Castro, *Palabras de Julio*, 87.

<sup>30</sup> Castro, “La misión pedagógica de los alumnos normalistas”, 88.

<sup>31</sup> Hemos señalado que distintos referentes del movimiento misionero tomaron como criterios de análisis la composición de las misiones (estudiantes, técnicos especializados), su temporalidad (acotada o permanente), su finalidad (formación de futuros maestros, superación integral de la comunidad campesina), su gestión, financiamiento, recursos (privado, estatal). Véase Reisin, “La configuración”.

<sup>32</sup> Jürgen Schriewer, “Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada”, *Revista Educación y Ciencia* 1, nro. 15 (1997): 21-28.

que la explicitación de los antecedentes de las Misiones Socio-pedagógicas pudo haber sido una estrategia discursiva sustentada en la externalización, con el fin de que la mención a las experiencias extranjeras sirviera para validar las misiones que se estaban desarrollando en el país y, en muchas ocasiones, para reclamar un mayor apoyo estatal en el desarrollo de las mismas. Recordamos que hasta 1957 no había una partida en el presupuesto público asignada a la realización de estas prácticas; en cambio, en el caso mexicano, las misiones culturales se gestaron como una política de los Gobiernos posrevolucionarios.

Por otro lado, Castro describió a la Misión Pedagógica a Caraguatá como una actividad de “carácter cultural” y señaló que los antecedentes nacionales de las “misiones pedagógicas”<sup>33</sup> fueron acciones “demasiado culturales”, oponiendo de esta forma lo “cultural” a aquellas necesidades que el maestro y periodista consideraba como de urgente solución en la campaña. Este cuestionamiento pudo haber sido una de las razones por las cuales, luego de la primera misión, se decidió estudiar en profundidad la problemática social de los rancheríos y procurar que las “visitas” no sirvieran solo para formar a futuros maestros, sino que también fueran un puntapié para la transformación social de estos poblados. Consideramos que esta politización de las misiones se vincula con el cambio en su denominación: como mencionamos, a partir de la segunda experiencia comenzaron a denominarse “Misiones Socio-pedagógicas”.

Cuando regresaron de la primera misión, Castro publicó otra nota en *Marcha*, en la cual dio cuenta de las acciones que llevaron adelante en Caraguatá:

“Llevábamos artículos alimenticios, ropa y calzado para distribuir allá entre el poverío. Llevábamos un equipo cinematográfico, una discoteca, un teatro de títeres, y como no podía faltar, una serie de conferencistas (...). Uno de los muchachos, extraordinario violinista y algunas de las chicas, finas y sensibles declamadoras, completaban el elenco artístico (...)

Fuimos con el propósito de hacer cultura y nos encontramos que antes de cada acto teníamos que darles de comer a los pequeños y a veces a los grandes.

<sup>33</sup> Si bien Castro no explicitó cuáles fueron para él los antecedentes nacionales de las misiones, estimamos que estaba haciendo mención a los primeros ensayos de las Misiones Pedagógicas, estos consistieron en visitas de un día a vecindarios rurales, presididas por la directora de los Institutos Normales de Montevideo e integradas por profesores y estudiantes del curso de “Especialización rural”. En 1941, se efectuaron dos visitas, en las cuales se dictaron charlas y se realizaron dramatizaciones, presentaciones musicales y baile. A partir de estas experiencias, los estudiantes normalistas confeccionaron un proyecto de misiones.

Fuimos a hacer propaganda sobre higiene y nos encontramos con que no hay agua y la que se consigue es como un tesoro que sólo se usa para beber.

Niños hay, de ocho o diez años, que nunca han tomado leche; que se crían y alimentan con agua de maíz. Vimos ranchos con diez o doce personas y una sola cama —si aquello pudiera llamársele así— para todos<sup>34</sup>.

Este fragmento da cuenta de muchas diferencias y desigualdades entre el espacio urbano y el rural, diferencias que estos estudiantes pudieron percibir al trasladarse desde la capital hacia la ruralidad, pero no a cualquier ruralidad: a la ruralidad pobre. ¿Cómo “hacer cultura” para “los hambrientos”?<sup>35</sup>, ¿qué “propaganda sobre higiene” se puede hacer en un lugar en el que escasea el agua? En esta primera visita, los misioneros tuvieron el “primer choque con la realidad”<sup>36</sup> que les hizo repensar cómo debía ejercerse el trabajo docente en estos contextos y cuál debía ser la función de la escuela rural. Según Castro, los misioneros adquirieron los siguientes aprendizajes:

“Aprendieron (...) que la escuela debe hacer otras cosas, antes que enseñar a leer y escribir. (...) Vueltos de allá se han enfrascado en estudios sobre reforma agraria, organización agrícola, etc. Muchos de ellos fueron hasta ayer, tal vez despreocupados o displicentes; pero han venido con el fervor de conocer y estudiar los problemas del país, como si fueran cosa propia.

Mérito de la misión fue renunciar al lenguaje académico, al cuello duro, a la compostura procesal en nombre de un acto de solidaridad humana (...) Han comprendido también que necesitaban de una preparación especial para actuar en el campo. Se han sentido más de una vez indefensos y sin armas para resolver las más simples dificultades que les ofreció el ambiente; se han sentido aislados —por diferencia de niveles mentales— con los habitantes del lugar y todo eso les ha enseñado más, para ubicarse en el problema de la función social del maestro, que todos los libros que puedan leer.

¡Cuántos de ellos, allí, reían de buena gana, recordando que en el Congreso de Escuela Rural estuvimos cuatro o

<sup>34</sup> Julio Castro, “La misión pedagógica a Caraguatá”, 97.

<sup>35</sup> Al respecto, una de las notas que publicó Castro sobre la misión a Caraguatá se tituló “En el campo hay gente que se muere de hambre”, *Marcha* (20 de julio de 1945).

<sup>36</sup> Castro, “La misión pedagógica a Caraguatá”, 97.

cinco días discutiendo si la escuela rural debía ser distinta de la urbana o si debían ser iguales!”<sup>37</sup>.

Mencionamos ya que las misiones sirvieron para dar argumentos a favor de la ruralización de la educación. Analizando lo expresado por Castro, a quien consideramos uno de los mayores promotores de la pedagogía ruralista en Uruguay, podemos advertir que, en su rol de maestro acompañante, procuró que la experiencia de la misión pedagógica a Caraguatá generara en el estudiantado y en la sociedad en general —por algo publicó estas notas en *Marcha*— la demanda de una formación específica para maestros rurales y de una revisión del accionar cotidiano de la escuela rural. Sin embargo, las repercusiones de las misiones no se agotaron al interior del debate pedagógico: Castro sabía que el problema de los rancheríos no era un asunto educativo, sino político, y eso se lo transmitió a sus estudiantes. En su crónica mencionó que los misioneros regresaron a Montevideo “con el fervor de conocer y estudiar los problemas del país, como si fueran cosa propia” temas de índole política y económica, como la “reforma agraria” y la “organización agrícola”. Esta misión tuvo un efecto politizador.

## 5. FINALIDADES: FORMACIÓN DEL “MAESTRO CAMPESINO”, DENUNCIA PÚBLICA Y “DESARROLLO RURAL INTEGRAL”

En cuanto a la finalidad de las misiones, el análisis de las fuentes nos permite advertir que la misma fue adquiriendo distintos sentidos. Como indicamos oportunamente, las misiones se concibieron como una estrategia para incluir en la formación docente inicial una experiencia de contacto con el medio rural. El objetivo primero 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, obtendrían una plaza cuando egresaran. Al respecto, Bralich comentó:

“Yo participe en esa (misión a Cañas, 1954) y tome contacto con el medio rural que yo no conocía, el problema es que las misiones lo que servía fundamentalmente era para que el estudiante de magisterio tuviera una visión de lo que era el medio rural, porque nosotros en el medio urbano, la visión del rural era los gauchos estos disfrazados en carnaval, las payadas de contrapunto, el pericón, los bailes tradicionales, se desconocía la realidad del medio rural, entonces uno de los propósitos de las misiones era eso, porque muchos

<sup>37</sup> Julio Castro, “Balance de la misión pedagógica”, *Marcha* (3 de agosto de 1945), en Castro, *Palabras de Julio*, 87.

de esos estudiantes, muchos no, pero un porcentaje importante, iban a dar clases en el medio rural, no había una especialización digamos ‘maestro rural’, era ‘maestro’, y muchas veces iba un muchacho recién salido, claro, porque quién agarra viaje para ir a trabajar en un rancherío en un medio rural aislado, durante, por lo menos cinco días a la semana, de pronto posibilidad de irse el fin de semana o no, tener que quedarse a vivir ahí durante todo el año casi”<sup>38</sup>.

De acuerdo a Miguel Soler Roca<sup>39</sup>, quien ofició de maestro acompañante en la tercera Misión Socio-pedagógica,

“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 (...) luchadores silenciosos cuyas armas esenciales son esa voluntad y esa vocación (...) 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”<sup>40</sup>.

El fragmento citado formó parte del informe “Juicio crítico sobre la misión socio-pedagógica a Arroyo de Oro”, leído en un acto público organizado por el Centro de Misiones Socio-pedagógicas de Montevideo en 1946. Según lo expresado allí por Soler Roca, participar de 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”.

<sup>38</sup> Bralich, entrevista inédita.

<sup>39</sup> Soler Roca se desempeñó como director de la Escuela Rural N° 89, en el departamento de Tacuarembó, entre 1943 y 1945. En 1945 participó, en representación del magisterio de Tacuarembó, de la fundación de la Federación Uruguaya de Magisterio (FUM). Entre 1945 y 1947 vivió en Montevideo, trabajó como maestro en distintas escuelas y ocupó la secretaría rentada de la FUM.

<sup>40</sup> Miguel Soler Roca, “Juicio crítico sobre la misión socio-pedagógica a Arroyo de Oro” [1946], en García Alonso y Scagliola, *Misiones*, 265.

Llamó a fomentar las misiones y generalizarlas. Aquí se advierte que el maestro tenía una mirada político-pedagógica amplia; se posicionó como lo que era, un director de una escuela rural y un referente del MeFER y, desde esa posición, reclamó por la ejecución de soluciones de fondo al problema de la “preparación de maestros para el campo”. Ser maestro acompañante de los estudiantes magisteriales en las misiones suponía involucrarse en el desarrollo de estas “prácticas profesionales” y visibilizar este problema de la formación de los maestros rurales.

En el informe, Soler Roca aludió al “maestro campesino”. En nuestra investigación<sup>41</sup> analizamos cómo este término fue empleado en distintas ocasiones por referentes de este movimiento pedagógico para nombrar un ejercicio particular del rol docente. Este concepto fue acuñado durante las misiones en la década de 1940 y se continuó empleando en la década siguiente para referirse a la formación de maestros de escuelas rurales en ejercicio que ofrecía el Instituto Normal Rural. Uno de los educadores que solía emplearlo fue Homero Grillo, quien se desempeñó como director de este instituto entre 1958 y 1960<sup>42</sup>. Este rol docente estaba vinculado con las concepciones de “escuela productiva” y de “trabajo educativo” postuladas en el Programa de Escuelas Rurales de 1949. El “maestro campesino” era aquel que conocía el medio rural en el que trabajaba, que interactuaba con los niños y con sus familias, que enfrentaba los problemas sociales de la zona y procuraba soluciones. De acuerdo a lo planteado por Grillo en sus manuscritos, con su “formación integral” y su “sensibilidad” debía ser capaz de promover el desarrollo rural local; no era el maestro de los escolares, sino de todo el vecindario. Su trabajo no se limitaba al espacio escolar y a los alumnos. La pretensión de que el maestro trabajara con todos los habitantes de determinada zona hacía que su labor no se juzgara únicamente por su desempeño como enseñante dentro del aula, sino, principalmente, por su capacidad para “solucionar los problemas del vecindario”. Esta tarea implicaba el desarrollo de estrategias y la coordinación de acciones con diversas instituciones, tanto públicas como privadas. En definitiva, según esta concepción, ser maestro rural, por su vocación transformativa, tenía un alto contenido político.

Señalamos en su oportunidad que las Misiones Socio-pedagógicas fueron adquiriendo distintas intencionalidades. Además de ser una estrategia

---

<sup>41</sup> Reisin, “La configuración”.

<sup>42</sup> Pudimos acercarnos al pensamiento pedagógico de Grillo mediante la lectura de distintos manuscritos elaborados cuando era director del Instituto Normal Rural. Uno de ellos es un texto, sin título ni fecha, que redactó para leer durante la audición a los maestros-alumnos del instituto, en el que definió cómo debía ser el trabajo del maestro rural y aludió a la “formación integral”, “sensibilidad” del maestro y la “búsqueda de caminos que hagan posible la solución de problemas existentes en la zona”. Véase Homero Grillo, manuscrito sin título. Archivo Personal Homero Grillo (1958-1969) (Canelones: Centro Agustín Ferreiro).

para incidir en la formación de los estudiantes normalistas —aunque prontamente incluyó a universitarios también—, las misiones tuvieron la función de estudiar el llamado “problema de los rancheríos”. Los estudiantes comenzaron a llevar adelante distintas técnicas de investigación social, realizaban fichas casa por casa, censos poblacionales, localizaban rancheríos en mapas, etcétera.

La información que reunieron sobre los rancheríos la empleaban para realizar denuncias públicas en la prensa. En el facsímil estudiantil *Rincones Olvidados* se mencionan cifras brindadas por dependencias públicas, como el Instituto Nacional de Viviendas Económicas, el Instituto Nacional de Colonización, el Consejo Nacional de Enseñanza y por un profesional, el ingeniero agrónomo Gómez Haedo, y las estimaciones acerca de cuántas personas habitaban en los rancheríos rondan entre 73.000 y 250.000. Esta nota finaliza con el siguiente mensaje:

“De cualquier manera son miles de hombres que no son ratas y que sin embargo no viven como hombres (...) Miles y miles de hombres olvidados por la sociedad que viven en perdidos —no lejanos— rincones del país”<sup>43</sup>.

Bralich mencionó que, en un mapa, los estudiantes marcaron con puntos rojos los rancheríos:

“Había 400 rancheríos en el país (...) con alrededor de 40.000 personas, un promedio de 100 personas por rancherío. 40.000 o más, 60.000, no se sabía bien, con datos tomados de las comisarías que eran las que estaban bien cerca de ahí, que podían mandar datos de cuánta gente había”<sup>44</sup>.

Lo referido en estas fuentes da cuenta, por un lado, de una dispersión en los datos oficiales sobre la población rural que había en Uruguay durante las décadas de 1940 y 1950 y, por otro, de la intención de, al menos, un sector del estudiantado magisterial y universitario por estudiar y denunciar la problemática de los rancheríos.

<sup>43</sup> Subcomisión de Misiones Socio-Pedagógicas de la Asociación de Estudiantes de Medicina de la Udelar, “¿Cuántos seres humanos habitan en los rancheríos?”, *Rincones Olvidados* (1951), en García Alonso y Scagliola, *Misiones*, 91.

<sup>44</sup> Bralich, entrevista inédita.

Imagen 3. Una ficha.

Ficha Número 51.

**Padre:** 65 años. **Sabe leer:** no. **Sabe escribir:** no.  
**Trabaja:** no. **Gana:** ---- **Clase de Trabajo:** -----.

**Madre:** ---- **Sabe leer:** no. **Gana:** \$ 10. **Clase de trabajo:** pensión (debe ser a la vejez).

**Unión:** ilegal. **Tiempo de la unión:** no saben.

**Hijos:** tres, 25, 24 y 23 años. Los dos primeros venden leña, **Ganan:** \$ 0,30 por día c/u. El otro no hace nada.

**Habitación tipo:** rancho. **Metraje:** 5 x 3.  
**Número de piezas:** una.  
**Material:** chilca, paja y palos.  
**Plantíos:** no.  
**Terreno disponible:** no.  
**Condición:** agregado (quiere decir simple ocupante).  
**Medida de las puertas:** 1. 40 x 0.60 y 1.30 x 0.50. No hay ventanas.

**Número de personas que viven en el rancho:** seis.

**Observaciones:** Hay sólo una cama y una palangana (Es todo el mobiliario del rancho).

**Otros datos:** Vive con ellos una sobrina que tiene un niño de dos años y medio. (Padre desconocido).

Fuente: Julio Castro, "En el país de la 'canyica" [6 de agosto de 1947], en Castro, *Palabras de Julio*, 121.

A partir de 1954, se puede observar que esta intencionalidad ganó mayor relevancia. En dicho año, se realizó una misión a Cañas, que según Bralich<sup>45</sup> fue multitudinaria debido a la participación de estudiantes universitarios; esto hizo que el movimiento misionero adquiriera mayor masividad y notoriedad pública. A su vez, es necesario mencionar que, a mediados de la década de 1950, una de las teorías sociales en boga era el desarrollismo, el cual implicaba la aplicación de distintas técnicas de investigación social y de planificación para la resolución de problemas. En la práctica, esta reconfiguración en el sentido de las misiones implicó que las visitas al medio rural se concibieran como un dispositivo de investigación social para el estudio de los rancheríos, con el objetivo de que ese conocimiento sistematizado permitiese planificar

<sup>45</sup> Bralich, entrevista inédita.

soluciones. Además de las denuncias públicas, los misioneros realizaron en 1955 un informe que presentaron al parlamento<sup>46</sup>.

Con el tiempo, la modalidad de las misiones como visitas ocasionales y discontinuas a rancheríos comenzó a parecerles insuficiente a distintos referentes del movimiento misionero, sobre todo a aquellos jóvenes que habían egresado y comenzaban a desarrollarse profesionalmente. Conocían que en México se habían implementado dos modalidades de misiones culturales, las itinerantes y las permanentes, y consideraban que en Uruguay era necesario, para que estas contribuyeran verdaderamente en la transformación de los rancheríos, que adquirieran una nueva modalidad<sup>47</sup>. Finalmente, en 1955, luego de 10 años de desarrollo de Misiones Socio-pedagógicas, el movimiento misionero logró organizar la “Primera Misión Socio-Pedagógica Permanente del País Pro-Recuperación y Desarrollo Integral de Centurión”, en el departamento de Cerro Largo. Las ideas de “recuperación” y de “desarrollo integral” eran concepciones que estaban desde hacía tiempo circulando en el MeFER: en distintos documentos se repite la idea de una “recuperación” de los “rancheríos” y/o “de los habitantes de los rancheríos”<sup>48</sup>, mientras que la idea de “desarrollo integral” se definió en el Programa de Escuelas Rurales de 1949, en alusión al “desarrollo integral del educando”. Es necesario recordar que en el México posrevolucionario se mencionaba también la idea del “desarrollo integral”<sup>49</sup> y que las pedagogías ruralistas se caracterizaban por la apuesta al desarrollo rural local, mediante la incorporación de la producción, la salud y la recreación como contenidos y prácticas educativas.

La Primera Misión Socio-Pedagógica Permanente fue impulsada por Felipe Cantera Silvera, médico y profesor de Higiene y Puericultura de los Institutos Normales de Montevideo, quien, tras recibirse, decidió volver al lugar en el que había misionado cuando era estudiante en 1949, para generar un nuevo dispositivo de intervención territorial y construir una policlínica en el lugar. Para el desarrollo de esta misión permanente fue clave el apoyo de Enrique Brayer, quien como inspector departamental de Cerro Largo había

<sup>46</sup> En septiembre de 1955, se celebró en Montevideo una reunión parlamentaria de la Comisión especial encargada de estudiar el problema de los rancheríos. Invitados por la comisión, concurren “delegados del Centro de Misiones Socio-Pedagógicas (...) La Comisión Especial de los Rancheríos fue designada por la Cámara de Diputados con dos finalidades: la primera relativa a la información y estudio del problema y una segunda finalidad, buscar soluciones mediatas e inmediatas para el problema de los rancheríos”, en “Acta N° 16 Comisión especial encargada de estudiar el problema de los rancheríos” (1955), en García Alonso y Scagliola, *Misiones*, 397.

<sup>47</sup> Sobre esta intencionalidad, Bralich señaló: “de cualquier manera, digamos, la idea que impulsaba las misiones era una idea que no iba funcionar, es decir, evidentemente, los rancheríos no se iban a poder cambiar hasta tanto no cambiase la estructura”. Bralich, entrevista inédita.

<sup>48</sup> García Alonso y Scagliola, *Misiones*.

<sup>49</sup> Moisés Sáenz, *Carapan* (Michoacán: OEA-CREFAL, 3ª ed., 1992).

participado junto a Cantera Silvera en la primera misión socio-pedagógica a Centurión en 1949 y que, 6 años después, promovió la misión permanente siendo ya inspector regional<sup>50</sup>.

El análisis diacrónico de las intencionalidades que fueron adquiriendo las misiones da cuenta de un desplazamiento: inicialmente se concibieron como una estrategia para, en palabras de Soler Roca, “llenar un vacío en la práctica profesional de los estudiantes de magisterio”<sup>51</sup> y para contribuir en la formación del “maestro campesino”; pero de estas misiones comenzaron a participar activamente estudiantes universitarios, quienes aportaron sus saberes e inquietudes, y junto con el auge de teorías económicas y sociales como el desarrollismo, las misiones fueron concibiéndose como un dispositivo para la investigación social y la planificación. Así, el centro pasó de la formación del estudiante magisterial al estudio de los rancheríos como problemática social. Este desplazamiento implicó que el movimiento adquiriera mayor visibilidad pública; el objetivo era interpelar a la sociedad montevideana y al Gobierno. Esta mayor interiorización de la problemática de los rancheríos hizo que, para el movimiento misionero, la organización de las visitas esporádicas y discontinuas se percibiera como una estrategia precaria e insuficiente para solucionar los problemas sanitarios, nutricionales, productivos y habitacionales que revelaban en los poblados. La falta de una respuesta estatal a esta problemática los empujó a llevar adelante proyectos más ambiciosos, como la primera misión socio-pedagógica permanente.

## 6. LA OFICIALIZACIÓN DE LAS MISIONES SOCIO-PEDAGÓGICAS

La oficialización de las Misiones Socio-pedagógicas se dio en el marco de un proceso de institucionalización de la pedagogía ruralista en Uruguay. Este proceso comenzó a mediados de la década de 1940, mediante la reglamentación y supervisión de distintas prácticas y proyectos educativos en los campos, y se incrementó en la década de 1950, a partir de la sanción del Programa de Escuelas Rurales de 1949<sup>52</sup>. En 1957, se oficializaron las misiones y la

<sup>50</sup> Sobre esta experiencia, recomendamos leer a Felipe Cantera Silvera, *Hacia los otros. Historia y conclusiones de un ensayo de trabajo social con comunidades rurales* (Montevideo: Corporación Gráfica, 1967) y visualizar el documental “Un conjunto de vecinos. Memoria de las Misiones Sociopedagógicas en Centurión”, Núcleo de Estudios Rurales (2016). <https://vimeo.com/295310009>.

<sup>51</sup> Soler Roca, “Juicio crítico”, en García Alonso y Scagliola, *Misiones*.

<sup>52</sup> En 1958, se creó, por resolución del CNEPyN, la Sección de Educación Rural, la cual había sido también una iniciativa del MeFER. El órgano técnico-administrativo estaba compuesto por cuatro secciones: el Sistema de Núcleos Escolares, el Instituto Normal Rural, el Centro de Asistencia Técnica y las Misiones Socio-pedagógicas. La dirección general de la Sección de Educación Rural estuvo a cargo del ex inspector regional Enrique Brayer. De este modo, ninguna de las experiencias que desarrollaba el MeFER quedó por fuera de la regulación estatal.

decisión política implicó cambios en la forma de organización de las mismas: dejaron de depender de las organizaciones estudiantiles y pasaron a ser gestionadas por el CNEPyN. La oficialización de las misiones fue una demanda de un sector del magisterio y del estudiantado, que consideraba necesario contar con financiamiento estatal para disponer de mayores recursos para su ejecución<sup>53</sup>. Sin embargo, su pasaje a la órbita de la educación pública implicó que el poder de decisión dejara de estar en manos del movimiento misionero.

“La Ley de Presupuesto General de Gastos de fecha 31 de enero del año 1957 dispuso la oficialización de las misiones socio-pedagógicas, destinándose a la asistencia social de las mismas la partida de doscientos mil pesos, correspondientes al rubro de la Comisión Nacional de Asistencia Social de Invierno. En agosto de ese año, es aprobado por el Consejo de Educación Primaria y Normal (...) Con la oficialización aparece una estructura organizativa externa a los misioneros —que dependía del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, de las Inspecciones Regionales, la Inspección Departamental de Enseñanza Primaria, los Institutos Normales y los Centros de Misiones—, y que condiciona la planificación del trabajo de los jóvenes (...) Este hecho divide a los Centros de Misiones Socio-Pedagógicas en oficiales —aquellos que cumplen los requisitos administrativos para obtener ayudas— y no oficiales que, aunque asisten también a las reuniones de Delegados de los Centros, no tendrán el mismo apoyo de los organismos del Estado y por lo tanto verán dificultada su actividad”<sup>54</sup>.

Contrario a las expectativas que tenían quienes promovieron la oficialización de las misiones, la injerencia del CNEPyN en la organización de estas actividades provocó una burocratización que frenó el impulso del movimiento misionero. El presupuesto asignado quedó bajo la administración del CNEPyN, que en vez de oficializar los centros de misiones activos en los diversos departamentos y transferirles los recursos a estos para que continuaran con sus actividades, creó centros de misiones oficiales, alternativos a los existentes, y tomó control político de las misiones, por lo que todas las iniciativas de los estudiantes, antes de llevarse a la práctica,

<sup>53</sup> Hubo algunos actores que se opusieron a la oficialización de las misiones por considerar que esta acción podía quitarle autonomía al movimiento misionero. Uno de los que expresó esta posición fue el médico Felipe Cantera Silvera, quien se encontraba dirigiendo la misión permanente en Centurión.

<sup>54</sup> García Alonso y Scagliola, *Misiones*, 39.

debían ser aprobadas por las autoridades del organismo. Una de las medidas más restrictivas del CNEPyN fue impedir que el movimiento misionero (no oficial) continuara empleando las escuelas rurales como base para llevar adelante las misiones. En 1957, Bralich formaba parte del Centro de Misiones Socio-pedagógicas de Montevideo, el cual procuraba impulsar en el departamento de Flores una misión permanente; la negativa del CNEPyN para que el centro de misiones hiciera uso de la escuela rural para reunir a los vecinos obstaculizó el desarrollo de esta iniciativa<sup>55</sup>.

Bralich relató cómo vivenció la oficialización de las misiones:

“Entrevistadores (E): ¿Y cómo fue esto cuando se volvieron oficiales las misiones?

Bralich (B): Y eso fue otro fenómeno, nosotros habíamos llegado a desarrollarnos bastante, tuvimos un congreso de misiones, nacional, con asistencia incluso de gente de Argentina y (...) de Brasil, que vinieron a ese congreso de misiones que tuvo mucha participación de interior, pero resulta que en el año 57 (...) en el gobierno hay una partida presupuestaria, un dinero que se había votado en un tiempo para la Segunda Guerra Mundial que sobraba, entonces resolvieron dárselo a las Misiones Socio-pedagógicas las cuales se oficializan a partir de ahora. Se oficializan, pero ¿cómo? Lógico, había dinero de por medio, decidían las autoridades de Primaria, decidieron oficializar las misiones y administrar ese dinero, y era una cantidad importante, eran como 200 mil pesos en una época en que valía mucho el dinero. Y acá en todos los departamentos entonces crearon Centros de Misiones, pero en algunos había ya Centros estables, Montevideo por ejemplo, pero no nos aceptaron, no nos dieron parte de ese dinero.

E: ¿Por alguna diferencia política o por qué será?

B: No, porque simplemente no quisieron darnos parte de ese dinero, lo administraron ellos, entonces crearon un Centro de Misiones Oficial, chau. El cual se llevó todo el dinero y el Centro de Misiones se quedó sin nada, es decir, con los recursos que conseguía por su lado. En Lavalleja ocurrió lo mismo, había un Centro de Misiones privado, no oficial, y no, no... crearon otro. Ni siquiera, simplemente

<sup>55</sup> “Dos circunstancias hicieron que toda esa labor se resintiese en forma notable: la falta de locomoción adecuada (...) y la prohibición —por parte de las autoridades de Enseñanza Primaria— de seguir utilizando el local escolar para los trabajos de misión. La carencia de un local para instalar las policlínicas y reunir a los vecinos provocó la paralización casi absoluta de los trabajos”. Bralich, “Las misiones”, 145. Aclaración: el CNEPyN es nombrado en muchos documentos y entrevistas sintéticamente como “Primaria” o “autoridades de Enseñanza Primaria”.

el afán de administrar nosotros ese dinero, se acabó, no vamos a darle a otro que administre, no. Entonces subsistieron a partir de ahí Misiones Oficiales y nunca supe bien qué hicieron, qué lograron, porque no logré tener información”<sup>56</sup>.

Al no ser reconocido por el CNEPyN, el Centro de Misiones Socio-pedagógicas de Montevideo estrechó vínculos con la Udelar que, a partir de una nueva reglamentación interna, comenzó a darle mayor relevancia a la extensión universitaria. En 1958, el mencionado centro de misiones fue incorporado en un proyecto de extensión universitaria destinado al medio rural. Bralich, en calidad de profesor universitario, participó del mismo hasta 1963.

“Se crearon extensiones universitarias (...) Para el proyecto rural ellos resolvieron incorporar al Centro de Misiones y convertirlo en el equipo de trabajo, porque en ese momento nosotros estábamos haciendo una misión, que pretendíamos hacer permanente (...) a partir del 58, lo que era el equipo de trabajo de lo que era el Centro de Misiones, pasó a ser el equipo de trabajo de extensión universitaria”<sup>57</sup>.

Según Bralich, “algunos” estudiantes de magisterio siguieron participando en extensión universitaria, pero “el peso total era de parte de la universidad”. Sobre las misiones oficiales, el profesor, quien además de ser un misionero veterano es un estudioso de este proceso, aseguró no tener información sobre su funcionamiento:

“Pero la verdad te digo no tengo información de qué misiones se hicieron, no hubo mucho dinamismo, porque claro, como siempre, era una cuestión oficial, todo dependía de las autoridades y era todo... Cuando era el Centro de Misiones autónomo, era más flexible, más dinámico, no había que depender de alguien que resolviera algo, acá como eran cosas oficiales, cualquier cosa había que pedir autorización, que la autoridad resolviera tal cosa”<sup>58</sup>.

Hasta el momento, no hemos podido revelar información sobre el funcionamiento de las misiones oficiales: a partir de 1958, la documentación

---

<sup>56</sup> Bralich, entrevista inédita.

<sup>57</sup> Bralich, entrevista inédita.

<sup>58</sup> Bralich, entrevista inédita.

encontrada proviene de las misiones realizadas en el marco de proyectos de extensión universitaria<sup>59</sup>. Sobre las misiones oficiales, Cantera Silvera sostuvo que, en 1957, “se puso en marcha en todo el país un plan oficial de misiones, y el resultado fue que dos años más tarde no quedaba en el país una misión en pie”<sup>60</sup>. Este señalamiento precisa ser contextualizado, ya que si bien la oficialización de las misiones generó un freno y una posterior reconfiguración del movimiento misionero —parte del cual quedó bajo la órbita de la extensión universitaria—, vale aquí recordar que en 1960 el CNEPyN, bajo el mandato del Partido Nacional, tomó medidas administrativas y presupuestarias que obstaculizaron el funcionamiento de las experiencias y los programas ruralistas que se implementaban en ese momento.

## 7. EL DEBATE PEDAGÓGICO EN TORNO A LA RURALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN URUGUAY: ANÁLISIS DE UNA “DISCREPANCIA”

Bralich narró una situación, vivida durante una misión, en la cual los estudiantes se encontraban en una disyuntiva: debían definir en qué emplear un dinero que tenían disponible para regalar a la escuela donde se estaban llevando adelante las actividades:

“Bralich (B): Y además, otra cosa que hay con el tema de la educación rural (...) cierta discrepancia acerca de cómo debían ser los programas de las escuelas rurales, estaba la visión de gente como Julio Castro, que decían que las escuelas rurales necesitaban un programa distinto, porque era una realidad social distinta, y había otros que sostenían que los programas debían ser iguales, porque había que incorporar ese medio a qué, al medio urbano, al medio civilizado. La idea de que existe una cultura urbana, una cultura civilizada y una cultura pobre, primitiva, que es la cultura rural.

Entrevistadores (E): ¿Y esta discusión sobre la orientación de la educación rural estaba en las misiones?, ¿se hablaba de ese tema, de cuál era la función de la escuela?

B: No formalmente, pero te cuento una anécdota que se dio una vez una discusión en una de las reuniones pos misión, después de las misiones, con respecto a un dinero que teníamos, entonces qué regalábamos a la escuela, fijate vos ahí lo que se discutía, las dos propuestas, una era un globo terráqueo, y otro era tejido para el gallinero, para

<sup>59</sup> García Alonso y Scagliola, *Misiones*.

<sup>60</sup> Cantera Silvera, *Hacia los otros*, 117.

cerrar. Y vos decías, ¿qué cosa más rara? Pero coincidía un poco con esto.

E: ¿Y quiénes proponían cada cosa?

B: La que proponía el globo terráqueo era una vieja maestra rural que conocía mucho, había estado en misiones, había estado en escuela rural y decía lo que significaba para el niño el globo terráqueo, era mostrarle que el mundo era algo más que eso, que eso le abría un poco la cabeza al niño, que el mundo no era ese pedacito que él conocía. Y por otro lado era incentivar lo que el medio rural necesita, apoyar el desarrollo de ese medio rural, con un tejido para que hagan el gallinero, que puedan... en el fondo había como dos visiones, ¿no? Tratar de apoyarlos en el medio rural, tratar de apoyarlos, pero siendo el medio rural, y otra un poco cambiarle la cabeza un poco al medio rural, había un poco de eso, ya te digo es una anécdota esa, de esa discusión, pero yo la cito porque me resulta interesante, porque muestra un poco que en el fondo lo que había detrás de eso ¿no? Bueno esas discusiones que se daban en el centro de misiones a mí me ayudaban mucho también a irme formando del punto de vista educativo, pedagógico”<sup>61</sup>.

Este relato da cuenta de una conversación entre los misioneros (estudiantes magisteriales, de profesorados y universitarios) y una maestra. Su análisis revela los interrogantes cotidianos que generaba la implementación de una pedagogía ruralista en las escuelas y el papel que jugaban quienes, en calidad de visitantes, aportaban recursos y generaban nuevas inquietudes; las opciones que se presentaban eran dos: decidir emplear un recurso escaso, como una donación, en un material didáctico que no tiene una utilidad productiva, como el globo terráqueo, o en un material didáctico con una clara orientación productiva, como el alambrado para el gallinero. La maestra que trabajaba allí proponía el globo terráqueo, y la otra visión, que suponemos proponían los misioneros, jóvenes que vivían en la ciudad, era el alambrado. La opinión de los alumnos de esa escuela y sus familias la desconocemos.

Si bien no sabemos en qué misión sucedió este acontecimiento, cuando Bralich comenzó a participar del movimiento misionero, el Programa de Escuelas Rurales estaba vigente desde hacía ya 5 años. Este relato nos indica que a pesar de que la pedagogía ruralista era la oficial, no implicaba que el debate pedagógico estuviera saldado en todas las escuelas.

---

<sup>61</sup> Bralich, entrevista inédita.

## 8. CONCLUSIONES

Empezamos este trabajo señalando que la ruralidad, como problemática social y educativa, comenzó a plantearse en Uruguay en la década de 1930, cuando la despoblación de los campos se veía como un fenómeno inexorable. En aquel escenario, un sector de magisterio emprendió su organización y debate sobre la función de la escuela rural. Este debate pedagógico conllevó a una redefinición del rol del maestro rural y, por ende, generó una demanda de reformas en su formación. Al respecto, mencionamos que, en Uruguay, la formación docente era común y, por lo tanto, ser “maestro rural” estaba asociado a trabajar en una escuela rural, no a una formación específica. Este proceso de organización, que además de maestros incluyó a inspectores y estudiantes magisteriales, fue denominado por uno de sus protagonistas como “Movimiento en favor de una nueva escuela rural” (MeFER).

A lo largo de las décadas 1940 y 1950, el MeFER impulsó distintos proyectos y prácticas educativas ruralistas, entre los cuales podemos ubicar a las Misiones Socio-pedagógicas. Una de las referencias que los maestros tomaron para promover estas experiencias fueron las misiones culturales mexicanas, pero, a diferencia de estas, las Misiones Socio-pedagógicas comenzaron como actividades organizadas por asociaciones de estudiantes magisteriales, mediante la conformación de centros de misiones. El primer centro inició sus actividades en Montevideo y, luego, se crearon otros centros de misiones en distintos departamentos del país. El financiamiento de las misiones dependió, hasta 1957, de campañas de donaciones. Un sector mayoritario del movimiento misionero percibió la oficialización de las misiones como una conquista, pero, en la práctica, la dependencia y el control de la estructura administrativa del CNEPyN generó una burocratización que dificultó y, en muchos casos, impidió el desarrollo de estas actividades.

En este trabajo planteamos que si bien las misiones se gestaron como una estrategia para la formación de futuros maestros y maestras de escuelas rurales, sus alcances excedieron el ámbito de la formación magisterial. A esta finalidad inicial fueron sumándose otras dos intencionalidades interrelacionadas: la de visibilizar y denunciar públicamente la problemática de los rancharíos, y la de promover un desarrollo rural integral. Al respecto, consideramos que la preponderancia que alcanzaron estas dos últimas finalidades por sobre la primera generaron un desplazamiento de lo pedagógico a lo político, ya que el problema principal dejó de plantearse en torno a la formación docente y se focalizó en el estudio, denuncia y la búsqueda de transformación de los rancharíos.

El debate sobre la ruralización de la educación estuvo presente durante las décadas de 1940 y 1950, y si bien las misiones se concibieron como una

estrategia para contribuir en la formación del “maestro campesino” y para, de algún modo, probar la necesidad de que los estudiantes magisteriales tuvieran una “preparación especial para actuar en el campo”, los testimonios recogidos dan cuenta que sobre las misiones había discrepancias en las escuelas rurales.

## 9. REFERENCIAS

### Fuentes primarias

- “Acta n° 16 Comisión especial encargada de estudiar el problema de los ranche-ríos” [1955]. En *Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971). Documentos para la memoria*, coords. María García Alonso y Gabriel Scagliola, 397-419. Montevideo: Consejo de Formación en Educación, ANEP, 2012.
- Andrada, Juan Vital. “Mis impresiones de la misión socio-pedagógica a ‘El Sauce’” [1952]. En *Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971). Documentos para la memoria*, coords. María García Alonso y Gabriel Scagliola, 369-374. Montevideo: Consejo de Formación en Educación, ANEP, 2012.
- Boletín de la Unión Nacional del Magisterio (U. N. M.). *Sugestiones para el trabajo escolar*. Montevideo: Imprenta Claridad, 1940.
- Boletín de la Unión Nacional del Magisterio (U. N. M.). *Una página de la obra de Luis O. Jorge*. Montevideo: Imprenta Claridad, 1940.
- Borges, Antonio y Elsa Fernández. *Agua turbia: mirando hacia la campaña, el dolor uruguayo*. Montevideo: A. Monteverde, 1939.
- Bralich, Jorge. Entrevista inédita. Montevideo, septiembre de 2019.
- Cantera Silvera, Felipe. *Hacia los otros. Historia y conclusiones de un ensayo de trabajo social con comunidades rurales*. Montevideo: Corporación Gráfica, 1967.
- Castro, Julio. “Comentarios de un excelente libro: *La enseñanza primaria en el medio rural*, por A. Ferreiro”, en Unión Nacional del Magisterio (U. N. M.). Montevideo: Imprenta Claridad, 1937.
- Castro, Julio. “Sobre nuestra cultura popular”. *Anales de Instrucción Primaria* nro. 1 y 2 (1940).
- Castro, Julio. “La misión pedagógica de los alumnos normalistas”. *Marcha* (6 de julio de 1945). En *Palabras de Julio*, 87-93. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, 2013.
- Castro, Julio. “La misión pedagógica a Caraguatá”. *Marcha* (13 de julio de 1945). En *Palabras de Julio*, 93-99. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, 2013.

- Castro, Julio. “En el campo hay gente que se muere de hambre”. *Marcha* (20 de julio de 1945). En *Palabras de Julio*, 99-105. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, 2013.
- Castro, Julio. “La última etapa de la misión pedagógica”. *Marcha* (27 de julio de 1945). En *Palabras de Julio*, 107. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, 2013.
- Castro, Julio. “Balance de la misión pedagógica”. *Marcha* (3 de agosto de 1945). En *Palabras de Julio*, 111-117. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, 2013.
- Comité Ejecutivo del Primer Congreso. *Primer Congreso Nacional de Maestros “Organización de la Enseñanza”*. Estudios, informes y resoluciones. Montevideo: Imprenta Central, 1933.
- Ferreiro, Agustín. *La enseñanza primaria en el medio rural*. Montevideo: Ministerio de Relaciones Exteriores, Consejo de Educación Inicial y Primaria, Consejo de Educación Técnico Profesional, serie *Edición Homenaje* vol. 29, 5ª edición –1ª ed. en 1937–, 2010.
- García Alonso, María y Gabriel Scagliola (coords.). *Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971). Documentos para la memoria*. Montevideo: Consejo de Formación en Educación, ANEP, 2012.
- Grillo, Homero. Manuscrito sin título. Archivo Personal Homero Grillo (1958-1969). Canelones: Centro Agustín Ferreiro, s/f.
- Jorge, Luis O. *El problema de la asistencia en la escuela rural*. Montevideo: Imprenta Nacional, 1939.
- Jorge, Luis O. *La escuela rural*. Montevideo: Anales de Instrucción Primaria, 1939.
- Núcleo de Estudios Rurales. “Un conjunto de vecinos. Memoria de las Misiones Sociopedagógicas en Centurión”, 2016. <https://vimeo.com/295310009>
- Sáenz, Moisés. *Carapan*. Michoacán: OEA-CREFAL, 3ª ed., 1992.
- Silveira, Víctor Emilio. “Las misiones sociopedagógicas en el Uruguay. Proyecto N° 26 del Programa de Cooperación Técnica de la OEA. Washington” [1960]. En *Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971). Documentos para la memoria*, coords. María García Alonso y Gabriel Scagliola, 97-98. Montevideo: Consejo de Formación en Educación, ANEP, 2012.
- Soler Roca, Miguel. “Juicio crítico sobre la misión socio-pedagógica a Arroyo de Oro” [1946]. En *Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971). Documentos para la memoria*, coords. María García Alonso y Gabriel Scagliola, 262-276. Montevideo: Consejo de Formación en Educación, ANEP, 2012.

- Subcomisión de Misiones Socio-Pedagógicas de la Asociación de Estudiantes de Medicina de la Udelar. “¿Cuántos seres humanos habitan en los rancheríos?”. *Rincones Olvidados* (1951). En *Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971). Documentos para la memoria*, coords. María García Alonso y Gabriel Scagliola, 92-93. Montevideo: Consejo de Formación en Educación, ANEP, 2012.
- Unión Nacional del Magisterio (U. N. M.). *Adaptación al medio*. Montevideo: Imprenta Claridad, 1937.
- Unión Nacional del Magisterio (U. N. M.). *La cuestión de la educación rural*. Montevideo: Imprenta Claridad, 1937.
- Unión Nacional del Magisterio (U. N. M.). *Hacia la escuela rural*. Montevideo: Imprenta Claridad, 1940.

### Fuentes secundarias

- Bralich, Jorge. “Las misiones sociopedagógicas en el Uruguay. Una experiencia precursora de la extensión universitaria” [1986]. En *Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971). Documentos para la memoria*, coords. María García Alonso y Gabriel Scagliola, 131. Montevideo: Consejo de Formación en Educación, ANEP, 2012.
- Civera, Alicia. “Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX)”. *Cuadernos de Historia* 34 (2011): 7-30.
- González Sierra, Yamandú. *Un siglo de acción gremial y pedagógica del magisterio. 50 años de lucha de la FUM*. Montevideo: CIEDUR, FESUR, mimeo, 1996.
- Nahum, Benjamín, Ángel Cochi, Anna Frega e Yvette Trochon. *Historia uruguaya 9: Crisis política y recuperación económica, 1930-1958*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2011.
- Reisin, Pamela. “¿Hay aspectos de la reforma escolar mejicana que convenga hacer nuestros?. Pregunta planteada en una reunión de la Unión Nacional de Magisterio (U. N. M.) de Uruguay en 1938”. *History of Education in Latin America - HistELA* 4 (2021), e25688.
- Reisin, Pamela. “La configuración de la pedagogía ruralista en Uruguay y sus conexiones con la educación rural mexicana (1930-1960)”. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba, 2023.
- Reisin, Pamela. “Elsa Fernández: ‘Mi política es la de la tierra’. Uruguay (1916- 2001)”. En *Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)*, eds. José Bustamante, Alex Loyaza y Pamela Reisin. En prensa.

- Romano, Antonio. "Lo que no tiene nombre, la pobreza en educación". En *Igualdad y educación. Escrituras (entre) dos orillas*, comps. Pablo Martinis y Patricia Redondo, 141-162. Montevideo: Del Estante Editorial, 2006.
- Schriewer, Jürgen. "Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada". *Revista Educación y Ciencia* 1, nro. 15 (1997): 21-28.
- Soler Roca, Miguel. "El movimiento a favor de una nueva escuela rural". En *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas*, Ana María Angione, Víctor Brindisi, Ariel Castrillón, Marta Demarchi, Elda Manrique, Anunciación Mazzella, Abner Prada, Hugo Rodríguez, Miguel Soler, Marita Sugo Montero y Yolanda Vallarino, 27-74. Montevideo: Edición de la Revista de la Educación del Pueblo, 1987.